

# iskolakultúra

---

TERMÉSZETTUDOMÁNY

---

*Az Országos Közoktatási Intézet*

*folyóirata*

*V. évfolyam, 24. szám*



---

**A TARTALOMBÓL** Szemán Józsefné: A cigány gyerekek óvodai nevelése ✓✓ Forray R. Katalin – Hegedűs T. András: Oktatáspolitikai változások a cigány gyerekek iskoláztatásában ✓✓ Szabó Ildikó – Örkény Antal: A tizennégy-tizenöt évesek és a kisebbségek ✓✓ Farkas Péter – Jakab János: A cigány fiatalok szakképzése ✓✓ Szabó János: Cigányság – iskolázottság – katonai szolgálat

---

# Számunk szerzői

Farkas Péter, tudományos munkatárs, Oktatókutató Intézet, Bp.

---

Forray Katalin, szociológus, MKM, főosztályvezető

---

Jakab János, tudományos munkatárs, Nemzeti Szakképzési Intézet, Bp.

---

Kovalcsik Katalin, tudományos munkatárs, MTA Zenetudományi Intézet, Bp.

---

Lakatos Béla, etnikai referens, Délmagyarországi TOK, Szeged

---

Pálfy György, igazgató, Kalyi Jag Roma Szakiskola, Bp.

---

Radó Péter, főosztályvezető, MKM Kisebbségi Főosztály

---

Rigó Rozália, gyógypedagógus, Bárczi G. Ált. Isk., Győr

---

Rózsavölgyi Adél, programigazgató, MÁSKÉPP Alapítvány, Bp.

---

Réger Zita, tudományos főmunkatárs, MTA Nyelvtud. Intézet, Bp.

---

Szabó Ildikó, tudományos főmunkatárs, OKI, Bp., igazgató, MINORITAS Alapítvány, Bp.

---

Szabó János, szociológus, rektorhelyettes, Zrínyi Miklós Katonai Akadémia, Bp.

---

Szegál Borisz, pszichológus, tanszékvezető, ME Dunaújvárosi Főiskola

---

Szemán Józsefné, főiskolai docens, Hajdúböszörményi Óvónőképző Főiskola

---

ISKOLAKULTÚRA  
Természettudomány  
V. évfolyam 1995/24.

Az Országos  
Közoktatási Intézet  
folyóirata

Főszerkesztő:  
GÉCZI JÁNOS  
Szerkesztő:  
ÁGOSTON ERZSÉBET  
TAKÁCS VIOLA

A szerkesztőség munkatársai:

ANDOR MIHÁLY  
FATALIN LÁSZLÓ  
HUZELLA PÉTER  
KAMARÁS ISTVÁN  
KORMÁNY GYULA  
SEBŐK ZOLTÁN  
SZAKÁLY SÁNDOR  
TRENCSÉNYI LÁSZLÓ  
VÁGÓ IRÉN  
VÁMOS ÁGNES  
ZALÁN TIBOR

\*

ASZTALOS ILDIKÓ (Kolozsvár)  
FOGARASY JUDIT  
TÓTH LÁSZLÓ (Dunaszerdahely)  
VARGA PIROSKA (Szabadka)

Kiadja az Országos Közoktatási  
Intézet  
Budapest, Dorottya u. 8. 1051

Felelős kiadó:  
MIHÁLY OTTÓ

E számunk megjelenését  
támogatója:  
A Soros Alapítvány Oktatás és  
nyilvánosság programja

Szerkesztőség:  
Budapest, Dorottya u. 8. 1051  
(Postacím: 1393 Budapest,  
Pf.: 701/420)  
Telefon: (1) 138-29-38  
Telefax: (1) 118-63-84

Szerkesztőségi fogadónapok:  
kedd, szerda, csütörtök 10-14 h

Terjeszti a Nemzeti Hírlapkereskedelmi  
Rt. és a regionális részvénytársaságok,  
valamint egyéb alternatív terjesztők. El-  
őfizethető a szerkesztőség címén köz-  
vetlenül, vagy átutalással MNB 232-  
90174-4273 pénzforgalmi jelzőszá-  
mon. Előfizetési díj számonként 130,-  
Ft. (Teljes évfolyam 3120,- Ft; Termé-  
szettudomány 1300,- Ft, Társada-  
lomtudomány 1300,- Ft, Matematika-  
Informatika-Technika 520,- Ft.) Megje-  
lenik kéthetente.

Lapunk egyes példányai megvásárolha-  
tók a Mentor Könyvesboltban (Budapest,  
Dorottya u. 8.) és a Pedagógus Könyves-  
boltban (Budapest, Múzeum krt. 3.).

HU ISSN 1215-5233  
A nyomás az MSZH Nyomda és Kiadó  
Kft. Nyomdájában készült.

Felelős vezető:  
Nagy László igazgató

Lapzártá: 1995. november 21.

# iskolakultúra

AZ ORSZÁGOS KÖZOKTATÁSI INTÉZET

FOLYÓIRATA

V. évfolyam, 1995/24.

## Tartalom

**Szemán Józsefné:** *A cigány gyermekek óvodai nevelése (2)* **Forray R. Katalin – Hegedűs T. András:** *Oktatáspolitikai változások a cigány gyerekek iskoláztatásában (7)* **Szabó Ildikó – Örkény Antal:** *A tizennégy-tizenöt évesek és a kisebbségek (19)* **Szabó Ildikó – Horváth Ágnes:** *Tanítóképző főiskolások elképzelései a kisebbségekkel létesíthető kapcsolatokról (48)* **Farkas Péter – Jakab János:** *A cigány fiatalok szakképzése (54)* **Szabó János:** *Cigányság – iskolázottság – katonai szolgálat (61)* **Radó Péter:** *A cigányság oktatásának fejlesztése (70)*

## SZEMLE

**Horn Gábor:** *A cigány gyerekek oktatásának fejlesztése (76)* **Lakatos Béla:** *Etnikai közoktatási feladatok (83)* **Szegál Borisz:** *A cigány gyermekek oktatásának fejlesztése a nemzetközi összehasonlítás tükrében (85)* **Rigó Rozália:** *Tapasztalatok a cigány gyermekekkel foglalkozó intézményekben (89)* **Rózsavölgyi Adél:** *Kiről szól az előítéleteség? (93)* **Kovalcsik Katalin:** *A tanulás mesebeli kalandja (96)* **Réger Zita:** *Cigány gyerekek nyelvi problémái és iskolai esélyei (102)* **Vadasi Béláné – Pálffy György – Varga Gusztáv:** *Három név, egy tanév (106)*

## SZEPARÁTUM

*Az Iskolakultúra 1995. évi repertórium*

---

# A cigány gyermekek óvodai nevelése

SZEMÁN JÓZSEFNÉ

*A cigány gyermekek többsége nagycsaládban él, s nyitott a közösségi kapcsolatokra. Az óvoda iránti vonzalmuk mégsem alakul ki, hiszen társakra lelnek saját közösségükben. A cigány gyerekek általában szociálisan fejlettek, ennek ellenére tartanak az idegenektől, de akár egyetlen cigány gyermektárs jelenléte is elég ahhoz, hogy bátorságukat, barátkozó hajlamukat visszanyerjék. Testvéreik, családjuk, rokonságuk körében érzik magukat biztonságban, s megtapasztalták, hogy a családi összejövetel alkalmával mint kisgyermekek ők állnak a figyelem középpontjában. Ezért a cigány gyermekek óvodai beilleszkedését a testvérek, az idősebb gyerekek, a családtagok, a távolabbi rokonok külön-külön is segíthetik.*

## A családból az óvodába való átmenet segítése

A cigány gyermek hosszabb ideig szopik, gyakran van az anyja közelében, a család mindenhova magával viszi őt, társaságban kézzől kézre adják. Nincsenek félelmei a magára maradással kapcsolatban. A szeparációs félelem, a testi kontaktus igénylése nem akadályozza óvodai beilleszkedését. A „tegyél le” korszak (*Ranschburg Jenő*) elhúzóásával alig találkozunk cigány gyermekek körében. Akit megkedvelnek, annak gyakran hozzábújva fejezik ki szeretetüket, s a nagyobbak ezt szóban is megfogalmazzák.

A cigány családotok egy része nem szívesen adja óvodába gyermekét, mert félti őt a társai bántalmazásától. Gyakran ellenőrzik gyermekük biztonságát, igénylik, hogy be-be-nézehessenek az óvodába. Mintha a saját nevelésükben jobban bíznának.

A cigány gyermek beilleszkedését a család és az óvoda közötti eltérő értékrend is nehezítheti. A gyermeket fokozatosan kell megismertetni az óvoda helyiségeivel, tárgyaival. Naponta megbeszéljük vele, hogy a kabátot mikor vesszük le és fel, ha odahaza, a családjukban ez a hiányosabb fűtés miatt nem válhatott szokássá. (A cigány gyerekek meleg-érzetének a küszöbe magas, szeretnek melegben is felöltözve, sapkában lenni.) Azoknak az eszközöknek a használatát, amelyekkel otthon nem kerülnek kapcsolatba, ne erőltessük rájuk, amíg ezeknek a hangját, méreteit meg nem szokják. (pl. WC, zajos háztartási gépek stb.).

A gyermekek beilleszkedését megkönnyíti, ha több cigány gyermek van egy csoportban, vagy a homogén csoportokban 1-2 korosabb kislány, ugyanis a lányok a családban korán megtanulnak a kicsikre figyelni, ugyanakkor segíthetik a kisebbek nyelvi nehézségeinek áthidalását is.

A gyermek beilleszkedését nehezítheti az étkezési szokásainkban mutatkozó eltérés is. A cigány gyermekek tányér nélkül is roppant tisztán esznek, de kezdetben gondjaik lehetnek az evőeszközök használatával, a rágással (pl. odahaza a kisebb testvér pépes ételét eszik.) Hamar megszokják a szalvéta (nehezebben a WC-papír) használatát.

Altatásukkal néhány esettől eltekintve nincs gond, szeretik az ágyakat egymáshoz közel tenni. Az otthoni lakásviszonyok, tárgyi feltételek hiánya miatt álmosabbak, mint a többiek, és az óvodában hamar elalszanak.

A gyermekek beilleszkedésének egyik neuralgikus pontja családjuk eltérő napirendje és az óvodáénál nagyobb szabadságfokot biztosító életvitele. Ezért a sok mozgásos, udvari játékokban érzik igazán jól magukat. Vonzza őket a csoportszoba gazdagabb játék-

készlete, gyakran a fiatal anyukák is eljátszogatnak az óvodai eszközökkel. Ezt az érdeklődést kedvezően kiaknázzhatjuk a beszoktatási időszakban. Az óvoda megkedveltetésére például játszó délutánokat szervezhetünk a gyermekek és családjuk részére. A szülők szívesen fogadják, ha óvodai feladatokat kapnak, megjavítják a játékokat, terítőket hímeznek a csoportszoba díszítéséhez. E feladatok során nemcsak az óvodát kedvelik meg, hanem iránta való bizalmuk és felelősségérzetük is fokozódik.

Bizalomépítő lehet még a labdajáték a gyermek, a család és az óvónő részvételével, vagy bábozás, esetleg klubdélután megszervezése, ahová az egész család eljön. Kedvező hatást gyakorolhatna a gyermekek beilleszkedésére a cigány óvodai csoportokban a cigány dajka, illetve gondozó nénik alkalmazása is.

Amennyiben a gyermek többségi és nem homogén, cigány gyermekközösségbe jár, helyes, ha kezdetben néhány dologban a cigány családok érdeklődéséből, körülményeiből indulunk ki (például az első napokban a nem cigány családoktól se kérjünk törülközőt, pizsamát, tornaruhát vagy mozipénzt). Ami azonban nem jelenti azt, hogy olykor-olykor ne aknázzuk ki a tehetősebb családok kedvező hatását a nevelésben, csupán az átlagosnál nagyobb tapintattal kell kezelnünk az egyes családok közti eltéréseket.

Gyakran tapasztalunk többségi csoportokban előítéletes megnyilvánulásokat a szülők részéről. Használjuk ki a gyermekek keveredésének pozitív tartalmú lehetőségeit (pl. közös tánc, játék), ami hozzájárul az elkülönülési szándék megelőzéséhez. Bár a családokat nehéz, a gyermekeket próbáljuk meg egységes szemlélettel nézni, amelynek lényege, hogy potenciálisan mindegyikükben benne rejlik a jövő zsenije, feltalálója, művésze vagy becsületes, dolgozó mozdonyvezetője, a munkáját felelősséggel végző állatgondozója. (Nehéz ugyanis eldöntenünk most, hogy melyikre lesz nagyobb szükség húsz év múlva.)

A cigány gyermekek óvodai beilleszkedésének kérdését a családjukkal együttműködve oldhatjuk csak meg. Ehhez hozzátartozik, hogy reggelente beengedjük a szülőt a csoportba, s lehetővé tesszük számára, hogy napközben bármikor megkeressen bennünket, ha felébredne benne a bizalmatlanság. Ilyenkor meggyőződhet arról, hogy a gyermekét a többiek nem bántják. Egy-egy alkalommal kísérik haza a cigány gyermeket, így kezdjük el fokozatosan a családlátogatást.

Cigány csoportban az óvodakezdekor ne fogadjunk egyszerre sok gyereket, hanem szervezzük meg, hogy az egy közösségben élő vagy rokon gyerekek együtt érkezzenek. Fokozottabban ügyeljünk arra, hogy a testvérek – ami a cigány gyerekeknél nem csak az édestestvért jelenti – egy csoportba kerüljenek.

Az óvodáskorú gyermek a lakóhelye közelében nyerjen óvodai felvételt. Zsúfoltságra hivatkozva soha ne utasítsunk el az óvoda közelében lakó cigány gyermeket, mert a tehetősebb családoknak több lehetőségük van a távolság áthidalására.

Családjuk szűkös anyagi helyzete ne legyen akadálya a cigány gyermekek rendszeres óvodába járatásának. Vegyük fel a kapcsolatot a szegényebb sorsú gyerekek segítésében közreműködő szervezetekkel. A gyermekek óvodáztatásával kapcsolatban kérjük ki a kisebbségi önkormányzatok véleményét.

Minden lehetőséget mozgósítsunk, hogy a telepen élő cigányság gyermekei a 3. életévük betöltése után, a legfogékonyabb életkorukban (az első 4 év) óvodába kerüljenek, az elsődleges prevenciós lehetőségek és a családban fellelhető hiányok korai pótlása, illetve az iskolai alkalmasság megalapozása miatt.

A jobb életkörülmények között élő cigány családok gyermekeit az iskolakezdés előtt egy évvel fel kell kutatni, hogy ne fordulhasson elő az a gyakran tapasztalt tény, hogy hét éves korában derül ki valakiről, hogy még semmilyen közösségben sem volt addig, de életkora miatt már iskolába kell mennie.

A gyermek toleráns, nem diszkriminál, elfogadja a másságot. A felnőttek ezzel másként vannak. Gyakran tudatosan vagy tudat alatt fajgyűlöletre nevelnek. Az előítéletesség egyformán megtalálható a cigány és nem cigány családok között. Jó lenne elérni, hogy a cigánycsaládok dönthessék el, hogy akarnak-e a gyermekeik számára külön óvodát vagy azon belül külön csoportot, netán többségi óvodába szeretnék járatni a gyermekeiket. Mert ma ez még nincs így.

## Az óvodai napirend, a szokások megismertetése és elfogadása

A cigány csoportok óvodai napirendje jobban alkalmazkodik családjuk életviteléhez. A heterogén összetételű csoportokban az óvodakezdés évében azokat az ismétlődéseket vezessük be, amelyeknek egészségügyi vonatkozásai vannak (például az étkezések közötti idő higiéniája). Fodrász meghívásával, praktikus ismereteket felszínre hozó vetélkedővel tehetjük színesebbé ezt a programot. Önsegítő, közösségi megmozdulásokra ösztönözhetünk az öltözködési szokások, a hagyományok és a kisebbségi kultúra megismerése, követése terén.

## Az óvodai nevelés jellemzői

A cigány gyermekek óvodai nevelésével 1973 óta foglalkoznak intenzívebben, de óvodáztatási arányaikról nem készült pontos kép. Több olyan településen (pl. Hajdúböszörményben), ahol most cigány csoportok működnek, 1983-ig nem volt cigány gyermek az óvodában, csupán a 192 órás kötelező iskola-előkészítésen vettek részt. A cigány gyermekek óvodai nevelésének tapasztalatai alig ismertek, tisztázatlanok a homogén és a heterogén (cigány – nem cigány) csoportszervezés nevelési eredményei.

A cigány csoportokban az utóbbi néhány évben helyi nevelési program szerint dolgoznak az óvónők. Több óvoda alkalmaz kiegészítő logopédust és fejlesztő pedagógust, jobban igénybe veszik a Nevelési Tanácsadók szolgáltatásait (például a beiskolázási döntéseknél). A cigány csoportokban az utóbbi években erősödött az óvoda szociális funkciója (pl. törülköző, ágynemű, pizsama biztosítása). Ugyanakkor a gyermeküket óvodába járató családok önszerveződése is megmutatkozik a gyermekek esztétikusabb öltöztetése terén.

A cigány családok a jobb tárgyi feltételek, illetve az étkezés biztosítása miatt a kisebb gyermekeket szívesebben járatják óvodába (iskolába), csupán az idősebb korosztály munkájára tartanak igényt otthon. Míg korábban az állami nevelés asszimilációs hatása, az etnikumi kultúra elnyomása, a nyelvi nevelés problematikája távol tartotta a cigány lakosságot az óvoda intézményétől, ma azt tapasztaljuk, hogy településenként évenként legfeljebb egy-két óvodás korú gyermekről nem tudni a beiskolázás előtt. A cigány családok hároméves koruktól szívesen adják gyermekeiket óvodába – kivéve azt, aki még mindig anyatejet kap –, bár a gyakori megbetegedés miatt a hiányzás nagyobb mértékű, és az óvodában tartózkodás is rövidebb idejű. (A munkába állók alacsonyabb száma és a többgenerációs együttlét miatt a szülők hamarabb hazaviszik a gyermekeiket és gyakran később is hozzák be, netán családi események miatt egy-egy alkalommal nem is hozzák be.)

A cigány gyermekek rendszeresebb óvodába járása (pl. Tolna megyében 85%), illetve a kötelező iskola-előkészítés bevezetése eredményeként az iskolaköteles korú gyermekek 96%-a általános iskolában kezdi meg tanulmányait. (A körültekintő beiskolázás eredményeként túlkorosan, de még a jogszabály biztosította lehetőségeken belül.)

A hiányosabb élettapasztalatú, fejletlen testalkatú, betegségekre hajlamos gyermekek korábban nagyobb arányban kerültek kiegészítő iskolába. (Az utóbbi néhány évben megszigorították áthelyezésüket, lehetővé tették a tantárgyak látogatása alóli felmentésüket.)

Az óvoda elsődleges prevenciós lehetőségeit, szakszerűségét egyre inkább elismerik a cigány családok is. Az óvoda a cigány gyermekek életét igyekszik úgy megszervezni, hogy abban a magyar óvodai nevelés hagyományai, értékei jól ötvöződjének a cigányság kulturális, nyelvi identitásának erősítésével, miközben figyel a cigány gyermekek képességeire (például kimagasó zenei képesség, jó ritmusérzék, kézügyesség) is.

A cigány vagy halmozottan hátrányos helyzetű nem cigány gyermekeket befogadó óvodák a Szociális Törvény megjelenése óta (1993) családsegítő központként is működnek. A családok életébe beépülő óvodapedagógusok a szociális intézményhálózat munkatársainak kiváló partnereivé váltak.

## A játék, munka, tanulás megszervezése

A cigány gyermek játékát a nagycsaládban és a természetközeli életben élés befolyásolja (pl. játék a kisebbekkel, főzés az anyjokkal, a nagyobb lánytestvérükkel, főzés előtti előkészület, vendégeskedés, ünneplés, az apával végzett nyulászás, termésbegyűjtés). Mivel a cigány családokban a nemi szerepek jobban elkülönülnek, a gyerekek játékában az azonos nemű szülő utánzása erőteljesebb, de a „testvéri” viszony, a rokonság gyakori összejövetele a felnőtt viselkedés általánosítottabb formáját közvetíti a gyermek felé. A cigány gyerekek óvodai játékának témaválasztása igen gazdag: főzés, étkezés, gyerekgondozás, papás-mamás játék csoportos utazás, ugrálás, nyulászás, halászás, futkározás, labdajáték, indiánosdi, harci játék, autózás, babázás, kártyázás, sakkjáték stb.

A cigány családok csaknem mindegyikében van televízió és magnó, gyakori a videózás. A gyermekek az óvodában a televíziós élményeket (a lakásgondok miatt is) játék közben még elementárisabb erővel élik át. Kedvelik az életformájukhoz valamilyen módon kapcsolódó filmeket, játék közben a filmbeli szereplők közül elsősorban a hozzájuk hasonlókkal (pl. egy elnyomott négerrel) azonosulnak, ami fejlett empátias készségükre utal.

A cigány gyermekek szociális érzékenysége kortárs csoportban megfelelő, ami játék közben is megmutatkozik náluk. Egymást elfogadják, a játékból szabályvétség miatt kizárt cigány gyermek rendelkezik azzal a szociális technikával, melynek segítségével vissza tud kerülni a játszó csoportba. A cigány gyerekek játék- és valóságtudata jó, szabályismeretük a praktikus nevelés miatt kissé elmarad az életkori szinttől, de fejleszthető.

Azoknak a gyerekeknek, akiknek otthon kevesebb játékuk van, egy-egy adott játékkal kezdetben az ismerkedés szintjén játszanak, ezért fejlődésükben elmaradottabbaknak tűnnek, ami azonban nem mindig jelent személyiségfejlődésbeni lemaradást. Egyéni fejlesztő programban hamar bepótolják hiányosságait.

A munka megszervezése a cigány csoportokban a praktikus családi nevelés miatt nem okoz gondot. A kislányok otthon segítenek a főzésben az anyjuknak, a nagymamájuknak, noha a térítés nem kap olyan hangsúlyt náluk, mint az óvodában. A gyerekek hamar megszokják az önkiszolgálást, jó kezűgyességük pótolja hiányos tapasztalataikat. Azoknak a munkafolyamatoknak azonban, amelyek családjukban nem ismétlődnek elég gyakran, nagyobb hangsúlyt kell szentelnünk az óvodában.

A cigány gyermek mozgásbeli aktivitása jól kamatoztatható az óvodai munka szervezésekor. A vegyes életkor előnyei az egyes munkafeladatok során is megmutatkoznak, mert a cigány gyermek megszokta a nagyobbakra figyelmet, azok utánzását.

A munkafeladatok biztosításánál cigány csoportokban még inkább érvényesül a fokozatosság és a rendszeresség elve, mert a munkavégzésnek lesznek a családi modellből hiányzó elemei is. A gyerekek fizikai képessége jó, s rendszeres értékeléssel, dicsérettel, türelemmel könnyen eredményt lehet elérni náluk (pl. a terem rendjének megóvásában, a kerti munkák vagy az állatgondozás terén).

A munka megszervezésénél figyelembe kell venni a gyermekek eltérő élettapasztalatait, a hiányzó elemeket játékban is gyakoroltatni kell, melyeknek elemi szintű elsajátításáról akkor sem szabad lemondanunk, ha otthoni környezetben való alkalmazásukra nincs is lehetőség (pl. saját szekrény, saját törülköző, WC-használat).

A munka megszerettetésével és az ahhoz szükséges képességek fejlesztésével az óvoda a gyermekeken keresztül hason a cigány családokra, adjon lehetőséget az óvodai munkafeladatok megfigyeltetésére, vállalására. (Pl. az óvoda kerítése mellett a családok ültessenek saját célra virágokat, bokrokat és vegyenek részt a gondozásukban, vagy az óvoda ösztönözze a családok környezetében a munkafeladatok megszervezését.)

A cigány gyermekek és családok bevonása az óvoda vagy az udvar takarításába, berendezésének megóvásába, vonzóbbá teheti az óvodát, felelősséget ébreszt, reprodukálásra ösztönöz. Ezért szeretettel, türelemmel mindent el kell követni annak érdekében, hogy a gyermekben a munkavégzés alapképességei, szokásai az óvoda hatására gazdagodjanak, elmélyüljenek. Mindezt akkor is meg kell tenni, ha az óvoda a családtól nem kap megerősítést. „A pedagógusi hit – írta egy helyütt *Németh László* – még inkább ter-

mészet, mint nézet dolga, kettőt tételez fel: hogy az emberek (az eddiginél különbbé) nevelhetők, s hogy (az eddiginél többre) taníthatók. A nagy nevelők általában az elsőt tartják fontosabbnak.”

A cigány gyermekek tanulásában a családi hatások érvényesülnek: utánczás, modellkövetés, kevés verbalizmus. A cigány családban a szociális, az érzelmi, a viselkedéses, a felfedező tanulás erőteljesebb, a kognitív (értelmi) szféra működtetése nem annyira fontos. A gyerekek bevonása a felnőttek játékába, munkájába a spontán tanulást erősíti.

Az óvoda feladata az egészen eltérő tapasztalás, élményhatás, ismeret, tudásanyag megismerése és pótlásának megszervezése. Az óvoda gondoskodik arról, hogy a gyermekek a cselekvő vagy szemléletes gondolkodástól eljussanak a képszerű, majd a fogalmi gondolkodásig.

Cigány csoportban célszerű valamennyi foglalkozást kötetlen formában szervezni, esetleg a nagycsoportos időszak közepétől áttérni a kötött foglalkozások bevezetésére. Az irányított tanulás (foglalkozás) szervezése homogén életkorú és összetételű (cigány) csoportban jobban biztosítja, hogy a jobb beszédképességű, a szellemi tevékenységre felkészültebb családok gyermekei nem szorítják háttérbe a cigány gyerekek aktivitását. Valószínű, hogy meg kell keresni a homogén és heterogén életkor és összetétel eddig nem ismert gazdag változatait és azokat hozzá kell igazítani a szülői igényekhez és az óvodai lehetőségekhez (pl. cigány csoporton belül egyéni és differenciált csoportfoglalkozás, a homogén és a heterogén csoportok között átjárhatóság stb.).

Az irányított tanulás (foglalkozás) feladata a gyermekek óvodai játékában, munkájában rejlő spontán tanulási lehetőségek kiegészítése, a családi nevelésben felfedezhető hiányok pótlása, az esélyegyenlőség megteremtése az iskolakezdéshez. A cigány gyermekek óvodai nevelésében a családi nevelés által követett szabad nevelést érdemes előnyben részesíteni a csoportszobai vagy az udvari játék, továbbá a spontán tanulás keretében, de a kötetlen, illetve a kötelező foglalkozásokon erőteljesebben kell szoktatni a gyereket – együtthaladva az életkorral – az egyes foglalkozásrészek melletti kitartásra. E feladat sikere nagymértékben az óvónő személyes varázsán, lenyűgöző egyéniségéből fakadó hatásán, nem pedig a „keményebb” módszerek alkalmazásán múlik.

## IRODALOM

Karsai Ervin – Szirtes Zoltán – Forrai R. Katalin – Hegedűs T. András: „Míg én rólad mindent, te rólam semmit sem tudsz.” Családpolitikai Füzetek, Budapest, 1994.

Reök György: Beszédvizsgálatok 6 éves óvodások körében. Pedagógiai Szemle, 1980. júl.-aug., 7-8. sz., 842-855. p.

Csabay Katalin: Lexi. Iskolaelőkészítő mesetankönyv. Tárogató Kiadó, Budapest, 1994.

Németh László: A pedagógus hite. Pedagógiai írások. Szerkesztette: Fábíán Ernő. Kriterion Kiadó, Bukarest, 1980.

Zsolnai Anikó: A szociális kompetencia fejlődése gyermekkorban. Új Pedagógiai Szemle, 1995., 1. sz., 68-75. p.



---

# Oktatáspolitikai változások a cigány gyerekek iskoláztatásában

FORRAY R. KATALIN – HEGEDŰS T. ANDRÁS

*Mielőtt a fő tárgyra térnénk, érinteni kell azt a problémát, hogy „ki a cigány?”. A besorolás ma sem egyértelmű, s nem volt az korábban sem. (Végül is nem könnyű pontosan megfogalmazni a választ más etnikumok esetében sem erre a kérdésre.) Származást, kultúrát, anyanyelvet, életmódot jelent? Az új identitást kereső mai cigány értelmiség egy része szívesen tér vissza az ősi idők – többnyire mitologikus – történetére, az indiai származás, az egykori kasztbeli helyzet, a vándorlás útvonalai mentén keresik a közös alapokat. Az „őskeresés” valószínűleg elkerülhetetlen állomása az együvé tartozás megtalálásának, azonban modern öntudatot építeni erre éppoly kilátástalan vállalkozás, mint volt például a magyarság ősiségének keresése egykor, annak igazolására, hogy nem vagyunk alábbvalók más nemzeteknél, helyünk van itt a Kárpát-medencében.*

## A célcsoport

A mai cigányság anyanyelve szerint nem egységes. Már a múlt század végén készült cigány-összeírás elemzésében hangsúlyozták: a cigányság nyelve, vallása szerint is alapvetően alkalmazkodik a környezet többségi etnikumához. Magyarország akkori területén összeírt mintegy 272 ezres cigányság több mint fele nem beszélt cigányul, csaknem fele magyar anyanyelvű volt, a többiek a román, szlovákot (igen kevesen más nyelvet) mondtak anyanyelvüknek. Az 1971-es reprezentatív felvétel szerint az akkori, mintegy 320 ezer főnyi cigány lakosság 70%-a magyar, 20%-a cigány, 7-8%-a román anyanyelvű (az utóbbiak zöme, a bejások, egy archaikus román nyelvet beszélnek). A mai becslések szerint mintegy 5-700 ezer a cigányság lélekszáma, anyanyelv szerinti megoszlásukról a fentieknél pontosabb becslések nincsenek.

A kultúra és az életmód statisztikailag még nehezebben fogalmazható meg – ezért is mondanak csődöt rendre azok a tervek, hogy statisztikailag pontosan határozzák meg a cigányság lélekszámát. A népszámlálások e tekintetben pontatlanok: éppúgy nem mentesek a direkt és indirekt politikai befolyásoktól, mint a cigány érdekszervezetek becslései. Az 1990-es népszámlálásban 48 ezren mondták magukat cigány anyanyelvűnek, 142 ezren cigánynak a nemzetiség szerinti hovatartozás szerint. (Az 1980-as népszámlálásban a megfelelő számok 30 ezer és 6 ezer voltak!) A legtúlzóbb cigány szervezetek viszont egymillióra teszik a számukat.

Az életmód, kultúra (az utóbbiba beleértve a külső megjelenést) azok a dimenziók, amelyek mentén a közgondolkodás szerint leginkább eltérők a cigányok másoktól. Van-e „cigány” kultúra? Bizonytalán létezik a magas kultúra értelmében, hiszen ismerünk cigány festőt, költőt, írókat, volt és van „cigányzene”, egyre népszerűbb az ún. autentikus cigány népzene, néptánc. Voltak és vannak jellegzetes cigány foglalkozások (a muzsikustól egyes kereskedelmi ágakig sokféle), ám a jellegzetesség soha nem azt jelenti, hogy csupán cigányok folytatják. De ellenkezőleg: a magát cigánynak valló orvosról milyen jogon állítható, hogy nem cigány?

Van-e jellegzetes cigány életmód? Bizonytalán ez is van, hiszen egyes ünnepeken, nyilvános közös megjelenések során számos jelével találkozhatunk, még inkább *volt* ilyen, amiről régi festmények, szociofotók, leírások tanúskodnak. Kényes kérdés az ún. cigány bűnözés, mégsem tagadható, hogy vannak olyan társadalomellenes magatartási módok, amelyek inkább a cigányokra jellemzők, mint más társadalmi csoportokra. Ha csupán az ilyen – gyakran archaikus, gyakran az érintettektől vállalt, gyakran a kényszer és a szegénység szülte – szempontok szerint vizsgálódunk, akkor könnyen arra a közkeletű, ám tudománytalan és sértő megállapításra juthatunk, hogy aki e külső szempontok szerint a többséghez hasonlóan él, az „már” nem cigány.

A nemzetközi állásfoglalások azt a humanista emberjogi álláspontot képviselik, hogy minden egyénnek joga van ahhoz, hogy önmagát valamely etnikum tagjának tekintse, s csak az egyénnek van joga önmaga besorolására. Ennek értelmében cigánynak csak azokat tekinthetnénk, akik önmagukat annak vallják. A mindennapokban – a gyakorlati oktatáspolitikában sem – valósítható meg teljességgel ez a magatartás. Nemcsak azért, mert bármely kisebbséghez tartozónak vallani magát sokak számára olyan többletterhelés, amit nyilvánosság előtt nem szívesen vállalnak – különösen nem akkor, ha egy megbélyegzett, lenézett népcsoportról van szó. Azért sem, mert a szociális környezet az illetőt mégis cigányként sorolja be, és a külső besorolástól az egyén nem tudja egészen függetleníteni magát. (Másik szélsőséget képvisel, és tudományos állásponttól nem védhető viszont a definíció, hogy „cigány az, akit a környezete annak tart”.) Magyarországon – amely egyelőre még mindig „egyszínű” ország – gyakran már a szokásosnál sötétebb bőrszín is lehetetlenné teszi a beolvadást.

Amikor a cigányságra irányuló oktatáspolitikáról beszélünk, akkor a cigányságot olyan célcsoportnak tekintjük, amelyet a mindenkori kormányzat az oktatás speciális eszközeivel integrálni törekszik a társadalomba. Ebben az értelemben a cigányság a társadalom intézményeivel, mindenekelőtt az iskolával a többséghez képest eltérően viselkedő népcsoport. Olyan emberekről van szó, akik számára idegen vagy nem eléggé megszokott az iskola, következésképpen gyermekeik rendre és tipikusan nem jutnak el azokig a képzettségi szintekig, amely az adott társadalomban szokásos és kívánatos. E magatartás mögött a mindennapi tapasztalás és a tudományos kutatás nem az egyéni adottságokat, hanem jellegzetes kultúraspecifikus vonásokat mutat ki. Ezekkel a csoportokkal a velük foglalkozó politika két szinten találkozott: országos és helyi szinten, tehát a falvak, városok irányítása, az oktatási intézmények működtetése során.

## Az „aufklérista” oktatáspolitikai kezdete

A cigányságra irányuló oktatáspolitikáról a szó szűkebb értelmében csak a legutóbbi időkben beszélhetünk. Korábbi korszakokban a cigány gyermekek oktatásának, később iskolázásának kérdése a társadalompolitika része volt. Látni fogjuk, hogy a cigány gyermekek nevelésére vonatkozó első rendelkezésektől kezdve egészen a közelmúltig jelen volt a felvilágosult abszolutizmus gondolkodásmódja: az a gondolat – és az ellene való tiltakozás –, hogy a cigány gyermekeket a társadalom és saját érdekükben mielőbb ki kell venni a családból, a cigány közösségből, hogy ne öröklődjen tovább a család (csoport) eredeti szokásrendszere, kultúrája.

A cigányság a 18. század második feléig országunkban viszonylag zavartalan, saját életet élhetett. Megtarthatták szokásaikat, csoportjaik belső szerkezetét, kumpániáit. Voltak kóborló cigánykaravánok, de a cigányság jó része letelepedett, s megindultak az integrációs és asszimilációs folyamatok. (A történeti áttekintés forrása: *Mezey Barna* szerk: *A magyarországi cigánykérdés dokumentumokban*, Kossuth, 1986).

A felvilágosult abszolutizmus rendteremtő kísérleteit részben belső, ideológiai indítékok szolgáltatták: *Mária Terézia* és *II. József* az államhatalom racionális megszervezésére törekedett. Hozzájárult azonban az is, hogy a század elején újabb hullámokban érkezett cigány népesség a török birodalom felől. Ezek a csoportok nem ismerték az ország nyelvét, idegenek voltak a szokásai. Nem találták helyüket a korabeli társadalomban, hagyományaik, erkölcsük ellentétben álltak az itteni lakosság életmódjával és a politikai hatalom igényeivel.

A Habsburg uralkodók eszköze – mivel az országból nem tudták kiszorítani a beköltözőket – az asszimiláció erőltetése volt. A gyermekekre – oktatásukra – vonatkozó külön rendelkezések lényegében ezt a célt szolgálták. Mária Terézia 1769 és 1773. között hozott rendeleteit II. József 1783-ban kisebb módosítással megerősíti. E rendeleteknek témánk szempontjából az a lényege, hogy sok egyéb mellett megtiltják a cigány nyelv és nevek használatát, a sajátos öltözködést, a lakóhelyváltogatást, egyes foglalkozásokat. A legfontosabb, hogy előírják: a gyermekeket kétéves (a későbbi rendelkezések szerint négyéves) korban el kell venni a családból, paraszt családokhoz kell nevelésre adni a „jobb rendre szoktatás és nevelés elősegítésére”. A rendelkezések szerint a paraszt családokban tízéves korukig nevelkednek (részben állami pénzügyi támogatással), tízéves koruktól pedig annyi évig kell ugyanott szolgálniok, amennyi évet kisgyermekként eltöltöttek. „Ha pedig – így II. József – valamelyiket alkalmasnak találnák iparosnak, tizedik éve betöltése után ennek gyakorlására alkalmazzák”. Általában azonban jobbágytelek elfogadására és földművelésre kívánták rászorítani a cigányokat.

A cigányok (a Habsburg uralkodók szóhasználatában: „új parasztok”, esetenként „új magyarok”) fiatal nemzedékei az uralkodói szándékok szerint a jövőben nyelvük, életmódjuk tekintetében már nem különböznek más országlakóktól.

Ma borzongva olvassuk mindezeket, hiszen ellentmondanak a családról és a gyermeki jogokról alkotott fogalmainknak. De az erkölcsi felháborodáson túl is belátható, hogy az intézkedések nem érhették el a céljukat. A Habsburg uralkodók fő célja a „kóborló életmódot folytató” – a közrendet is veszélyeztető – cigány kumpániák helyhezkötése és asszimilálása volt. Ezeket a karavánokat azonban éppen életmódjuk miatt nemigen lehetett összeírni, és végrehajtani az előírt intézkedéseket. A rendelkezések tehát elsősorban – ahol végrehajtották – a már megtelepülteket sújtották, akik a társadalmi beilleszkedés útján voltak. (Nem az első és nem is az utolsó alkalom, amikor az ország területére bevándorló, idegen szokású népcsoportokra hivatkozva bontakozik ki olyan „rendcsinálás”, amely az itt élő, beilleszkedett lakosság ellen irányul!)

A vándorlókat és letelepedetteket egybemosó rendeletek, a cigány közösségek fokozódó ellenállása, a cigánysággal szemben növekvő előítéletek, a központi hatalom helyi adottságokat és lehetőségeket negligáló elképzelései természetesen az adminisztratív intézkedések csődjéhez vezettek.

A „cigánykérdés” megoldása tehát elmaradt, s ennél fontosabb kérdések miatt nem került a reformkori országgyűlések napirendjére sem. A társadalmi fejlődés következtében azonban a 19. század végére a letelepedett és a „kóborló” cigányok között kiélestedt a különbség. A tulajdonképpeni cigánykérdés a csavargó cigányok és a helyi lakosság közötti összeütközésekre szűkölt.

## A kiegyezéstől a második világháború végéig

József főherceg egyéni vállalkozása (a cigány nyelv rendszerezésének kísérlete) követő nélkül maradt. Viszont a 19. század végén (1893-ban) készült az egyetlen széleskörű „cigányösszeírás”. (A *Magyarországon 1893. január 31-én végrehajtott Czigány összeírás eredményei*, Magyar Statisztikai Közlemények. Új folyam. IX. köt. Bp. 1895. A kötet reprint kiadásban is megjelent 1993-ban.) Az igen alapos statisztikák szöveges elemzése rámutat: „A cigányok rendes iskolázása, illetve az általános tankötelezettség reájuk való kiterjesztése igazán nem könnyen és egyszerűen foganatosítható”. Természetesen elsősorban a „kóbor” illetve a „félkóbor” cigányokra vonatkozik ez, akiknek gyermekei igen ritkán „élvezik az iskola és az óvóintézet áldásait, pedig különösen az utóbbira éppen nekik volna a legnagyobb szükségük”.

A magyarországi cigányság döntő hányada a 19. század végén már letelepedett. Hogy pontosan mekkora a vándorcigány népesség, ez definíció kérdése. (A legalább egy évig egy helyben lakókat tekintették letelepedettnek.) A statisztikai táblákból kitűnik, hogy a cigányságnak több mint a fele cigány nyelvet nem beszél, a vándorcigányok között viszont a cigányul tudók aránya jelentősen magasabb, mint a letelepedetteknél. *Herrmann Antal* érdekes, és ma is érvényes összefüggésre hívja fel a figyelmet: „Egyes esetekben a cigánynyelv tudása egymagában nem döntő az egyéni habitusra nézve; teljesen civi-

lisált egyének, pl. előkelő, művészszámba menő zenészek többnyire tudnak cigányul, míg viszont a cigányul nem tudók, különösen az oláh vagy tót falukban szórányosan letelepedettek közt gyakran fölötte kezdetleges műveltségű és igen vad indulatú egyének találhatók.”

Az összeírásból kitűnik az árnyalt, jóllehet igen kevés értelmiségit felmutató cigány társadalom képe. Problematikusabb helyzetű a keleti és déli országrészekben élő – a beköltözők újabb hullámaival gyarapodó – cigányság, illetve a „kóborló cigányok”. Velük kapcsolatban állapítja meg az elemző: a hasonlóság az ország gazdaságilag-társadalmilag legelmaradottabb térségei valamint a vándorcigányok műveltségi viszonyai között amellettszól, „hogy a cigány-ügy rendezésének sarkpontja – az iskola”. Herrmann Antal csak „egy kis kegyetlenség elkövetéséről” ír, amit a jó cél érdekében – a vándorcigányok gyermekeinek óvodai és iskolai neveléséért – az államhatalomnak el kell követnie.

A gyermekvédelem gyakorlatában a 150 évvel korábbi megoldásokat alkalmazzák. E gyakorlattal szemben foglal állást 1908-ban egy „Elvi jelentőségű ministeri határozat”, amely elutasítja az egyik vármegyei árvaszék döntését. Ez a szülők tiltakozása ellenére állami nevelésbe vont 15 kiskorú gyermeket; a megyei árvaszék a gyerekeket azért nyilvánította elhagyottnak, mert cigányok. Egy 1916-os belügyminiszteri rendelet külön levélben utasítja az árvaszékeket, polgármestereket és alispánokat, hogy ne értelmezzék a rendeleteket úgy, hogy minden „kóbor cigány család” gyermekeit menhelyre kell utalni, mert ezzel a családok ellenállását váltják ki; még a „kóbor cigányok” is képesek és hajlandók nevelni gyermekeiket. (Nehéz nem gondolni arra, hogy az állami nevelotthonokban a cigány gyermekek mai túlsúlya nemzedékeken át tartó „tréning” következménye is!)

A két világháború közötti Magyarországon a „cigánykérdés” megoldásában valójában nem történt előrelépés. Feltűnő, hogy nyíltabban kapnak hangot a vándorcigányokkal kapcsolatos agresszív fellépések (pl. ún. cigányrazziák). De az ellentétes hang is erősödik: sokan az iskolától várják a cigányság társadalmi problémáinak megoldását; néhány község iskolát szervezett a helyi cigány gyermekek számára.

A második világháború nem az oktatáspolitikát, főként nem a pozitívan diszkrimináló oktatáspolitikát ideje. Nincsenek pontos adatok arról, mennyi cigány áldozata volt a náciizmusnak. Az eddigiekben is gyakran hivatkozott dokumentumgyűjtemény azonban tartalmaz olyan írásokat, amelyekből egyértelműen kitűnik: a magyar szélsőjobb ismert alakjai érveltek a „cigány faj” koncentrációs táborokba zárása, deportálása mellett.

## A cigány oktatáspolitikai utóbbi évtizedei

A második világháborút követő másfél évtized egyszerűen elfelejtkezett a cigányokról. A cigányok – közismerten – kimaradtak a földosztásból, gazdasági, társadalmi, iskolázási helyzetükben nagy szerepe volt a véletlennek: hol laknak éppen, mennyire barátságos a környezetük. Mivel a hatalom nem tekintette politikai és társadalmi problémának a cigánykérdést, semmilyen lépést nem tett helyzetük javítására. A cigányság problémái iránt néhány kutató érdeklődött (emeljük ki itt a sajnos kevesek által ismert *Erdős Kamillt*). A tudományos érdeklődés azért – ha szövegszerűen nem is jelenik meg –, bizonyára hozzájárult ahhoz, hogy egyáltalán volt mire támaszkodni a későbbiekben.

Az első változásokat az jelzi, hogy 1957-ben – a nemzetiségi szövetségek mintájára – megalakult a *Magyarországi Cigányok Kulturális Szövetsége*. Ez tevékenysége egyik legfontosabb feladatákként határozta meg a cigány gyerekek kivétel nélküli iskoláztatását. (A szövetséget később megszüntették, majd különböző formákban újjáalakult – a cigányság politikai szerveződésének története azonban kívül esik a jelen tanulmány keretein.)

A fordulópontot az MSZMP KB Politikai Bizottságának 1961-es határozata jelentette, amely *A cigánylakosság helyzetének megjavításával kapcsolatos egyes feladatokról* címet viseli. Azért fordulópont, mert vitatható pontjai ellenére ez az első olyan átfogó program – mondhatni Mária Terézia óta –, amely a magyarországi cigányság egészének helyzetét szándékszik javítani. Ettől fogva rendszeres témája a központi bizottsági határozatoknak a cigányság helyzete. Nem tárgyaljuk részletesen a határozatokat, csak az oktatásra koncentrálunk. Természetesen fölvetődik ezekkel a határozatokkal kapcsola-

tosan is a kérdés, kikre irányulnak, kiket tekintenek cigánynak. Nos, ez a probléma nem fogalmazódik meg a politikai dokumentumokban. A politikai hatalom magától értetődőnek tekinti, hogy „mindenki” tudja, kiről van szó. Szó sem esik vándorló cigány csoportokról, hiszen ilyenek – a szó eredeti értelmében – már nincsenek, s ha vannak is, a politikai vezetés nem akar tudni róluk.

Egészen a közelmúltig, az egy pártrendszer felbomlásáig az MSZMP határozatai (ennek megfelelően a kormányzati rendelkezések) a „cigány” kategóriát rendszeresen használják, s a kategórián belül képeznek hol ilyen, hol olyan alcsoportokat. Eleinte csak a „hátrányos” és a „veszélyeztetett” helyzetű gyermekekről van szó, később „telepen” (cigánytelepen) élőkről és más cigányokról, még később a társadalmi beilleszkedés különböző fokozatain álló csoportokról. Ugyanakkor differenciálják a cigányságról alkotott képet a foglalkozás szerint (a munkaviszonyban nem állókat külön problémaként kezelik), kisebb mértékben településtípus szerint is. Egyértelmű tehát – amit egyébként *expressis verbis* is kimondanak –, hogy a cigányságot társadalmi rétegnek tekintik, olyan rétegnek, amely a társadalom számára megoldandó problémát jelent. Csak a hetvenes évek legvégétől találunk a szövegekben arra való utalást, hogy a cigányság nyelvét, kultúráját, belső szerkezetét tekintve sem sorolható be egyszerűen a többségi társadalom egyetlen – margóra szorult – rétegébe. Érdekes és árulkodó jel, hogy a hetvenes évek végéig mindig egy szóba írva szerepel: „cigányfiatalok”, „cigánylakosság”, „cigánycsaládok” stb., s csak ezután lesz gyakoribb a szavak különírása.

Ez a lassú változás különösen akkor vált szembeszökővé, amikor a közművelődés újra (nyilván a civil társadalom szerveződésének köszönhetően) a politikai érdeklődés látókörébe került.

A közművelődés kapcsán meg lehetett fogalmazni azokat a kérdéseket, amelyeket a bürokratikus (oktatásügy) vagy politikailag érzékeny (érdekérvényesítés) kérdésekkel kapcsolatban nem. Ilyen például az, hogy a cigányságnak olyan kulturális jellemzői vannak, amelyekkel számolni kell. Sikert (közművelődésben, társadalomban) csak olyan politika érhet el, amely ezekre a kulturális jellemzőkre támaszkodik: a nyelvi eltérések, hagyományos foglalkozások, az egykori törzsi szervezetek továbbélése, a család eltérő értelmezése, a kortárscsoport mibenléte, folklór, stb. Az önálló kulturális arculat (etnicitás) tudomásul vétele, sőt bizonyos pozitív töltete magától értetődővé tette, hogy a „felvilágosító munkában” a cigányság öntudatosabb tagjaira is építeni kell.

A hetvenes évek vége a nagy oktatási reformra való felkészülés ideje is volt. Ennek egyik vonulata az az intézményi forma, amely azóta az *Általános Művelődési Központ* (ÁMK) néven ismert. Az alap gondolatot talán úgy lehet összefoglalni, hogy az iskolai oktatás is a művelődés (kultúra) egyik formája; intézményi szintű szétválasztásuk mesterkéltséget, kisebb településekben pedig egyenesen pazarlást jelent. A művelődési (ide értve tehát az oktatást és közművelődést egyaránt) intézménynek közösségi központtá kell lennie, ahol mindenfajta kulturális tevékenység helyet kap. A közművelődés ebben az összefüggésben jóval több tehát, mint a kultúrház (művelődési ház), illetve klubok, népművészeti szakkörök. Magában foglalja a (helyi, kistérségi) társadalmat, kielégíti és gerjeszti kulturális szükségleteit.

Más kérdés, hogy az eredeti – szélsőséges – formájában nem terjedt el és valósult meg ez az elméleti konstruktum. Látni kell azonban, hogy akkor, amikor a cigányság kulturális arculatát a közművelődésre vonatkozó határozat „hagyja jóvá”, akkor ez politikai vonatkozásban is határozott következményekkel járhat.

Az idő múlásával egyre több szó esik egyfelől a cigánysággal foglalkozó értelmiségről másfelől a cigány értelmiségekről is. Ezek a kategóriák a hetvenes évek közepétől kapnak mind nagyobb hangsúlyt. Az „atyai” párt láthatóan egyre idegesebben reagál e két értelmiségi csoport emancipatorikus törekvéseire, ugyanakkor szívesen látja és látná, ha társadalomjobbító szándékaiban támaszkodhatna rájuk. Megfeddi őket, amikor túlságosan „követelőzők” (újságot, színházat, saját, elitképző iskolákat akarnak), és feladatokat oszt nekik.

Fölvetődik a kérdés, mennyire megbízható az a kép, amely a párthatározatokból kirajzolódik. Véleményünk szerint nincsen okunk kételkedni abban, hogy kevésbé megbízható lenne, mint bármely más társadalmi jelenségről, folyamatról adott elemzés. Az

MSZMP KB határozatai (kiváltképpen amikor olyan, a politikai hatalom szempontjából voltaképpen indifferens kérdésről volt szó, amilyen a cigányság helyzete) alapvetően két forrásra támaszkodtak.

Egyrészt a tanácsoktól, a többé-kevésbé jól működő állami bürokrácia csatornáin beérkezett jelentésekre. Mivel zömmel amúgy is centralizáltan működő intézményekről szóltak a jelentések (oktatásügy, egészségügy) annyira tekinthetők megbízhatónak, mint a tőlük érkező adatszolgáltatás általában. (Nem gondolhatjuk, hogy külön a cigányokra vonatkozóan inkább torzítottak volna, mint más csoportok vonatkozásában.) Ugyanakkor végül is nem vizsgálták a cigánysághoz való tartozás kritériumait. Azt sorolták be cigánynak, akit annak tekintettek, tehát valószínűleg az életforma, életvitel, csoportos megjelenés külső kritériumai alapján inkább kissé „lefelé”, a súlyosabb társadalmi problémák irányába torzítva a képet. („Már nem cigány”, tehát nem szerepeltetik a statisztikában, mondták még napjainkban is a dolgos, jómódú cigány családról, függetlenül attól, hogy a család önmagát cigánynak sorolta-e be vagy sem.) A helyi tanácsoktól érkező jelentéseket összegezték végül megyei és ágazati szinten.

A másik forrást a szakértői anyagok képezték, amelyek – a mindenkori témától és az elérhető szakemberektől függő színvonalon – a kutatási tapasztalatokat összegezték, illetve az azokon alapuló szakértői javaslatokat fogalmazták meg.

A mai olvasó számára már nem fölösleges kiemelni, hogy az elfogadott határozatok szakmai (elméleti, empirikus) színvonala nem az MSZMP Központi Bizottsága aktuális személyi összetételének függvénye volt, mivel a bizottsági tagok már csak a sokszor átdolgozott, sűrített összegező jelentéssel találkoztak. Ezért nem a hatalom legfőbb birtokosainak személyes műveltsége tükröződik abban, hogy a párthatározatokban megfogalmazottak fő gondolatai beleilleszthetők a kérdéssel kapcsolatos főbb nemzetközi áramlatokba (pár év késéssel ugyan, de nem erőszakoltan).

## Nemzetközi kitekintés

A cigányság helyzete – ezen belül is a cigány gyermekek oktatása – Nyugat-Európa fejlett országaiban (ahol többnyire sokkal kevesebb cigány él, mint nálunk) másképpen jelentkezett, és sokfajta megoldási utat kerestek. Bár az etnikai kisebbségek oktatásának kérdései Európa-szerte az 50-es évek elejétől napirenden voltak, elsősorban az államhatárokon belül élő (ún. autochton) kisebbségekre irányultak. Az ötvenes évek végének gazdasági fellendülése, a gyarmat-birodalmak szétesésének politikai következményeképpen és a vendégmunkások tömegeinek megjelenése nyomán egyre több ország találkozott a bevándorlók gyermekeinek oktatásából fakadó problémákkal. Valószínűleg ezekkel a fejleményekkel függ elsősorban össze, hogy az olyan kisebb létszámú népcsoportokkal is foglalkozzanak, amilyenek pl. a cigányok (vagy például a számik, közismert nevükön a lappok). A cigányok társadalmi problémái, jogfosztottságuk, az őket övező előítéletek, gyermekeik iskolai helyzete is ez idő tájt kezdenek megfogalmazódni (a *Russell*-bizottság az első nemzetközi szervezet, amely a cigányság érdekképviselőt próbálta összehangolni). Általában – napjainkban is – az „utazók” kategóriájába sorolják a cigányságot, és a gyermekek oktatásának problémáit is ennek megfelelően akarják megoldani. Ennek az az oka, hogy Nyugat-Európa legtöbb országában a cigányság tekintélyes része nem mint „cigány” illeszkedik be nehezen az oktatási rendszerbe, hanem mint olyan gyermek, aki az év nagy részében családjával, csoportjával együtt lakókocsiból álló karavánokban „vándorol”, mivel a szülők mutatványosok, kiskereskedők stb. Etnikai szempontból a vándorló csoportok természetesen heterogének (Nagy-Britanniában például az „ír cigányok” olyan szőkehajú, kékszemű írek, akik a lakókocsikban vándorló „igazi” cigányokkal együtt élnek). Mivel nem maradnak egy helyen a tanév végéig, a gyerekeknek gyakran kell iskolát változtatniuk. Ezt viszont a többi között az is nehezíti, hogy a felnőttek nem tekintik igazán fontosnak az iskolát, hanem a gyermeket – legalább serdülőkorától – a családban gyakorolt foglalkozásba vezetik be inkább. A felnőttek többsége alacsony iskolai végzettségű, az egyes csoportok nyelve, anyanyelvének ismertségi szintje eltérő.

A cigányokkal kapcsolatban az egyes államok eltérő politikát képviseltek, és politikájuk természetesen változott is az idők során. Az egykori Jugoszlávia és például Norvégia a cigány kultúrát megőrzendő értéknek tekintette, míg másutt – a volt szocialista országokban, de például Ausztriában is – a cigányság problémáját alapvetően szociális kérdésnek tekintették, és akként kezelték.

A hatvanas években még több országban (pl. Olaszország, Franciaország, Wales) speciális osztályokat hoztak létre cigányok számára. Ezek igen rövid idő alatt valamiféle „kisegítő” (a fogalmat ma már Európában sehol sem használják) iskolává, illetve osztállyá váltak. Ausztriában is az volt a tapasztalat, hogy rendszerint a gyógypedagógiai osztályokban kötnek ki a cigány gyermekek. Spanyolországban például a hetvenes évekig jellemző hátrányos megkülönböztetést továbbra is hangsúlyozott megkülönböztetett szociális ellátás váltotta fel. A nyolcvanas évek közepétől tett az állam lépéseket azért, hogy előmozdítsa a cigányság kulturális örökségének megőrzését. A cigány gyermekek számára szervezett külön osztályokat egyre inkább a diszkrimináció egy fajtájának tekintették. De az is bebizonyosodott, hogy a szegregált oktatás kevésbé hatékony: a gyerekek ugyanis egymástól is tanulnak, s a szociális tanuláshoz e fontos terepe nem nyílik meg a cigány gyermekek előtt, ha tanítás idején sem találkozhatnak nem cigány kortársaikkal.

A hetvenes években a szegregált szervezeti formákat fokozatosan megszüntették, helyettük (általában mindenfajta kisebbség vonatkozásában) az integrációra került a hangsúly. Az integráció (ami megjelent az intézmény szerinti specializáció lebontásában is, ahogyan arra az ÁMK-val kapcsolatban utaltunk) azóta is uralkodó gondolat az európai iskolarendszerekben.

Az integráció azt is jelenti, hogy a másként viselkedőket az iskolarendszer (legalábbis elvben) nem löki ki, hanem adaptálódni törekszik a különböző tanulói (családi) igényekhez, magatartásokhoz. Ez természetesen nem jelenti azt, hogy ezek az iskolarendszerek lemondanak a kisebbségekhez tartozó gyerekekről. Ellenkezőleg: olyan megoldásokat keresnek, amelybe belefér a többféle kultúra.

1983-ban az Európa Tanács szemináriumot szervezett a vándorló életmódot folytató népesség, különösen a cigányság iskolázásának problémáiról. Az egyes országok jelentései alapján ajánlásokat készített, melyeknek lényege a cigányság emancipációja a társadalom egészében és az oktatásban.

A nyolcvanas évek második felében az UNESCO több tanulmányt jelentetett meg, amelyek a társadalmi és oktatásügyi multikulturalitás, az interkulturális nevelés lehetőségeit boncolták (ezeket a kérdéseket tekintettük át *A cigány etnikum újjászületésében*, Akadémiai, 1990. című könyvünkben). Máig sincsen azonban olyan elfogadott, nemzetközi kodifikáció, amely cigánysággal kapcsolatban kötelezettséget jelentene a nemzetek számára.

Összegezve tehát azt állapíthatjuk meg, hogy a cigány gyermekek oktatási problémáinak (egyúttal a cigányság társadalmi problémáinak) megoldásában a Magyar Szocialista Munkáspárt nagyjából igazodott a nemzetközi trendekhez, amelyek Európa fejlett országaiban bontakoztak ki. Az igazodás valószínűleg úgy történt, hogy az az értelmiségi réteg, amely a párthatározatok szakértői anyagait dolgozta ki, egyre többször találkozott (személyesen és olvasmányai alapján) európai mintákkal, amelyeket aztán a hatalmi központhoz továbbított.

## A párthatározatok és kormányzati rendelkezések

Az 1961-es párthatározat hangsúlyozza a cigányság kulturális elmaradottságát s a felzárkózás szükségességét. Riasztó adatot is közöl: az általános iskolába beiratkozott cigány tanulóknak csak 13%-a jut el a felső tagozatba.

Egyértelműen állást foglal azzal a nézettel szemben, hogy a cigányság nemzetiség, hogy a „cigánynyelvet” fejleszteni kellene, hogy cigány nyelvű iskolák, kollégiumok létesítésére van szükség.

A művelődési miniszteri utasítások (1962, 1967) részletesen szabályozták az iskoláknak a cigány gyerekekkel kapcsolatos teendőit. Igen fontos – a későbbiekben még sok és jogos kritika forrása –, hogy a miniszteri rendeletek lehetővé teszik (a dolgok akkori

rendje szerint ez előírásnak értendő) a cigány származású tanulók számára külön, felzárkóztató osztályok, napközi otthoni csoportok indítását. Igaz, az utasítások szerint a külön „cigányosztályok” átmeneti megoldást jelentenek, mert mihelyt a felzárkóztatás (tanulmányi, magatartási, higiénés stb.) sikerült, a gyerekeket „normál” osztályba kell áthelyezni. A vitatható rendelkezések ellenére pozitívumként értelmezhető, hogy tömeges beiskolázás kezdődött. (Mai beszámolók szerint sok helyen a pedagógusok „gyűjtötték össze” a cigány gyerekeket a telepeken reggelenként, és terelték őket az iskolába.)

1968-ban újabb állásfoglalást adott ki az MSZMP KB a feladatok végrehajtásáról. Ebben elismeréssel szól a „cigányosztályok” hatékonyságáról. A közvetlen elismerést megerősíti az is, hogy a cigány tanulók általános iskolai lemorzsolódásának magas arányait egyes megyékben annak tulajdonítja, hogy az érintett megyék „nem biztosítottak anyagi alapot” cigányosztályokhoz. Az állásfoglalás megerősíti ezeknek a külön osztályoknak a fontosságát, előírja, hogy túlkoros osztályokat kell létesíteni, a cigányok számára növelni kell az ingyenes napközi otthoni, szakmatanulásuk érdekében az ipari tanulók diákothoni a férőhelyek számát. Az MTA Szociológiai Kutató Csoportjától megrendeli a cigányság helyzetének beható vizsgálatát.

Bár erre a kutatásra sokan hivatkoznak – mint az egyetlen, reprezentatív mintán történt empirikus vizsgálatra – egyetlen rövid tanulmány jelent meg róla: *Kemény István* (Valóság, 1974, 1. sz.) és az MTA Szociológiai Kutató Intézet könyvtári forgalomba nem került kötete foglalja össze a főbb statisztikákat. (*Rupp Kálmán: A magyarországi cigánykérdésről*, 1976.) A kutatás maga, illetve az a tény, hogy értelmiségiek foglalkoztak behatóan egyes cigány közösségek életmódjával, valószínűleg hatással volt mind a cigányság öntudatosuló rétegére, mind a helyi, járási, megyei tanácsok munkájára.

1974-ben újabb párthatározat tárgyalta a cigányság helyzetét. Az iskolázással kapcsolatban az előző párthatározat nyomán létrehozott Tárcaközi Koordinációs Bizottság és a művelődésért felelős minisztérium jelentései alapján a kétségtelen haladás (közel tizenöt év alatt háromszorosára nőtt a felső tagozatba járó cigány gyermekek aránya) megállapítása mellett kritikai észrevételeket is megfogalmaz. A kor szellemének megfelelően a párthatározat továbbra is kiáll a korábban megfogalmazott alapelvek (a cigányok számára szervezett külön osztályok) mellett, de figyelmeztet arra, hogy a kiegészítő iskolákba túlságosan gyakran utasítják a cigány gyermekeket, hogy az eredeti elképzelések szerint csupán a felzárkóztatást szolgáló szeparált cigány osztályokat a felső tagozatban, sőt a túlkorosoknak szervezett osztályokban is fenntartják.

Ismét a felvilágosult abszolutizmus makacs szelleme jelent meg: a „magas” szempontból jónak és erkölcsösnek látszó szándékokat a rút valóság rendre visszajára fordítja. S a párthatározat még a korábbiaknál is határozottabban tiltakozik „egyes cigány értelmiségiek és ciganológusok” azon törekvése ellen, hogy a cigányság nemzetiségnek legyen tekintendő, a cigányságot továbbra is „bizonyos néprajzi sajátosságokkal” rendelkező társadalmi csoportnak tartja. Nem engedélyezi cigány nyelvű hetilapok, színházak, cigány nyelvű oktatás bevezetését a többi között azon indokkal, hogy „a cigány nyelv fejlettségi szintje nem alkalmas tudományos anyag közlésére”.

A kormány az MSZMP utasítására 1975-ben foglalkozott a cigányságot érintő feladatokkal. Ebből az oktatásügyre a cigány gyermekek oktatásában résztvevő pedagógusok „nagyobb anyagi megbecsüléséről”, illetve az óvodázás szélesítéséről volt szó. (A „cigánypótlék” különösen megszüntetése idején váltott ki érthető haragot a pedagógusokból.) Az óvodával kapcsolatban megjegyezzük, hogy az évtized közepén született nagy létszámú évjáratok befogadására – a párthatározattól függetlenül – meglepően gyorsan épült ki a széles óvodai hálózat. Ezt a nők tömeges munkába állása és a munkáltatók ebben való érdekeltsége nagy mértékben támogatta.

1979-ben újabb KB-határozat született a tárgyban. A határozatban nincsen már szó „cigányosztályról” (az eddigi tapasztalatok hatékony tudományos bírálata *Réger Zitától* – Valóság, 1978. 4. sz. – származik), Ellenkezőleg: most már hibaként fogalmazódik meg, hogy a cigány tanulók nagy része eleve rossz körülmények között kezdi iskolai pályafutását: alacsony közöttük az óvodába járók aránya, azok az iskolák, ahol sok cigány tanuló van, gyakran elhanyagoltak, tanítóik között sok a képesítés nélküli, túlságosan könnyen küldik őket gyógypedagógiai osztályba stb.



A cigányokat övező előítéletek (erről valamennyi párthatározat szól) elítélése mellett itt fogalmazódik meg először nyíltan: vannak olyan cigány értelmiségiek, akikben kezd kialakulni „cigányetnikai (sic!) tudat”. Ezt az MSZMP vezetése ugyanolyan veszélyesnek a tartja, mint a cigányellenes előítéleteket. Leszögezi: „A hazánkban élő cigányok nem tekinthetők nemzetiségnek, hanem olyan etnikai csoportnak, amely fokozatosan beilleszkedik társadalmunkba, illetve asszimilálódik.”

Bár fentebb amellett érveltünk, hogy a nemzetközi trendekhez való (olyan-amilyen) alkalmazkodás a párt csúcsvezetésének határozataiban nem „személyfüggő”, azért a személyektől mégsem lehet egészen eltekinteni. Nyilván nem véletlen, hogy a közművelődéssel kapcsolatban kiadott irányelvek – amelyek először ismerik el és elemzik részletesen a cigányság belső tagozódását, kultúráját – *Pozsgay Imre* kulturális miniszteri tevékenységéhez kötődnek. Ugyanakkor az oktatás és közművelődés integrációjának irányában hatnak (*Pozsgay* 1980-ban, három év múlva miniszter lesz). Ugyanis 1979-ben a *Lázár György* aláírásával megjelent Minisztertanácsi Határozat megint csak szorgalmazza cigány osztályok, csoportok működtetését, és még egy – kétszáz évvel korábbról ismerős gondolattal is találkozunk benne: „A cigánygyermekeket – tanulmányaik befejezése érdekében – társadalmi összefogással, pártfogóhálózat szervezésével is segíteni kell”.

Igaz, nincsen szó arról, hogy ne maradjanak családjaikkal a cigány gyerekek, de a „pártfogóhálózzal” kapcsolatos ötlet arra alkalmas, hogy megbélyegezze a beilleszkedni leginkább törekvőket, legsikeresebbeket. Nyilvánvaló, hogy „tanulmányaik befejezése érdekében” csak azokat érdemes „pártfogolni”, akik számára reális esély van a befejezett iskolázásra. Nem közvetítőről, tolmácsról, a cigány (vagy a helyi cigány) kultúrát és az iskola (vagy a társadalom) kultúráját egyaránt ismerő személy szerepéről van szó, tehát semmiképpen sem az egyenrangúság, a partneri viszony fejeződik ki ebben az óhajban. (Természetesen ellenvethető: hogyan várható az egyenrangúság iránti érzékenység olyan politikai hatalomtól, amely önmagát legjobb esetben is népe autoriter atyjának képzei el.)

1984-ben az MSZMP Agitációs és Propaganda Bizottság tárgyalta meg a KB Tudományos, Közoktatási és Kulturális Osztályának jelentését. A jelentés minden szempontból lényeges újdonsága, hogy az oktatás és művelődés területét jelöli meg a cigányság támogatása fő formájaként. Ezzel összefüggésben elismeri, hogy a cigányságnak vannak olyan kulturális hagyományai, amelyeket érdemes ápolni, intézményesen gondozni és terjeszteni.

A Művelődési Minisztérium azt a feladatot kapja, hogy dolgozzon ki oktató programokat a cigány gyermekek számára, amelyek tekintetbe veszik „nyelvi adottságaikat” (anyanyelvüket), hogy az iskolai tananyagokban valamint a pedagógusképzésben kapjanak helyet a cigányságra vonatkozó, előítéletmentes ismeretek. Továbbá előirányozza cigány múzeum, hetilap, kulturális szövetség szervezését, rádió- és televízióműsorok, valamint a cigányságra irányuló kutatások fokozott támogatását. Ezekből a tervekből kevés vált valóra, különösen nem az, ami az oktatási programokat és a pedagógusképzést illeti. (Máig sincsen például cigány-múzeum, a Szabó Ervin Könyvtár szociológiai osztályának gyűjteményét a cigánysággal kapcsolatos publikációkból meglepően kevesen ismerik.)

Az 1979. és 1984. között eltelt időszakban visszafordíthatatlan folyamatok indultak el az oktatásügyben is, és ezeket a folyamatokat az MSZMP egyre kevésbé tudta kézben tartani, kontrollálni.

A szegregált cigány osztályok szervezése, mint a cigányság felemelésének oktatáspolitikai eszköze egyszerűen „elfelejtődött” – ami természetesen nem jelentette azt, hogy ne maradtak volna ténylegesen „cigányiskolák”, „cigányosztályok”. Azt például nem hirdette meg – napjainkig – semmiféle oktatáspolitikai, hogy kívánatosabbak lennének az etnikailag heterogén szervezeti megoldások. A cigányságra irányuló tudományos kutatás megélénkült, ezen belül a pedagógiai irányú kutatás és kísérletezés is.

Az 1985-ben elfogadott oktatási törvény nem rendelkezik a cigánysággal kapcsolatosan. A végrehajtási utasítások viszont szentesítik a már kialakult gyakorlatot: a pedagógusok nem kapnak pótlékot a cigány gyermekek után (igaz, megszűnt a külterületi és a falusi pótlék is). Ez ismét csak nem jelenti azt, hogy a cigány gyermekek oktatásában

megoldódtak volna a régi problémák: még az 1989/90-es tanév statisztikái (bármily fenntartással kezeljük is ezeket) arról tanúskodnak, hogy még mindig igen sok a bukás, évismétlés, viszonylag kevesen jutnak el az általános iskola befejezéséig; azok az iskolák, ahol nagyobb arányban tanulnak cigányok, rendszerint minden tekintetben rosszabbul felszereltek, rosszabbul ellátottak; sok a homogén cigány osztály, sőt a cigány iskola is (Ld. például *Csongor Anna* tanulmányát a *Cigányút*, Társadalomtudományi Intézet, 1993. című kötetben). Erősödik a felismerés, hogy a „cigányiskolák” nyomora egész települések, térségek nyomorát jelzi, s a sűrűsödő gazdasági bajok között ezek már alig látszanak orvosolhatónak.

Az oktatásstatisztikai adatok jelentős fejlődésről tanúskodnak. 1957/58-as tanévben az általános iskolák 27 ezer cigány tanulót tartottak nyilván (az összes általános iskolás 2,2%-a), akiknek mindössze 12%-a jutott el a felső tagozatba. Az 1970/71-es tanévben az összes általános iskolás 5%-a volt cigány, 31%-uk jutott el a felső tagozatba. Az 1976/77-es tanévben 77 ezer volt a cigány tanulók száma az általános iskolában, 25%-uk jutott el felső tagozatba, 15%-uk végezte el a nyolcadik osztályt. Az 1980/81-es oktatási statisztika szerint a cigány tanulók aránya 6% fölött van, mintegy 40%-uk végzi el az általános iskolát. Hasonló maradt arányuk az 1989/90-es tanév adatai szerint is, számuk pedig mintegy 74 ezer. A választóvonalat az általános iskolában már nem az első és a felső tagozat, hanem a felső tagozat 6. osztálya jelent (itt rekednek meg főként). Az általános iskolát több mint a felük elvégzi.

Szórványos adatok vannak csak a középfokú továbbtanulásról. Ennek az az oka, hogy a középfokú iskolák – szemben az általános iskolákkal – hivatalosan nem tartották nyilván „származásuk” szerint a tanulókat. Az 1980-82-re vonatkozó adatok szerint (ezek megyei felmérésekre támaszkodtak) 200 cigány tanult gimnáziumban, 300 fő szakközépiskolában, a szakmunkásképzőbe járók száma pedig 3000–3500 között volt.

Ugyanakkor viszont a gyógypedagógiai intézmények valamint az állami nevelőotthonok neveltjei között a cigány gyermekek végig igen magas arányt képviseltek. Ez a kérdés azonban túlságosan messzire vinne alapkérdésünktől, így erre a problematikára nem térünk ki.

Úgy tűnik, hogy a nyolcvanas évek közepe táján lezárult a folyamat egy szakasza: az „atyai” párt és állam nem képes már rendelkezni a „cigánykérdés” megoldásáról. Ez is, mint egyre több társadalmi feladat megoldásának irányítása kicsúszott a kezéből, és az egyre nagyobb számú, rivalizáló társadalmi szervezet próbálkozik megoldásukkal.

## A rendszerváltás után

A cigányság általános helyzete a forrongó évtizedfordulón egyike a rengeteg politikai kérdésnek, amelyek körül társadalmi szervezetek, érdekcsoportok, később politikai pártok csatáznak. Ezeknek a folyamatoknak mégoly vázlatos áttekintése sem lehet célja e tanulmánynak. Azt azonban hangsúlyozni kell, hogy az előző évtizedek politikai, tudományos, művelődési folyamatai megalapozták a cigányságnak az igényeit arra, hogy kultúráját – más magyarországi népcsoportokhoz hasonlóan – állami támogatással az óvodákban, iskolákban is ápolhassa. Ez kétségtelen eredmény a joggal bírálható elemek ellenére: az a kérdés például, hogy a cigányság egyetlen népcsoportnak vagy több népcsoportnak tekinthető-e, még nem artikulálódott politikailag (oktatáspolitikailag). Valószínűleg a közeljövő egyik vitapontja lesz: ha ugyanis egyetlen népcsoport a cigányság, akkor óhatatlanul következik a rasszként való meghatározás, annak minden veszélyes következményével.

Amíg az új oktatási törvény előkészületeivel évek teltek el, 1991-ben az önkormányzatokról szóló törvény alapján már szabályozták a „nemzetiségek és etnikai kisebbségek oktatásának kiegészítő állami támogatását”. Az oktatási intézmények fenntartása az önkormányzatok (és más iskolafenntartók) kötelessége lett, amit az állam „fejkvótával” finanszíroz: azaz a gyermekek után az iskolafenntartó a gyermek életkorától és az iskolatípustól függően meghatározott összeget kap. A nemzetiségek és etnikai kisebbségek oktatását a költségvetés olyan többletfeladatnak kezeli, amelynek ellátásáért az intéz-

mény fenntartóját a programban résztvevők számának megfelelően kiegészítő állami támogatásban részesíti.

A nemzetiséginek számító programok esetében tartalmi probléma nem vetődik fel. Más a helyzet a cigányság esetében. Az egyetlen etnikai kisebbség, amelyre a törvény vonatkozik, a cigányság. A költségvetési törvények külön bekezdésekben szabályozzák a kiegészítő támogatás felhasználását az ő számukra. Míg a nemzetiségi oktatás a nyelv, a kultúra oktatását jelenti hetente valahány órában (illetve a már kialakult formákban), cigány óvodásoknál, iskolásoknál csak differenciált – egyéni vagy kiscsoportos – foglalkozásokról van szó, amelyek eredményeképpen a gyerek képes lesz arra, hogy hátrányát behozza, hogy a hasonló korúakkal együtt továbbhaladjon. Egyszóval nem a nyelv (nyelvek), nem a kultúra (kultúrák) oktatásáról van szó, hanem korrepetálásról. A Művelődési és Közoktatási Minisztérium 1992-ben kísérletet tett, hogy körlevélben „átértelmezze” a jogszabályt (besorolta az intézmény feladatai közé a kultúráközvetítést), azonban nem járt sikerrel.

Az önkormányzati törvény tehát ambivalensen intézkedik a cigányság oktatásáról: úgy támogatja, mint a nemzetiségieket, tartalmilag azonban szociális peremcsoportként kezeli a cigányságot.

Az elmúlt években sokezer cigány óvodás és iskolás után kapott támogatást az intézményfenntartó, anélkül, hogy kiderült volna, mire költi, milyen hatékony a támogatás. Mégse mondhatunk egyértelműen negatív ítéletet. Az egyértelmű, hogy azok az iskolák, óvodák, ahol sok cigány gyermek tanul, hagyományosan rosszabbul felszereltek, szegényesebbek, mint mások. (Félig-meddig érvényes ez a nemzetiségi kisiskolákra is.) A kiegészítő támogatás indokolt tehát szociális támogatásként értelmezni. Ellenvethető, hogy akkor miért nem ilyen címen kapják az iskolák?

Abban, hogy – kivételes esetektől eltekintve – nincs cigány nyelvű oktatás, cigány kultúráközvetítés (akár a folklór, akár a magas kultúra, akár a mindennapi élet kultúrája értelmében) több tényező játszik szerepet. Az egyik legfontosabb ezek közül, hogy a magyarországi cigányságnak viszonylag csekély hányada beszél cigányul; továbbá nem alakult ki konszenzus arról az ismeretanyagról, amit az intézményeknek közvetíteni kellene. De a „kemény” tények mellett szerepet játszanak olyan tényezők is, amelyek hatását nem szabad lebecsülni. Ugyanis továbbra is kérdéses, mit akarnak maguk a cigányok az óvodától, iskolától. Természetesen nem várhatjuk, hogy alacsonyan iskolázott emberek hozzáértő szakemberek helyett fejtsék ki véleményüket. Saját kutatási tapasztalataink szerint (amelyek egyeznek másokéval, külföldi tapasztalatokkal is) a hagyományaikat legerősebben őrző családok zárkóznak el leginkább attól, hogy családi, intimszférájukba az intézményes oktatás-nevelés behatoljon. Ők elsősorban azt akarják, hogy gyermekeiket az iskola olyan ismeretekkel lássa el, amelyekkel sikeresek tudnak lenni többségi társadalomban is. Megfelelő klíma – intézményi és helyi szociális légkör – esetében nyilván sikerrel járhatnak olyan próbálkozások, amelyek az óvodában és az iskoláskor első éveiben saját kultúráját is közvetítenek. (Más kérdés az a probléma, ha a gyerek nem tanult meg magyarul, mire óvodába, iskolába került. Itt egyértelműen követelmény kellene legyen az anyanyelvi oktatás, illetve a magyar nyelv folyamatos tanítása.) Vannak is ilyen kísérletek, tömeges elterjedésükről azonban még nem lehet beszélni.

További kérdés – ez érinti a nemzetiségi oktatást is –, hogy hajlandók-e vállalni azt a többletet, amit mai iskolai viszonyaink között a saját kultúra ápolása jelent.

Az 1994-től hatályba lépő törvény már nem tesz különbséget a nemzetiség és cigányság között: az állami támogatás (ami a jövőben nem létszámhoz, hanem tanulócsoportok számához kötődik) nyelvi és kulturális programokra irányul. Az oktatáspolitikai – a törvényi szabályozás szerint – a cigányságot „kvázi-nemzetiségnek” ismeri el, olyan etnikumnak, amelynek éppen annyi joga van nyelvének, kultúrájának átörökítéséhez, mint más magyarországi népcsoportoknak.

Ha oktatáspolitikáról gondolkodunk, akkor ma már nem elégedhetünk meg a hatalmi központ akaratának elemzésével, hanem számba kell vennünk néhány olyan fejleményt, folyamatot is, amely együttesen alakítja a cigányság oktatására irányuló politikai erőfeszítéseket.

Az 1984-es MSZMP APO-jelentés kapcsán már utaltunk rá, hogy ebben előirányozták a pedagógusok cigányokkal kapcsolatos ismereteinek bővítését, illetve az ilyen ismeretek beépítését a pedagógusképzésbe. Ez akkor nem történt meg. Az elmúlt években azonban – már nem központi utasításra – egyre több óvó-tanító-tanárképző, egészségügyi és egyéb főiskola, sőt egyetem vesz fel programjába ilyen blokkokat. Terjednek a népfőiskolák, amelyek a cigányság jobb megismerését tűzik ki célul. Továbbképző programokat szerveznek a főiskolákon, egyetemeken kívül önkormányzatok, cigány és más (emberjogi) szervezetek. A cigány folklór („autentikus” népzene, néptánc) reneszánszot él, a népi gyökerű cigány magas kultúra (irodalom, festészet) is keresett. Cigány gyerekek, fiatalok számára „életmódtáborokat”, szociográfiai táborokat stb. szerveznek. Többéves szervezőmunka után megindult az első alapítványi „cigánygimnázium”, a Gandhi Középiskola, amely határozottan elit-képző céllal létesült. A kilencvenes évek közepén legalább 15 olyan alapítványi vagy magániskola működik (több-kevesebb állami támogatást is igénybe véve), amely a cigányság egyes csoportjainak speciális oktatási problémáit kezeli. Állami és magánalapítványok sora támogatja a cigányság jobb iskolázása érdekében működő projekteket.

Elkészült a nemzetiségekről szóló törvény (magát a tényt lehet üdvözölni vagy kárhóztatni, a törvény szövege is vitákat váltott ki). Megalakultak a kisebbségi önkormányzatok, köztük a cigány kisebbségi önkormányzat, amely legitim részvételt tesz lehetővé a cigányság különböző csoportjai számára az oktatási programokban.

A Nemzeti Alaptanterv keretén belül elkészült (egyelőre nem publikus *Radó Péter* munkája) a cigány oktatáspolitikai keretterve, amely állami feladattá teszi a cigányság kultúrájának az iskolai oktatásba való beemelését. A kormányzat által is támogatott felismerés, hogy többkultúrájú (multikulturális) társadalomban élünk, és ennek a ténynek meg kell jelennie az oktatásügyben is (interkulturális nevelés).

Túlságosan szép a kép? Hangsúlyozni kell, hogy amit a magyar – természetesen beleértve a magyarországi cigányságot – oktatáspolitikai (társadalompolitikai) az elmúlt fél évtizedben tett, az európai szinten is elismerésre és figyelemre tarthat számot. Lehetne mindezt ellenpontosítani a tényleges munkanélküliséggel, a tömeges elnyomorodással, a még mindig nem leküzdött iskolázásbeli elmaradással, a virulens előítéletekkel, amelyeket a gazdasági válság tovább élesít, a tudatlansággal, a cigányellenes agresszió ijeszt példáival.

Itt azonban oktatáspolitikai tendenciákról van szó, s nem hisszük, hogy ma vagy a belátható jövőben számítani kellene olyan józan politikai erőre, amely ellentétes célokat követne. Ezek a tendenciák végül is abba az irányba mutatnak, hogy a cigányság (egyre ismertebb saját nevükön: a romák) végre elindul a valódi emancipáció útján. Nem tudjuk még, hová vezet ez az út: múzeumba kerül a régi életforma, egy szép árnyalat marad a Magyarországon élő emberek kultúrájában, vagy sikerül úgy modernizálódni, hogy valamit megőrizzenek a régiből.

---

# A tizennégy-tizenöt évesek és a kisebbségek

SZABÓ ILDIKÓ – ÖRKÉNY ANTAL

*Az 1994-95-ös tanév végén kérdőíves vizsgálatot végeztünk 4248 nyolcadik osztályos gyerekkel. Tanulmányunkban arra vállalkozunk, hogy elemzés tárgyává tegyük a közép-európai térség jellegzetes interkulturális problémáinak a percepcióját egy olyan életkorban, amely fejlődéslélektanilag a konceptualizálásnak és a világgépek megkonstruálásának időszaka (2) és azok körében, akik éppen befejezik az általános iskolát, a gyerekek állampolgári szocializációjának talán legfontosabb társadalmi szinten szervezett intézményét.*

## Bevezetés

Kérdőívünk összeállításában több célkitűzés vezérelt bennünket.\* Egyrészt fel akartuk térképezni, hogy a gyerekek mennyire sajátították el a kisebbségekre vonatkozó, az általános iskolákban megszerezhető ismereteket és ezek milyen struktúrákká szerveződnek világgépükben. (3) Másrészt arról is képet kívántunk nyerni, hogy milyen ismereteket és gondolkodási mintákat köszönhetnek az iskolánál szélesebb értelemben vett társadalmi környezetnek. A harmadik célkitűzésünk az volt, hogy megnézzük: az iskolai és az iskolán kívüli ismeretek, valamint az interkulturális szocializáció egésze milyen látens tudáskészletet generál. Ennek feltárására olyan kérdések megfogalmazásával tettünk kísérletet, amelyeken a gyerekek talán még soha nem gondolkodtak, és amelyekkel sokan csak a kérdőív megválaszolásakor találkoztak először. Ezek nem szerepelnek sem az iskolai törzsanyagban, sem pedig a mindennapi kommunikációban. Az a tény azonban, hogy mégis vállalkoztak megválaszolásukra a gyerekek, önmagában is mutatja ennek a látens tudáskészletnek a meglétét. Az interjúszituáció válaszkényszere vagy a válaszadás pusztán lehetőségének a kihívása mozgósította aktív tudáskészletüket, amelyekből a rájuk jellemző világgépek rendező elveinek megfelelően további, másodlagos (vagyis kikövetkeztetett, valószínűsített) ismereteket konstruáltak.

## Interkulturális ismeretek

A nyolcadik osztályosok interkulturális világgépét jelentős mértékben meghatározzák a térségünkben együtt élő kultúrákra, az ország etnikai-nemzetiségi-kisebbségi sokszínűségére és Magyarország geopolitikai kapcsolataira vonatkozó ismereteik. Felmérésünk egyfajta pillanatfelvétel arról, hogy mit tudnak 1995-ben a végzős általános iskolá-

---

\* A Kisebbségkutató Intézet 1995. május 23. és június 10. között a Művelődési és Köznevelési Minisztérium Kisebbségi Főosztályának megbízásából vizsgálatot végzett az 1994-95-ös tanév nyolcadik osztályosainak körében a kisebbségekkel kapcsolatos ismereteikről és beállítódásaikról. A vizsgálat során kérdezőbiztosok közreműködésével 4248 gyerekkel készült, akik a nyolcadikosok teljes körét reprezentálják.

sok az ország közép-kelet-európai elhelyezkedésével és történelmével szorosan összefüggő legfontosabb kisebbségi kérdésekről és problémákról.

Az adatok elemzése alapján előljáróban abban összegezhethetjük legáltalánosabb benyomásunkat, hogy az általános iskolát bevégző diákok – akiknek egy része talán már soha nem fog tananyagszerűen, szisztematikusan és rendszerezetten foglalkozni az ilyen típusú kérdésekkel – igen alacsony interkulturális ismeretszinttel, kevés és rendezetlen tudással rendelkeznek. Ez a megállapításunk a vizsgált ismeretek valamennyi típusára igaz.

A gyerekek ismereteit a következő területeken mértük:

1. Ismeretek Magyarországról és az ország határain kívül élő magyarokról;
2. Ismeretek a magyarországi kisebbségekről;
3. A történelem és a kulturális élet személyiségei;
4. Hétköznapi ismeretek.

### *Ismeretek Magyarországról és az ország határain kívül élő magyarokról*

Általános iskolai tanulmányaik során a gyerekeknek módjuk volt megtanulni, hogy Magyarországnak hány lakosa van, és hogy a szomszédos országokban jelentős számú magyar lakosság él. Ezeket az ismereteket tehát alapismereteknek tekinthetjük.

Ami az első kérdést illeti, a gyerekek 7 százaléka nem vállalkozott a válaszadásra. Mindössze 68 százalékuk tudta kiválasztani az általunk felkínált alternatívák közül a megfelelő választ. Két százalékuk azt gondolta, hogy csak 5 millió az ország lakossága. Ugyanakkor 12 százalékuk 15 millióra, 7 százalékuk 20 millióra, további 5 százalékuk pedig egyenesen 25 millióra becsülte a mai magyar népesség nagyságát. Azok tehát, akik nincsenek tisztában a lakosság számával, hajlamosak ezt felülbecsülni.

Arra a kérdésre, hogy Magyarországon kívül hol élnek még jelentős számban magyarok a világban, a diákok 6 százaléka nem tudott egyetlen országot vagy régiót sem megnevezni. Azok viszont, akik vállalkoztak a válaszadásra, viszonylag tájékozottak voltak ezen a téren: átlagosan 3,1 országot soroltak fel. Ennek ellenére azonban az általános iskolából kilépők igazán csak két szomszédos országról: Romániáról és Szlovákiáról tudják, hogy ott nagy számban élnek magyarok. A leggyakrabban említett terület Erdély volt (85 százalék), ezt jóval kisebb arányban követte a Felvidék (50 százalék), majd a volt Jugoszlávia magyarok által lakott területe(i) (42 százalék). A burgenlandi és különösen a kárpátaljai magyarokról már alig tudnak a gyerekek. (4)

A szomszédos országokon kívül a legtöbben Amerikáról tudták, hogy ott nagy számban élnek magyarok (22 százalék). Ennél is kevesebben említették valamelyik nyugat-európai országot (20 százalék). Elszórtan találkoztunk Európán és Észak-Amerikán kívüli országokkal is (6 százalék). Érdekes, hogy viszonylag sokan említettek olyan, Magyarországgal nem szomszédos közép- és kelet-európai országokat is, ahol sem őslakosokként, sem bevándoroltakként nincsen számottevő magyar lakosság.

Az említések számából kiderül, hogy tíz gyerekből egynek egyetlen szomszédos ország sem jutott az eszébe. A nyolcadik osztályból kilépő gyerekek fele csak egy-két országról tudja, hogy jelentős számban élnek benne magyarok. Ennél többet csak valamivel több mint egyharmaduk említett. Mindössze 3 százalék sorolta fel mind az öt szomszédos országot, illetve térséget.

Kíváncsiak voltunk arra, hogy a határok átjárhatósága, az élénk kishatármenti forgalom, a „KGST-piacok” heterogén, de a szomszédos ország közelségéről is árulkodó közönsége és az egykor összetartozó, de a határok által szétválasztott kisrégiók együvé tartozásának hagyománya befolyásolja-e egy-egy szomszédos ország/térség említését. Ezért a gyerekek lakóhelye alapján hét régiót különítettünk el. Öt régiót azokból a megyékből alakítottunk ki, amelyek szomszédosak a Felvidékkel, Kárpátaljával, Erdéllyel, a Délvidékkel és Burgenlanddal. A hatodik régiót azok a megyék alkották, amelyek sehol nem érintkeznek az országhatárral, a hetedik pedig – speciális vonzerejére való tekin-

tettel – a főváros lett. Az adatok az esetek többségében a regionalitásnak az ismeretek alakulásában játszott, jelentős szerepéről tanuskodnak.

Egy szomszédos országot sem említ	10
Egyet említ	23
Kettőt említ	31
Hármat említ	23
Négyet említ	10
Ötöt említ	3

1. táblázat

A magyarok által lakott szomszédos országok említése (százalékban)

	A szomszédos megyékben lakók körében	A távolabbi megyékben lakók kötében	Összesen
Erdély	84	87	85
Felvidék	60	43	50
Vajdaság	46	34	42
Burgenland	31	15	19
Kárpátalja	19	6	13

2. táblázat

A magyarok által nagy számban lakott országok és térségek említése (százalékban)

Ezek az adatok tehát igazolják azt a hétköznapi tapasztalatot, hogy a személyes közelség jelentős mértékben megnöveli annak ismeretét, hogy a határ túlsó oldalán is élnek magyarok. Azok, akik a szlovák, az osztrák és a déli határ mentén lévő megyékben laknak, másoknál jobban tudják, hogy tőlük nem messze ugyancsak magyarok élnek egy másik állam polgáraiként. Kivételt csak Románia képez: mivel erről az országról a nyolcadikosok háromnegyede tudja, hogy jelentős számú magyar lakossága van, az átlagtól nem különböznek jelentősen az ismeretek egyik megyében sem.

A válaszokban szereplő országokra/térségekre elvégzett faktorelemzés eredményei azt mutatják, hogy a magyarok által lakott területek térképét kettős logika szervezi: egy történelmi és egy politikai.

A történelmi logika azokat a válaszokat rendezi el, amelyek a szomszédos országokra, illetve magyarlakta területeikre utalnak. E területek topográfiáját egyfajta közép-európai regionális szemlélet rajzolja meg. Az így kirajzolódó térképre azoknak a magyaroknak a lakóhelyei kerülnek rá, akik őshonosak szűkebb hazájukban, csak éppen az országhatárok léptek rajtuk keresztül. Ezt a faktort a *Kárpát-medence faktorának* neveztük. A faktor a válaszok lehetséges kapcsolódásainak 21 százalékát magyarázza.

A politikai szempontú területi megközelítés további két típusra bomlik szét. Az egyik aszerint különbözteti meg a válaszadókat, hogy mennyire vannak ismereteik a nyugat-európai és az amerikai magyar emigrációról. A válaszokban megidézett területek topográfiaja mögül egy olyan kelet-nyugati tengely szervező ereje sejlik fel, amelynek tulajdonképpen csak az egyik oldala aktív: a fejlett nyugati világ áll a faktor logikájának közép-pontjában. Az e faktor alapján megrajzolható térképen azok az országok találhatóak, amelyek gazdagságuknál és politikai berendezkedésükénél fogva vonzóak voltak a politikai és a gazdasági okokból kivándorlók megannyi hullámának. Ezt a faktort a *nyugati világ faktorának* nevezzük. Ez az összvariancia 16 százalékát magyarázza.

Végül egy harmadik, ugyancsak politikai logikát követő faktor azokat a ritka ismereteket szervezi, amelyek egyrészt a csak kevesek által említett kárpátaljai magyarokra, másrészt az Európán kívüli (de nem amerikai) országokban élő – és ugyancsak kevesek által említett -bevándoroltakra vonatkoznak. Míg az előbbi két faktor logikája a közép-európai, illetve a nyugati térséget fogta át, addig ez a faktor a világnak a kelet-nyugati tengely mentén elrendeződő, térbeli és/vagy lélektani értelemben távoli, kulturális értelemben az előbbieknél jóval idegenebb térségeire utal. (Kárpátalja azért van benne, mert már politikai értelemben kelet: Ukrajna része, amiről Oroszországra vagy a volt Szovjetunióra asszociálnak). Ezt a faktort a *keleti-nyugati perifériák faktorának* neveztük. Vele a válszelemek lehetséges kapcsolódásainak 11 százalékát magyarázhatjuk meg.

A három faktor együtt a kilenc változó közötti összes összefüggés 48 százalékát magyarázta.

	A Kárpát-medence faktora	A nyugati világ faktora	A keleti-nyugati perifériák faktora
Erdély	0.64	-	-
Felvidék	0.73	-	-
Kárpátalja	0.40	-	0.54
A volt Jugoszlávia	0.63	-	-
Ausztria	0.35	0.54	-
Kelet-Európa	0.39	0.35	-0,36
Nyugat-Európa	-	0.74	-
Amerika	-	0.58	0.35
Európán és Amerikán kívüli területek	-	-	0.71

3. táblázat

*A magyarok által nagy számban lakott országok/területek topográfiáját elrendező faktorok faktorsúlyokban (5)*

Magyarok tehát mindenhol vannak: körülöttünk és Nyugaton éppúgy, mint a geopolitikai végeken. A diákok világképében élesen elkülönül egymástól két, nem csupán földrajzi, hanem társadalomtörténeti értelemben is eltérő régió. A történeti közép-kelet-európai régiót azok a szomszédos országok alkotják, ahol a magyar lakosság az országhatárok megváltozásával került a szomszédos államok fennhatósága alá, és amelyek később, Magyarországhoz hasonlóan a szocialista országok sorába tartoztak. Hogy valóban egy sajátos közép-európai tudat szervezi ezt a faktort, jól mutatja, hogy valamivel kisebb súllyal, de ebben is részt vesznek a nem szomszédos, tévedésből említett egyéb közép- és kelet-európai országok (például Lengyelország), és ugyancsak valamivel ki-



sebb súllyal, de kapcsolódik hozzá Ausztria is. A nyugati régiót azok a gazdag nyugati országok alkotják, amelyek a különböző politikai és gazdasági kivándorlási hullámok célországai voltak. E logikának megfelelően Ausztria ehhez a faktorhoz is kapcsolódik (ezúttal mint gazdag nyugati ország), bár sokkal gyengébben, mint a többiek. Ausztria nemcsak a burgenlandi magyarok hazáját jelképezi, hanem a különböző politikai emigrációs hullámok – köztük az 1956-os forradalom idején távozók – ideiglenes vagy végleges letelepedésének színhelyét is. Ausztria megjelenése ezen a faktoron tehát arra is utal, hogy a trianoni kontextus mellett vagy tőle függetlenül a külföldre szakadt magyarság képzete az elmúlt negyven évben két világrendszerre szakadt világot is felidézi.

A történeti és politikai megközelítés szétválása egyúttal azt is sejteti, hogy amikor a gyerekek olyan hívószóval találkoznak, mint amilyen a „magyarság” kifejezés, nagyon különböző ismereteket és tapasztalatokat mobilizálnak. Erdély esetében például ismereteik történeti kontextusa erősebbnek bizonyult az Erdéllyel kapcsolatos aktuális kérdések (például az elmúlt időszak menekülthullámával vagy az erdélyi magyarság létezésével és problémáival kapcsolatos kérdések) társadalmi nyilvánosságban való tematizálódásának erejénél. Erre utal az is, hogy arra a kérdésre, hogy Erdélyben mi az anyanyelve a többségnek, a gyerekeknek csak a kisebb része tudott helyesen válaszolni. A kérdőívben szereplő alternatívák közül mindössze 26 százalék választotta a román. 30 százalék magyar anyanyelvűnek ítélte a többséget, 38 százalék pedig székely anyanyelvűnek. A gyerekek 5 százaléka nem vállalkozott arra, hogy válaszoljon erre a kérdésre.

A válaszok viszonylag egyenletesen oszlottak el a három válaszlehetőség között. Ez önmagában is jelzi, hogy ebben a kérdésben nagy bizonytalanság van a gyerekek között, és hogy bizonyos esetlegességgel kötelezték el magukat valamelyik alternatíva mellett. Ezt magyarázhatjuk azzal, hogy az iskolában az erdélyi magyarság kérdése elsősorban történeti vonatkozásban merül fel. Az iskolai oktatásnak nem tárgya: kik alkotják a többséget Erdélyben. Kérdésünk megválaszolásához tehát a gyerekeknek látens tudáskészletükre kellett támaszkodniuk. Ebből viszont az is következik, hogy a gyerekek azt sem hallhatták az iskolában, hogy a román anyanyelvűek lennének kisebbségben. Mi az oka akkor, hogy a téves alternatívák annyira vonzották őket?

Úgy véljük, azt a tényt, hogy többségük nem tartotta valószínűnek, hogy a románok alkotják a többséget, több tényező együttes hatásával magyarázhatjuk. Ezek egyike az, hogy az, amit Erdélyről tanultak történelemből, természetesen a magyar történelemre vonatkozó ismereteik része. A másik tényező az iskolán kívüli társadalmi környezetben keresendő: a médiumokban, a kultúrában, a hétköznapi világban elsősorban az Erdélyben élő vagy ott élt magyarokkal kapcsolatos kérdések tematizálódnak. E témák jelenlétének érzékelése is hozzájárulhat ahhoz, hogy amikor valakinek – életében talán először – el kell azon gondolkodnia, hogy vajon mi lehet a többség anyanyelve Erdélyben, nem tartja elég valószínűnek, hogy a román. (6)

	Említik, hogy Erdélyben élnek magyarok	Nem említik
A többség nyelve: magyar	29	32
A többség nyelve: román	35	27
A többség nyelve: székely	36	41
Összesen	100	100

4. táblázat

*Erdély többségi nyelvének feltételezése annak függvényében, hogy említik-e Erdélyt a magyarok által lakott területek sorában (százalékban)*

Bár a megkérdezettek általában tájékozatlanok a többség anyanyelvét illetően, az adatok azt mutatják, hogy a két ismeretkérdés megválaszolása összefügg egymással. Azok, akik nem említették Erdélyt a Magyarországon kívül jelentős számban élő magyarok lakhelyei sorában, még kevésbé tudják, hogy a többség nyelve román.

Magyarázatra vár azonban még az, hogy miért éppen a „kakukktojás”-válasz: a székely mellett kötelezték el magukat a legtöbben. Ennek az állampolgári kultúra szempontjából éppúgy, mint tudásszociológiai szempontból elgondolkodtató jelenségnek minden bizonnyal összetett magyarázata van. Feltehetően befolyásolták a válaszokat etimológiailag is, tartalmilag is a Székelyföldről tanultak – esetleg úgy, hogy nem tanulták meg eléggé: Erdély nem azonos a Székelyfölddel. Nem zárhatjuk ki azt sem, hogy a székelyekre vonatkozó kulturális tartalmak gazdagsága a történelmi, irodalmi, zenei, népművészeti vonatkozásoktól kezdve a mítoszokon át egészen a viccekig szerepet játszott a válaszadásban. Úgy véljük azonban, hogy abban, hogy ilyen sokan választották a „székely” alternatívát, mindeme tényezők mellett egy olyan gondolkozási mechanizmus működését is feltételeznünk kell, amely a térségünkben oly bonyolult hovatartozások (a nemzetiségi, állampolgársági, anyanyelvi és kulturális hovatartozások) percepció és kategorizációs nehézségeivel függ össze. Ezzel a problémával a III. fejezetben foglalkozunk majd részletesen.

Végül arra is kíváncsiak voltunk, hogy a diákok szerint összesen hány magyar él Magyarországon kívül. Ez a kérdés megintcsak látens tudáskészletük aktivizálására irányult. A megadott alternatívák közül 7 százalék választotta azt, hogy kevesebb mint egy millió, 36 százalékuk pedig azt, hogy egy-két millió. 28 százalék szerint három-négy millió magyar él az ország határain kívül, 19 százalék úgy gondolta, hogy öt-hat millió, végül 9 százalék szerint több mint 6 millió a számuk.

Természetesen tisztában vagyunk azzal, hogy a nem Magyarországon élő magyarok száma több ok miatt sem adható meg hajszálpontosan (nem eléggé megbízhatóak az egyes országok népszámlálási adatai; nincs konszenzus a statisztikusok között abban, hogy milyen kritériumok alapján kell megítélni a nem egyértelmű eseteket – például azokat, akik nem beszélnek magyarul, bizonytalan az önmeghatározásuk vagy nem is tartják magukat magyaroknak –, és a politika is beépítette fegyvertárába az összmagyarság létszámának ilyen vagy olyan becslését). Azt azonban elvárhatjuk, hogy a nem Magyarországon élő magyarok nagyságrendjéről a magyar állampolgároknak legyen reális képük. Ha a minimális jó válasznak a három-négy milliót fogadjuk el, megállapíthatjuk, hogy a gyerekek 43 százaléka jelentősen alulbecsülte a más országokban élő magyarok létszámát. Ebben az esetben tehát a tévedések tendenciája ellentétes volt azzal, amit akkor tapasztaltunk, amikor Magyarország lakosainak számáról volt szó.

Magyarország lakossága	A nem Magyarországon élő magyarok száma			
	1-2 millió	3-4 millió	5 millió vagy több	Összesen
5 millió	1	0	0	2
10 millió	33	23	17	72
15 millió	7	4	2	13
20 millió	10	3	1	8
25 millió	3	2	1	6
Összesen	47	31	22	100

5. táblázat

A Magyarország lakosságára és a Magyarországon kívül élő magyarok számára vonatkozó becslések (mátrix-százalékban)

Azt, hogy Magyarországnak 10 millió lakosa van, a gyerekek 72 százaléka tudta, azt azonban, hogy hány magyar él külföldön, már csak a 23 százalékuk (ha a 3-4 milliót tartjuk elfogadott becslésnek). Ez utóbbi ismeret osztja meg igazán őket. Figyelemre méltó, hogy a tévedések iránya ellentétes. A táblázatból kiderül, hogy a gyerekek többségének magyarság-képe erősen Magyarország-centrikus: Magyarország lakosságát hajlamosak túlbecsülni, a más országokban élő magyarok számát viszont hajlamosak alulbecsülni. (Ez utóbbi tendencia még azokra is igaz, akik pontosan tudják, hogy hány lakosa van az országnak.) Ezt minden bizonnyal az iskolai tudás társadalmi meghatározottságával magyarázhatjuk, azzal, hogy a képzetlenebb családok gyermekei a tananyag elsajátításában is előnyösebb helyzetben vannak. Adataink azonban azt mutatják, hogy a családok kulturális szempontból előnyösebb helyzete nemcsak az iskolában megszerezhető tudást (azt, hogy hány lakosa van Magyarországnak) befolyásolja kedvezőbben, hanem az iskolán kívüli tudás elsajátítását is (azt, hogy hány magyar él más országokban).

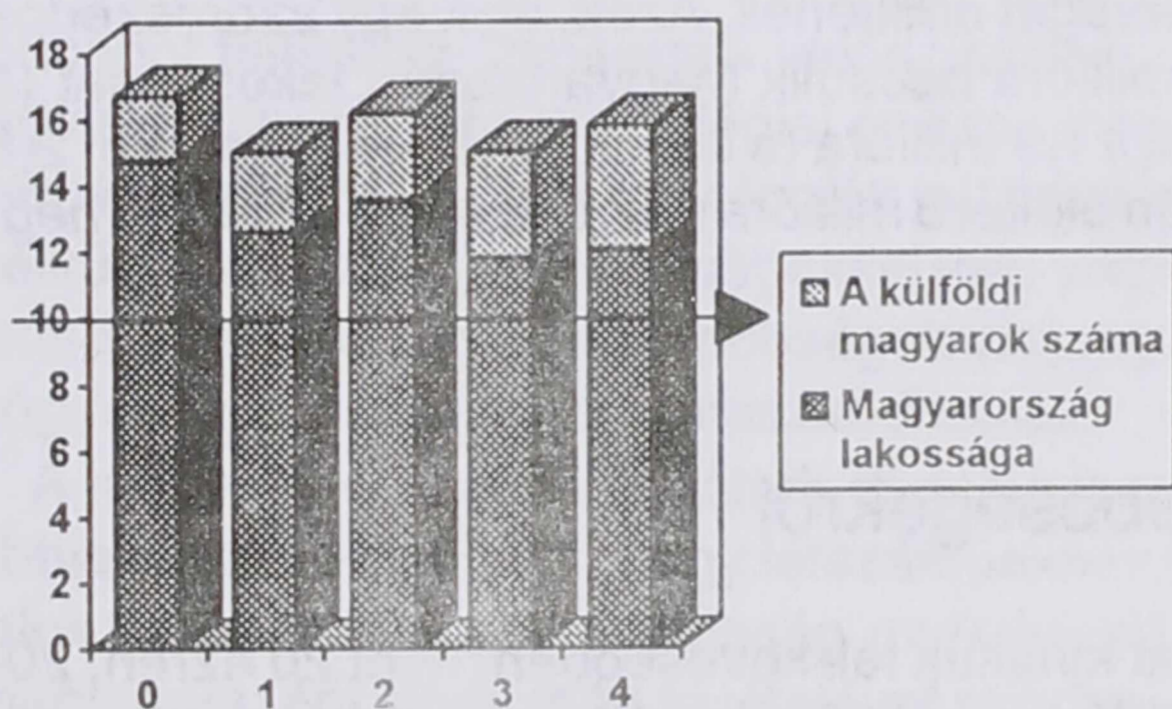
Az apa iskolai végzettsége	Magyarország lakossága	A külföldön élő magyarok száma
8 általánosnál kevesebb	13.158.000	1.939.000
Általános iskola	13.186.000	2.380.000
Szaktanácsképző	12.033.000	2.617.000
Középiskola	11.986.000	2.745.000
Egyetem vagy főiskola	11.147.000	2.957.000
Átlagosan	12.074.000	2.681.000

6. táblázat

Az ország lakosságára és a más országokban élő magyarok számára vonatkozó becslések átlaga az apák iskolai végzettsége szerint átlagokban

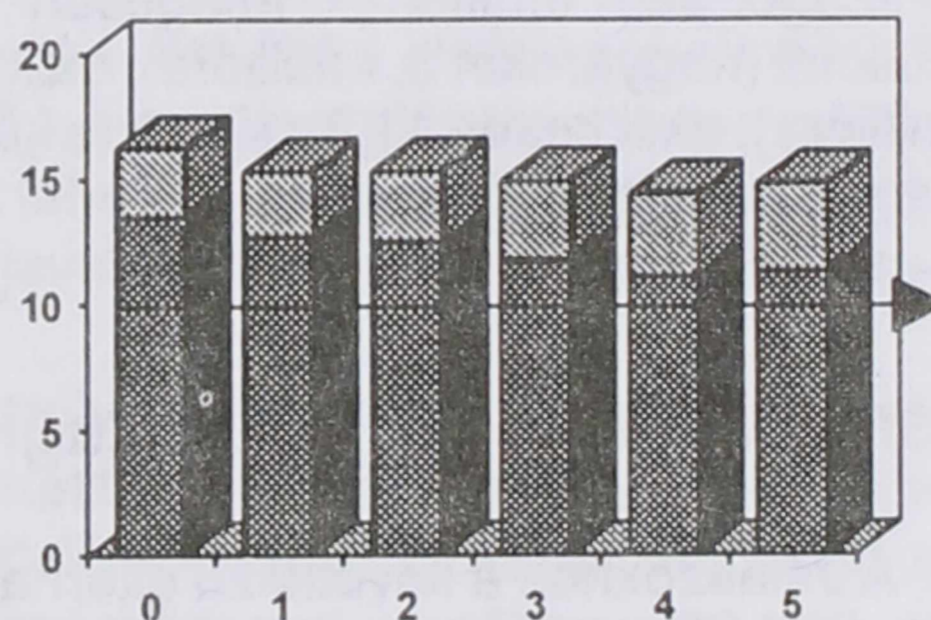
Azok, akiknek az apja alacsonyabb iskolai végzettségű, az átlagosnál is jobban túlbecsülik a magyarországi és alulbecsülik a külföldi magyarok számát. A magasabb iskolai végzettségűek gyermekei mindkét tényt pontosabban ismerik.

Milyen összefüggés van az apák iskolai végzettsége és a három ismeretkérdés: a magyarok által is lakott szomszédos országok említése, Magyarország lakosságának, illetve a más országokban élő magyarok számának becslése között? A különböző társadalmi csoportokból származó gyerekeknek milyen esélyük van arra, hogy az iskolában vagy rajta kívül eljussanak a magyarságra vonatkozó alapvető ismeretekhez? Azt, hogy valaki a más országokban élő magyarokról milyen ismeretekkel rendelkezik, hogyan befolyásolja a saját országunk lakosságának ismerete, illetve a család kulturális tőkéje? A következő ábrákban ennek a lehetséges kapcsolatrendszernek az adatait foglaljuk össze. (7)



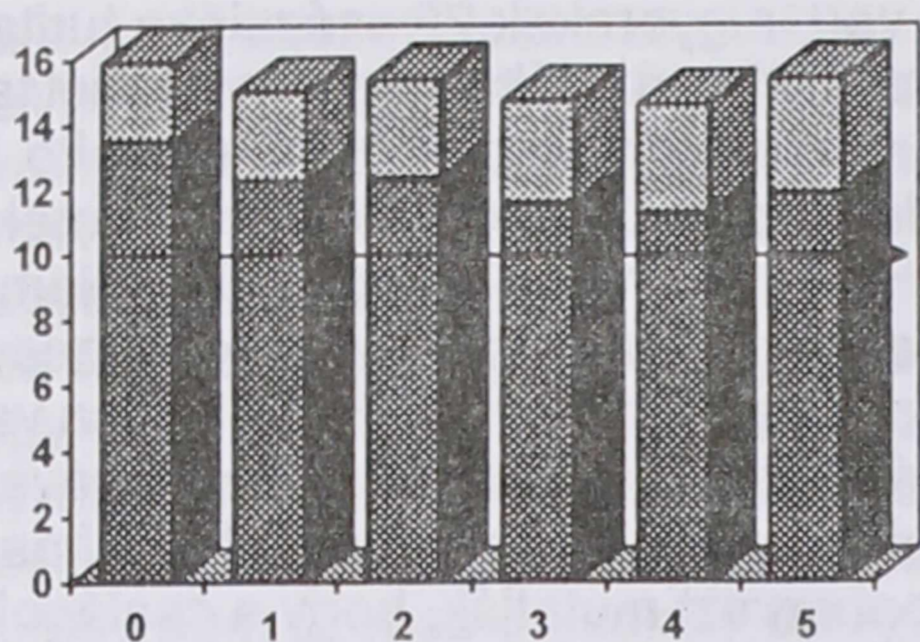
1.a ábra

A nyolc általánost végzett apák gyermekei

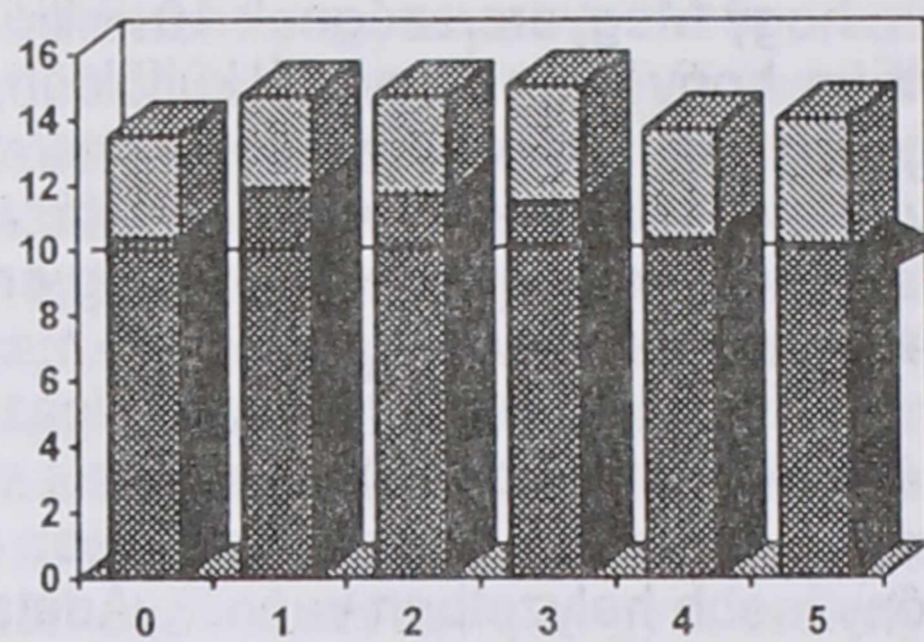


1.b ábra

A szaktanácsképzőt végzett apák gyermekei



1.c ábra  
Az érettségizett apák gyermekei



1.d ábra  
A felsőfokú végzettségű apák gyermekei

#### 1.a–1.d. ábrák

Becslések a magyarság létszámáról annak függvényében, hogy hány olyan szomszédos országot/térséget említenek, ahol magyarok is élnek millióban és az említések számában

Azok, akiknek az apja általános iskolai, szakmunkás vagy középfokú végzettséggel rendelkezik, minél több szomszédos országról tudják, hogy ott magyarok is laknak, annál inkább tisztában vannak mind Magyarország lakosságának, mind pedig a más országokban élő magyaroknak a számával. A szomszédos országok magyar lakosságának ismerete két, egymással ellentétes irányú folyamatot erősít. Minél több szomszédos országot/térséget említenek, annál jobban csökken Magyarország lakóinak száma és nő meg egyúttal a más országokban élő magyarok száma (azaz, mindkét esetben annál jobban megközelíti a valóságot). (Azok a gyerekek például, akiknek az apja nyolc osztályt végzett és egy szomszédos országot sem említettek, 14,8 millióra becsülik az itteni lakosságot és 1,9 millióra a külföldi magyarokat. Azoknak a szomszédos országokat egyáltalán nem említő gyerekeknek a körében, akiknek az apja szakmunkásképzőt végzett, ezek az átlagok 13,5 és 2,7 milliót tettek ki, míg az érettségizett apák gyermekeinél 13,5 és 2,4 milliót.) Esetükben tehát azzal az alapismerettel is, hogy mennyi az ország lakossága csak azok rendelkeznek megközelítő pontossággal (azaz, becsléseik már nem haladják meg a 12 milliót), akik legalább három szomszédos országot említettek. A kevésbé iskolázott szülők gyermekeinek képe a Kárpát-medencében élő magyarokról erősen Magyarország-centrikus. E három szociális csoport csak bizonyos logikai műveletek alapján jut el megközelítőleg helyes becslésekhez, és ezek a logikai műveletek egy harmadik ismeretnek: a szomszédos országokban élő magyarok ismeretének a függvényei. Esetükben *kikövetkeztetett ismeretekről* beszélhetünk.

Azok a gyerekek viszont, akiknek az apja egyetemet vagy főiskolát végzett, Magyarország lakóinak, illetve a más országokban élő magyaroknak a számát attól függetlenül tudják, hogy hány szomszédos országot/térséget említenek. Azok, akik egy szomszédos országot sem említettek, átlagosan 10,4 millióra becsülik Magyarországot lakosságát (a külföldi magyarokét 3,1 millióra); akik egyet, 11,9 millióra (a külföldön élő magyarokét 2,8 millióra), akik kettőt, 11,7 millióra (a külföldön élőkét 3 millióra). Az ő esetükben tehát *megtanult ismeretekről* van szó.

## Ismeretek a magyarországi kisebbségekről

A válaszokhoz a következő alternatívákat kínáltuk fel: kevesebben, mint 20 ezren, 20-50 ezer, 50-100 ezer, 100-200 ezer, 200-500 ezer, 500 ezer és egymillió között, végül többen, mint egymillióan. Felsorolásunkban egyaránt szerepeltek hagyományos nemzetiségi csoportok (horvátok, németek, románok, szerbek, szlovákok és szlovének) és

újabb keletű bevándorlók (kínaiak, ukránok és arabok). Természetesen rákérdeztünk a nyilvános kommunikációban talán leggyakrabban szereplő kisebbségi csoportok: a cigányság és a zsidóság nagyságára is.

A nemzeti és etnikai kisebbségek nagyságára vonatkozó kérdéssorozat pontos megválaszolása kétségtelenül magas ismereteket kíván. Ezekkel a kérdésekkel azonban nem az volt a célunk, hogy megnézzük: mennyire vannak tisztában a gyerekek a kérdezett csoportok pontos létszámával. Inkább azt szerettük volna megtudni, hogy milyen nagyságrendűeknek gondolják őket, és feltételezett lélekszámuk szempontjából hogy viszonyítják őket egymáshoz. Kérdéseink a tényismeretek kontextusában megjelenő képzetek és csoportpercepciók feltárására irányultak.

A válaszok értelmezése magának a kérdésnek a természetéből kifolyólag igen összetett. Elméletileg elképzelhető ugyan, hogy valaki pontos – vagy legalábbis a mai közvéleményben általánosan elfogadottnak tekinthető – tényismeretekkel rendelkezik e csoportok létszámáról. Mivel azonban az esetek nagy részében maguk a hivatalos statisztikai adatok is bizonytalanok (a magyar állampolgárok egy része a deportálások, a kitelepítések és egyéb rossz történelmi tapasztalatok birtokában ódzkodik deklarálni nemzetiségi hovatartozását; a hovatartozás kritériumai maguk sem egyértelműek a közgondolkodásban; az elmosódott vagy a kettős identitások nem tematizálódtak kultúránkban; sokan nem tudják megkülönböztetni az állampolgárságot és a nemzetiséget; a rendszerváltás kedvezett az identitások vállalásának vagy éppen újrafogalmazásának stb.), az sem mindig egyértelmű, hogy mi a „jó válasz”. Kérdéssorozatunk megfogalmazásakor sokkal inkább valamifajta rejtett benyomásra, egy kisebbségi csoportok által tagolt Magyarország-kép kirajzolódására és a csoportok egymáshoz viszonyított arányaiból kikövetkeztethető sorrendre számítottunk. A válaszokból rekonstruálható kép tehát nem arról fog szólni, hogy vajon a diákok jól vagy rosszul tanultak-e meg egy (sehol fel nem adott) leckét. Az azonban kiolvasható lesz belőle, hogy egymáshoz viszonyítva milyennek látják a kérdezett csoportok nagyságát.

Adataink értelmezésének lehetőségét jelentősen kitágítja az a tény, hogy az elmúlt időszakban a felnőtt lakosság körében két másik vizsgálatban is feltettek hasonló kérdéseket. Így a nyolcadik osztályos diákok véleménye összehasonlítható a felnőttek válaszaival.

A legszembetűnőbb különbség a felnőtt népesség és a mi válaszadóink között az, hogy míg nálunk majdnem mindenki válaszolt a kérdésekre (mind a 11 esetben 5 százalék alatt maradt a nem válaszolók aránya), addig a korábbi vizsgálatokban a válaszolni nem tudó vagy nem akaró csoportok szinte drámai nagyságot értek el (55 és 66 százalék között volt arányuk attól függően, hogy milyen kisebbségekről volt szó). A felnőttekkel szemben a nyolcadik osztályos diákok láthatóan könnyedén és szívesen vállalkoztak a különböző kisebbségek létszámának megbecsülésére.

Mindebből természetesen nem az következik, hogy az új generációk már rendelkeznének azokkal a kisebbségekre vonatkozó ismeretekkel, amelyek láthatóan hiányoznak a felnőtt népesség körében. De a gyerekek válaszkészsége egyfajta pszichológiai nyitottságot feltételez. Ismereteik valószínűleg ugyanúgy hiányosak, mint a felnőttekéi, de legalább nincsenek pszichológiai és szociálpszichológiai korlátjaik (esetleg félelmeik). A kérdéseket egyfajta játéknak fogják fel, amelyeknek a megválaszolására minden gátlás nélkül vállalkoztak. A kisebbségekkel való viszonyuk tehát sokkal könnyedebb. Erre a nyitottságra a többség és a kisebbségek viszonyának javulását előmozdítani kívánó pedagógiai törekvések joggal támaszkodhatnak.

A másik különbség a felnőttek és a nyolcadik osztályosok között az, hogy míg az előbbiek sokszor túlzottan nagy létszámúaknak feltételezték a kisebbségeket, addig a fiatalok körében egyfajta óvatosság mutatkozott a becslésekben. A válaszok többsége a magyarországi cigányság kivételével minden kisebbségi csoport esetében a 20 000 és a 200 000 fős létszám közé esett. A cigányokon kívül csak a románok és a zsidók létszámát becsülték viszonylag sokan 200 ezer főnél is többre. (10)

	kevesebb, mint 20 ezer	20-50 ezer	50-100 ezer	100-200 ezer	több mint 200 ezer	átlagosan (ezer)
Horvátok	21	27	20	13	8	85
Németek	23	23	19	13	13	119
Románok	11	22	21	17	19	156
Szerbek	27	26	18	10	7	79
Szlovákok	26	27	18	11	8	79
Szlovének	35	25	16	8	4	60
Cigányok	2	7	10	11	61	551
Zsidók	30	17	14	11	18	155
Ukránok	36	25	15	8	7	68
Kínaiak	54	16	9	5	7	69
Arabok	71	12	5	2	2	33

7. táblázat

*A kisebbségi csoportok létszámának megbecslése (százalékban és átlagszámokban)*

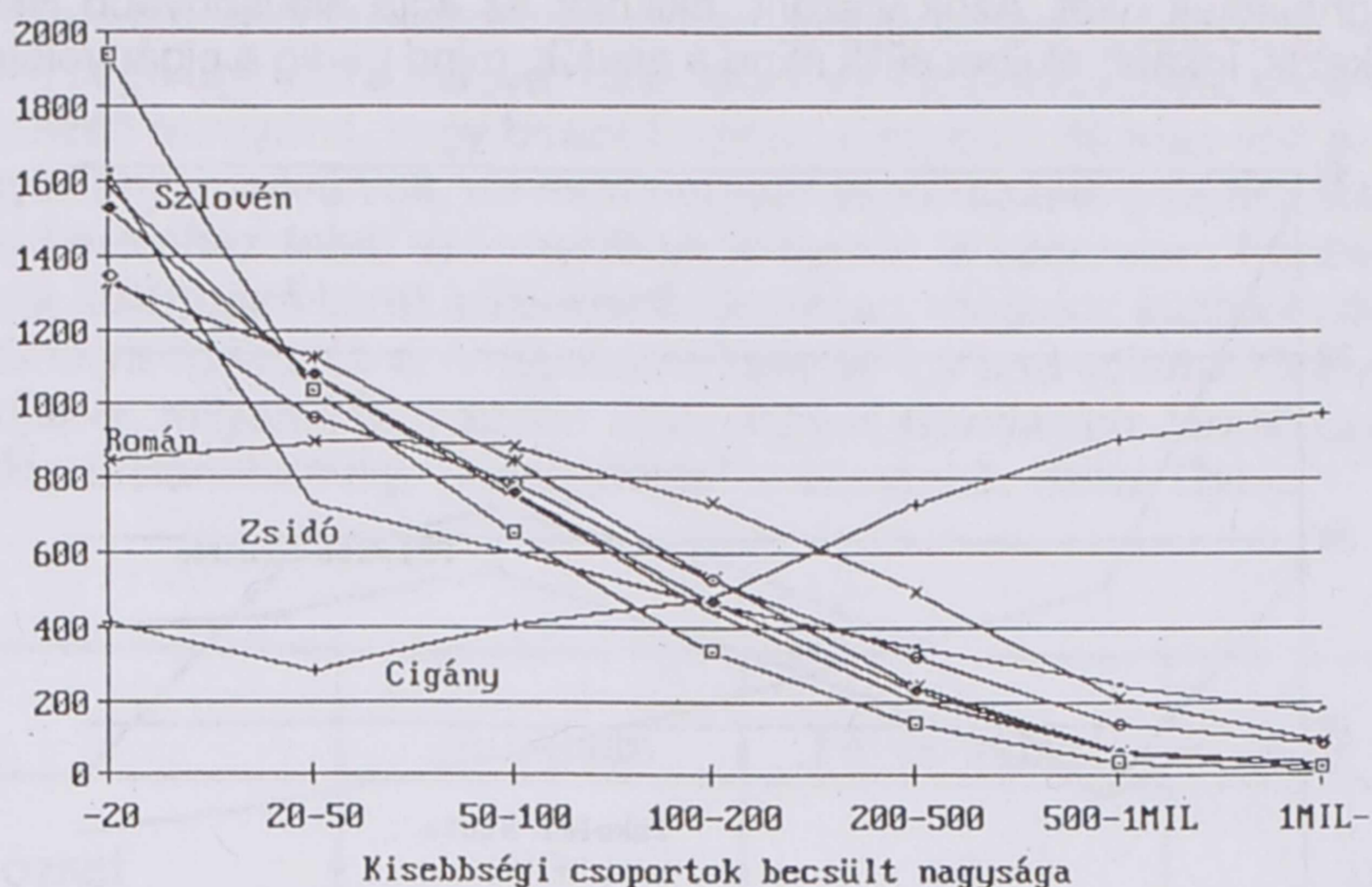
Az általánosan elfogadott becslésekhez (12) a gyerekek szlovákokra vonatkozó becslései állnak a legközelebb. A németek létszámát kissé alulbecsülik. Úgy gondoljuk, hogy a válaszok közelsége e kisebbségek tényleges nagyságához összefügg azzal, hogy a két nemzetiség a többség számára semmilyen jellegzetes kisebbségi kérdéssel nem kapcsolódik össze.

A valóságosnál nagyobbak gondolják viszont a gyerekek egyrészt a délszlávok (a szerbek, a horvátok és a szlovének), másrészt a románok, harmadrészt a cigányok és a zsidók (13), negyedrészt pedig az újabb bevándorlók (ukránok, kínaiak, arabok) számát (14). E csoportok mindegyike jellegzetes kisebbségi kérdéseket jelképez. Közülük a továbbiakban csak a hagyományosan Magyarországon lakó kisebbségekkel foglalkozunk.

A délszláv nemzetiségűek számának eltúlzásában feltehetően a délszláv háború nyilvánosságbeli tematizációja, illetve az a tény játszik szerepet, hogy a gyerekek sokat hallhatnak arról, hogy Magyarországon délszláv menekültek vannak. A román nemzetiségűek számát talán azért becsülik túl a gyerekek, mert viszonylag gyakran van módjuk hallani a romániai magyarokkal kapcsolatban a magyar-román együttélés problémáiról. A románok tehát jelen vannak a nyilvános kommunikációban, ha nem is mint magyarországi nemzetiségek. Másrészt pedig hétköznapi tapasztalataink alapján azt feltételezzük, hogy a „magyarországi románok” fogalmába sokan beleértik a nálunk élő romániai magyar menekülteket, illetve az itt dolgozó, tanuló vagy éppen csak a piacon áruló erdélyieket is, mivel kategorizációik bizonytalan kritériumokon alapulnak. A magyarországi cigányság, illetve a zsidóság esetében pedig az vezethetett létszámuk viszonylagos túlbecsléséhez, hogy mindkét csoport gyakran tematizálódik a kisebbségekkel kapcsolatos, különböző előítéletek céltábláiként a nyilvános diskurzusokban.

Összességében azonban a gyerekek Magyarország-képét kevésbé színezik a különböző kisebbségek, mint a felnőttekét. Jól illusztrálja ezt, ha egymásra vetítjük mindazokat az eloszlás-görbéket, amelyek a 14-15 éveseknek a kérdezett csoportok nagyságára vonatkozó becslései alapján rajzolódnak ki.

Az ábra szerint a magyarországi cigány és román kisebbségek kivételével a különböző nemzetiségek számára vonatkozó becslések eloszlásgörbéi szinte tökéletesen átfedik egymást. Alapvetően csupán a cigányság nagyságának becslései oszlanak el az átlagtól eltérően.



2. ábra

A magyarországi kisebbségi csoportok létszámának becslései a gyerekek körében (a válaszok abszolút száma szerint)

A felnőttek és a gyerekek között a legjelentősebb különbség a zsidóság számának megbecsülésében mutatható ki. Míg az előbbiek messze eltúlozták a magyarországi zsidók számát (mindkét kutatásban 50 százalék körüli volt azok aránya, akik szerint 200 ezer főnél több zsidó él Magyarországon), addig a nyolcadik osztályosok jelentős része alulbecsülte tényleges nagyságukat: közel 60 százalékuk 50 ezerre vagy annál is kevesebbre tette. A gyerekek szemében a zsidóság sokkal kevésbé alkot külön csoportot, mint a felnőttek szemében. Azt is mondhatnánk: számukra kevésbé léteznek zsidók Magyarországon, mint a felnőttek számára.

Még szemléletesebben mutatható be a nyolcadikosok és felnőttek közötti különbség, ha azonos csoportok között hasonlítjuk össze becsléseiket. Mind a diákok, mind pedig a felnőttek két mintájában kiszámoltuk, hogy mennyire becsülték a kisebbségi csoportokhoz tartozók *abszolút számát*, s ezek alapján decilis csoportokat hoztunk létre. Ezután megnéztük, hogy az egyes csoportokat milyen átlagos értékek jellemzik. A kisebbségek abszolút száma tekintetében – de a zsidóság és a cigányság nélkül – nagyon hasonló az átlagok eloszlása. Mindhárom mintában egyaránt 10 százalék azok aránya, akik létszámukat másfél millió felett határozzák meg. Ugyanakkor jelentős azok száma is (a hat alsó decilis csoport, azaz 60 százalék), akik szerint a kisebbségek összlétszáma éppen csak meghaladja vagy el sem éri a fél milliót.

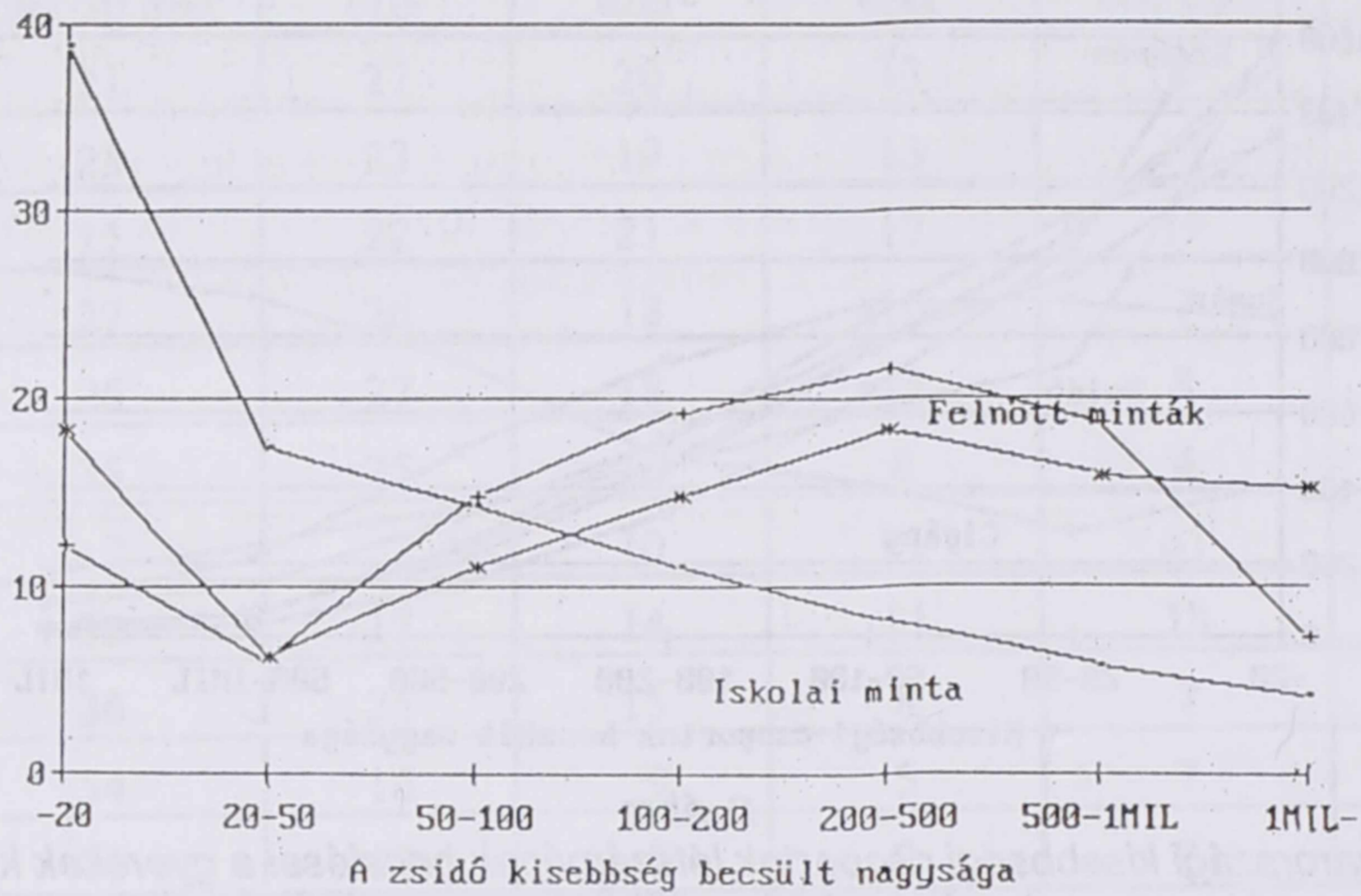
Ezzel szemben jelentős eltérések vannak a felnőttek és a gyerekek között a cigányság és a zsidóság létszáma megítélésének *dinamikájában*. A zsidóság esetében az alsó 4-5 decilis csoport becslései egyformán alacsonyak. Ezután azonban a trendek szétválnak: míg a felnőttek jelentősen túlbecsülik létszámukat, addig a diákok közül csak az utolsó tíz százalék becsüli félmilliónál is többre. A többiek becslései csak kevéssé haladják meg tényleges létszámukat. Jól szemléltetik ezt a zsidóság lélekszámára vonatkozó becslések eloszlásgörbéi is. Míg a gyerekek főképp az 50 000-es vagy annál kisebb értékeket választották, addig a felnőttek a 200 000 fő körülieket.

A cigányság létszámát a felnőttek szinte minden decilis csoportban túlbecsülik. 30 százalék azoknak az aránya, akik szerint Magyarországon milliós nagyságrendű a cigányok száma. A diákoknak viszont csak a legfelső decilist alkotó tíz százaléka becsüli szélsősegesen sokra számukat.

A csoport nagyságának a feltételezésében tehát jelentős szerepet játszik a közvetlen érintkezések valószínűsége és sűrűsége. Ahol egy kisebbség viszonylag nagy számban él, inkább túlbecsülik létszámukat, míg ott, ahol a személyes érintkezés lehetősége kisebb, a becslések valóságos számuk alatt maradnak.

A becslések azonban a családtól megszerezhető kulturális tőke jellegétől is függenek. Azoknak az elképzelései, akiknek a szülei iskolázottabbak, közelebb állnak a valóságos arányok-

hoz vagy meghaladják őket. Azok viszont, akiknek az apja alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkezik, inkább alulbecsülik mind a zsidók, mind pedig a cigányok létszámát.



3. ábra

A magyarországi zsidóság létszámának becslései a felnőttek és a gyerekek körében (százalékban)

	Alulbecsülik	Reálisan becsülik	Túlbecsülik
Budapest	56	14	30
Megyeszékhely	69	12	19
Egyéb város	74	10	16
Község	76	10	15
<b>Összesen</b>	<b>70</b>	<b>11</b>	<b>18</b>

8. táblázat

A zsidóságra vonatkozó becslések iránya az iskolák településtípusa szerint (százalékban)

	A cigányság létszámát			A zsidóság létszámát		
	alulbecsülik	reálisan becsülik	túlbecsülik	alulbecsülik	reálisan becsülik	túlbecsülik
Az apák iskolai végzettsége						
Általános iskola	48	33	19	66	20	14
Szakmunkásképző	41	36	23	61	25	14
Középiskola	33	43	25	55	26	19
Főiskola, egyetem	27	46	27	48	27	25
<b>Összesen</b>	<b>37</b>	<b>39</b>	<b>24</b>	<b>58</b>	<b>25</b>	<b>17</b>

9. táblázat

A cigányság és a zsidóság létszámának becslései az apák iskolai végzettsége szerint (százalékban)



A nyolcadik osztályosok tanulmányaik során több olyan személyiségről hallottak, akiknek a tevékenysége úgy vált a magyar történelem és kultúra részévé, hogy az illető esetleg nem is beszélt magyarul, vagy beszélt ugyan magyarul, de más volt az anyanyelve, esetleg magyar anyanyelvű volt, de nem magyar származású. Személyiségük és tevékenységük ismeretéhez tehát származásuk ismerete is szervesen hozzátartozik. Kérdéssorozatunk különböző korok különböző identitású, magukat különbözőképpen meghatározó személyiségeinek a származására irányult. Így arra voltunk kíváncsiak, hogy a gyerekek tudják-e, milyen származású *Bem József*, *Damjanich János*, *Liszt Ferenc* és *Radnóti Miklós*. Listánkban egy „kakuktktojás” is szerepelt: *Verne Gyula*.

	Jó válasz	Téves válasz	Nem tudja
Bem József	33	49	18
Radnóti Miklós	33	51	16
Verne Gyula	12	54	34
Liszt Ferenc	12	65	23
Damjanich János	3	65	32

10. táblázat

Néhány személyiség származásának ismerete (százalékban)

A táblázatból látható, hogy minden esetben nagyon magas azok aránya, akik nem tudtak semmit sem válaszolni a kérdésre. A válaszok legfontosabb tanúsága az volt, hogy a gyerekek 45 százaléka a kérdezett öt személy közül egyetlen egynek sem tudta a származását, további 32 százalékuk pedig csak egy esetben válaszolt helyesen. Két személy származásával 15, hároméval 6, négyével pedig 2 százalékuk volt tisztában. Mind az öt személyiség származását mindössze a gyerekek 0,3 százaléka ismerte. Átlagosan 0,88 személlyel kapcsolatban adtak jó választ.

A téves válaszok aránya mind az öt esetben meghaladta a helyes válaszokét. Bem Józsefet a gyerekek 23 százaléka hitte magyarnak, további 26 százalékuk egyéb nemzetiségűnek. Radnóti Miklóst – akinek egyébként a költészetével vizsgálatunk előtt pár hónappal foglalkoztak, és így elvileg azt is megtanulhatták, hogy zsidó származása miatt halt meg – 48 százalék magyar származásúnak mondta, 3 százalék pedig egyéb választ adott. A tipikus tévedés tehát az, hogy „magyarítják” a kérdezett személyiségeket.

Kérdőívünkben a magyar történelem két olyan korábbi, közismert személyiségének a származására is rákérdeztünk, akikkel a gyerekek iskolai tanulmányaik során foglalkoztak. Azt, hogy milyen származású volt *Hunyadi János*, az egyötödük, azt pedig, hogy milyen származású volt *Zrínyi Miklós*, az egynegyedük egyáltalán nem tudta. Zrínyi Miklós horvát származását 3 százalék emítette. Hunyadi Jánost 65 százalék magyar származásúnak határozta meg, román származására 2 százalék utalt.

Figyelemre méltónak tartjuk, hogy Hunyadi János személyével kapcsolatban ismét előtérbe került az a – más kérdések által is előhívott – jelenség, hogy a gyerekek számára – a felnőtt társadalom jó részéhez hasonlóan – nehézséget okoz Erdély múltjával és jelenével kapcsolatos ismereteik elrendezése. Úgy tűnik, hogy annak a két ismeretlemnek az összeegyeztetési kísérlete, hogy Erdély egyrészt Magyarországhoz tartozott, másrészt viszont most Románia része, befolyásolja egy többszáz évvel ezelőtt élt történelmi alak származásának a kategorizációját is. A két ismeretlem közötti feszültség feloldásának kísérleteként – a „vagy magyar, vagy román” dilemma kikerüléseként – értelmez-

zük azokat a válaszokat, amelyek szerint Hunyadi János „erdélyi” (10 százalék) vagy éppen „székely” származású volt.

Néhány, ma élő személyiséggel kapcsolatban arra voltunk kíváncsiak, hogy a 14-15 évesek mit kezdenek azokkal az esetekkel, amikor valakinek az állampolgársága és a nemzetisége nem esik egybe. Ennek vizsgálatára olyan, közismert személyiségeket választottunk ki, akiknek a nevével minden bizonnyal már sokszor találkoztak a gyerekek, hogy minimalizáljuk annak az esélyét, hogy nem ismerik őket. Azok közül a magyarok közül, akik gyakran szerepelnek a hazai médiumokban, de nem magyar állampolgárok, három, igen különböző tevékenységű személyiséggel kapcsolatban kérdeztük meg a gyerekektől, hogy tudomásuk szerint milyen nemzetiségűek: *Soros Györgyről, Szeles Mónikáról és Tőkés Lászlóról*. Kérdéssorozatunkban negyedikként szerepelt még egy nem magyar nevet viselő, de elsősorban Magyarországon – és minden bizonnyal a 14-15 évesek körében is – ismert magyar állampolgár is: *Szetvanovity Zorán*. A válaszok mind a négy esetben arról tanuskodnak, hogy a gyerekeket megzavarja, ha az állampolgárság és a nemzetiség nem esik egybe.

	Magyar	Egyéb nemzetiség	Nem tudja
Szeles Mónika	50	27	23
Soros György	49	11	40
Tőkés László	32	46	22
Szetvanovity Zorán	13	53	34

11. táblázat

*Ma élő ismert személyiségek nemzetiségének megítélése százalékban*

Minden esetben – beleértve Tőkés László nemzetiségének a megítélését is – magasnak kell tartanunk a válaszolni nem tudók arányát. Mivel vizsgálatunk egyik legfontosabb módszertani tapasztalata az volt, hogy a gyerekek általában szívesen vállalkoztak a kérdések megválaszolására és ez abban is kifejeződött, hogy rendre alacsony volt a nem válaszolók aránya, az, hogy most ilyen sokan nem tudtak válaszolni, önmagukban is árulkodik arról, hogy nem tudnak mit kezdeni az állampolgárság és a nemzetiség egybe nem esésével.

Szeles Mónikát 13 százalék vélte szerb származásúnak, 3 százalék amerikaiának. Soros Györgyöt 3-3 százalék tekintette zsidónak, illetve amerikaiának. Szetvanovity Zorán szerb származására 13 százalék utalt, további 40 százalék a legkülönbözőbb közép- és kelet-európai nemzetek fiának gondolta. Tőkés László nemzetiségének a megítélése mintegy megtestesíti az e kérdésben uralkodó teljes zavart. A gyerekek 28 százaléka román nemzetiségűnek, 17 százalékuk „erdélyi” nemzetiségűnek gondolta. Ezeknek az elgondolkoztató válaszoknak a tudásszociológiai értelmezésére tanulmányunk harmadik részében teszünk kísérletet.

## Hétköznapi ismeretek

Vizsgálatunk nem vállalkozhatott arra, hogy feltárjuk: mit tudnak a gyerekek arról, hogy a hétköznapi kultúrát a legkülönbözőbb kultúrák kölcsönhatása élteti. Kíváncsiak voltunk azonban egyrészt arra, hogy mennyire vannak tisztában vele: naponta használt szavaink egy része a legkülönbözőbb nyelvekből származik, másrészt pedig arra, hogy a térségünkben együtt élő népek és etnikumok nyelvén ismerik-e a hétköznapi kommunikáció legelemibb udvariassági szavát, a „köszönömöt”.

Ami a magyar nyelvben használatos idegen eredetű szavakat illeti, úgy válogattuk őket össze, hogy figyelembe vettük iskolai tanulmányaikat (például a török eredetű lándzsa és harácsol szavak szerepeltetésével), a szavak kulturális azonosíthatóságát (például a kóser szó esetében), illetve eredetük viszonylagos közismertségét (ilyenek a fater, a spájz, a lóvé és a csóró szavak). A tíz kérdészet szónak több mint a felét, átlagosan 5,4 szót helyesen azonosították be a felkínált válaszlehetőségek alapján.

	Jó válasz	Rossz válasz	Válaszhiány
Fater	87	9	4
Fiú	79	13	8
Csóró	75	14	11
Lándzsa	69	22	9
Vásár	59	31	10
Lóvé	59	30	11
Spájz	53	38	9
Kóser	27	61	12
Harácsol	22	63	15
Srác	8	80	12

12. táblázat

*Néhány szó eredetének ismerete (százalékban)*

A legkevésbé ismert eredetű szavak között két olyan szó is szerepel, amelyeket meglepően sokan nem tudtak jól beazonosítani. Az egyik a „harácsol” szó, amelynek a főnévi alakjáról, a harácsról elvileg tanulhatták az iskolában, hogy a törökök által szedett adóforma volt a hódoltság idején. A másik a „kóser” szó, aminek a nem ismerete a gyerekek hétköznapi kultúráját minősíti. A legkevésbé ismert szó a zsidó (jiddis) eredetű srác volt. Választását utólag nem tartjuk igazán szerencsésnek, mivel eredetének ismerete nem általános, a szó jelentése pedig nem kínál támpontokat. (Ezt a szót a gyerekek egyharmada magyar eredetűnek, egynegyedük pedig jó fonetikai logikával német eredetűnek vélte.)

A téves azonosításokból hármat érdemes kiemelni. Az egyik a „kóser” szó, amelyet a legtöbben (39 százalék) cigány eredetűnek véltek. A másik a „harácsol” szó: ezt a gyerekek 30 százaléka zsidó, további 19 százaléka pedig cigány eredetűnek tippelte. Vizsgálatunk sajnos, nem tette lehetővé, hogy megnézzük: ezek a téves azonosítások vajon összefüggenek-e olyan, a zsidókkal vagy a cigányokkal kapcsolatos, negatív sztereotípiákkal, amelyekre a szó jelentéséből kiindulva asszociálhattak.

Utolsó kérdésünkben arra kértük a nyolcadik osztályosokat, hogy kilenc lehetséges nyelven írják le: hogy mondják azt, hogy „köszönöm”. Az adatokból egyértelműen kitetszik, hogy a nyugati világnyelvek messze megelőzik régióink valamennyi nyelvét. A gyerekek 12 százaléka semmilyen nyelven nem ismerte ezt a szót. Rendkívül figyelemre méltónak tartjuk, hogy még a jó négy évtizeden át kötelező orosz nyelven is csak minden nyolcadik gyerek tud köszönömöt mondani.

	Tudja
Németül	82
Angolul	78
Franciául	26
Oroszul	13
Románul	3
Szerbül/horvátul	2
Szlovákul	2
Cigányul	1
Szlovénul	1

13. táblázat

*A „köszönöm” szó ismerete különböző nyelveken (százalékban)*

Összességében 5 százalékot tettek ki azok, akik adott esetben valamelyik regionális nyelven (is) meg tudnának valamit köszönni. A gyerekek további 11 százaléka ugyan nem ismeri a „köszönöm” szót a regionális nyelveken, de oroszul igen (ami nem zárja ki azt, hogy a nyugati világnyelveken is ne ismernék). A legnagyobb csoportot azok alkotják, akik sem a regionális nyelveken, sem pedig oroszul nem tudják ezt a szót, németül azonban igen (ami mellett esetleg még angolul vagy franciául is). Ide tartozik a gyerekek 69 százaléka. Mindössze 4 százalékuk ismeri a „köszönöm” szót csak angolul és/vagy franciául.

Van-e összefüggés a „köszönöm” szó regionális nyelveken való ismerete és a nemzeti és etnikai hovatartozás között? Erre a kérdésre minden előzetes törekvésünk ellenére sem tudunk válaszolni. Vizsgálatunk mintáját 120 általános iskola tanulói alkották. Közülük 30 iskolában nemzetiségi tannyelvű, nemzetiségi vagy kéttannyelvű oktatás folyt (közülük 15-ben németül, háromban horvátul, hatban szlovákul, kettőben románul, háromban szlovénul és egyben szerb-horvátul tanultak a gyerekek). Szerepeltek továbbá olyan iskolák is mintánkban, amelyekben a cigány gyerekek aránya az 1990-es népszámlálás szerint magasabb az országos átlagnál. Elvileg tehát nem zárhattuk ki annak a lehetőségét, hogy a gyerekek egy része valamelyik kisebbség tagjaként határozza meg magát, és annak a lehetőségét sem, hogy a többséghez és a kisebbségekhez tartozó gyerekek társas kapcsolata révén a „köszönöm” szót viszonylag sokan tudják régióink különböző nyelvein is. (15) A minta összetételének ezek a tényezői azonban sem az önmeghatározásokban nem tükröződnek, sem a „köszönöm” szó regionális nyelveken való ismeretében.

A felkínált alternatívák közül a nyolcadik osztályosok 92,3 százaléka kizárólag a „magyar vagyok” meghatározást választotta önmaga meghatározására. (16) 7,7 százalékuk válasza utalnak arra, hogy nem csak magyar identitásúak. 4,4 százalék németként határozta meg magát, 3 százalék cigánynak, 0,5 százalék horvátnak, 0,4 százalék románnak, 0,3-0,3 százalék szlováknak, illetve zsidónak, 0,2 százalék pedig szerbnek. Szlovénnak senki nem tartja magát. 1,7 százalék egyéb hovatartozású. Mivel több csoport tagjaként is meghatározhatták magukat, a nem magyar mellett 3,6 százalékuk a „magyar vagyok” alternatívát is választotta.

Megkérdeztük azt is, hogy a családban beszélnek-e a családtagok egymással különböző nyelveken, és ha igen, milyen gyakran: mindig, gyakran vagy ritkán? A gyerekek 97,6 százaléka azonban azt választotta, hogy mindig magyarul beszélnek. A magyaron kívül a németet használják a leggyakrabban: 21 százalék családjában ritkán, 4,8 százalékban gyakran, 0,2 százalékban pedig mindig. Nem tudjuk azonban, hogy a válaszok mennyire tükrözik azt a tényt, hogy a szülők egy része tanult nyelvként ismeri valamilyen szinten a németet. A gyerekeknek összesen a két százaléka említette, hogy otthon valamilyen gyakorisággal használják a cigányt, 1,9 százalékuk, hogy a szlovákot, 1,8 százalékuk, hogy a románt, 1,3 százalékuk, hogy a horvátot és 0,8 százalékuk, hogy a szerbet.

Annak, hogy ilyen kevesen azonosítják magukat valamilyen kisebbség tagjaként, illetve hogy a családok ilyen kevéssé használják otthon a kisebbségi nyelvet, legalább két oka lehet. Egyrészt az, hogy az asszimiláció annyira felgyorsult, hogy a 14-15 éves gyerekek számára már a magyaron kívül nem képzelhető el más csoport-hovatartozás. Másrészt pedig az, hogy valamilyen – kérdőíves módszerrel kideríthetetlen – ok miatt a gyerekek nem vállalják fel tényleges identitásukat. Így tehát egyéb válaszaikat sem tudjuk elemezni nemzeti és etnikai hovatartozásuk függvényében.

## Az ismeretek szintje

Az eddigiekben a legkülönbébb ismeretkérdések mentén azt vizsgáltuk, hogy az általános iskolákban megszerezhető interkulturális ismeretek mennyiben jelentenek aktív tudáskészletet a nyolcadik osztályos diákok körében, illetve, hogy milyen ismereteket és gondolkodási mintákat köszönhetnek az iskolánál szélesebb értelemben vett társadalmi környezetnek. Felvetődik azonban annak a kérdése, hogy vajon ezek a fragmentált tudáselemek összeállnak-e egyfajta ismeretszintté, és ha igen, mi jellemzi a diákok interkulturális világképét. Ennek feltérképezésére olyan szintetikus változókat képeztünk, amelyek összegzik az egyes tudáselemeket.

Eljárásunkban azt az értékelési rendszert követtük, ahogy magában az iskolában is számon kérik az ismereteket. Azokat az ismereteket, amelyekre kérdéseink irányultak, két csoportra osztottuk: az iskolában elvileg megszerezhető interkulturális ismeretekre, valamint a nyilvánosságban és a társadalmi kommunikációban előforduló ismeretekre, majd olyan ötfokú indexeket képeztünk belőlük, amelyek az iskolai osztályzások logikáját követve az ismeretek mindkét területén kifejezték a gyerekek tudásának szintjét.

Az iskolarendszerben elvileg elsajátítható interkulturális ismeretek indexe hét ismeretlem „osztályzatainak” átlagából állt: Magyarország lakosságának száma (ha tudta: 5, ha nem: 1), a külföldön élő magyarok száma (3-4 millió: 5, 1-2, illetve 5-6 millió: 4, kevesebb, mint egy és több, mint hat millió: 3), a történelem és a kulturális élet múltbeli nagyjainak (Bem, Damjanich, Liszt, Radnóti és Verne) etnikai hovatartozása (a jó válaszok számától függően 1-től 5-ig), a nem Magyarországon élő híres magyarok említése (ha van jó válasz: 5, ha nincs: 1), az Erdélyben élők többségének anyanyelve (román: 5, magyar: 3, székely: 1), a Holocaust magyarországi zsidó áldozatainak száma (400-600 ezer: 5, kevesebb, mint 50 ezer: 1, egyéb válaszok: 3) és a cigányok őshazája (India: 5, egyéb válaszok: 1). (17) A „hétköznapi” interkulturális ismeretek indexe a következő ismeretlemeket szintetizálta: a magyarországi kisebbségek összlétszámának átlaga (jó válasz: 5, rossz válasz: 1), a magyarok által nagy számban lakott szomszédos országok/térségek említése (az említések számától függően 1-től 5-ig), az említett kisebbségek típusai (nemzeti, etnikai és szociális kisebbségek: 5, vagy egyik, vagy másik: 3, egyik sem: 1), tíz különböző szó eredete (a jó válaszok számától függően 1-től 5-ig), a „köszönöm” szó más nyelveken (ha regionális nyelveken /is/ tudja: 5, ha csak világnyelveken: 3, ha semmilyen nyelven nem: 1), Tőkés László nemzetisége (magyar: 5, egyéb válasz: 1), Szeles Mónika és Sztevanovity Zorán nemzetisége (ha mindkettőt tudja: 5, ha csak egyikőjüket: 3, ha egyikőjük nemzetiségét sem: 1).

Ily módon minden gyerek két osztályzatot kapott, amelyek két szempontból mérték interkulturális ismeretei szintjét. Az ismeretszint indexek megoszlásából kirajzolódó kép megerősíti, ami az egyes tudáselemek mentén már látható volt: azt, hogy a nyolcadik osztályt elhagyók interkulturális ismeretkészlete alacsony színvonalú. Az elméletileg el-

várható iskolai tudást szintetizáló ismeretszint index átlagos értéke 2,9 volt. Ettől alig tér el a „hétköznapi” ismeretszintet mérő index átlagos értéke, amely 2,78 volt. A két ismeretszint-típus átlagosztályzatai között szignifikáns pozitív korreláció mutatható ki (a szterdizált deviációs együttható értéke 0,62 volt).

Az iskolai tudáskészlet esetében a leggyengébb osztályzatot a híres magyarok említése, illetve a történelmi személyiségek származásának ismerete kapta. A „hétköznapi” ismeretek elemei közül a részosztályzatok akkor voltak a legalacsonyabbak, amikor nem általánosságban vagy a politikai-társadalmi nagycsoportok szintjén kellett volna valamit tudniuk, hanem személyekhez kötöten, az általános ismereteket személyekre vonatkoztatva.

Az ismeretszinteket csak az apa iskolai végzettsége befolyásolta valamennyire. Így a legalacsonyabb és legmagasabb iskolai végzettségű apák gyermekeinek ismeretszintje között az első esetben fél jegy, a másodikban még ennél is kevesebb különbség mutatkozott. Ez azt mutatja, hogy a 14-15 évesek interkulturális ismeretei ugyan – mint minden ismeret – valamelyest függnek ugyan a család kulturális szintjétől, de mindazok a problémák, amelyek ismereteikkel kapcsolatban kiderültek, alapvetően általánosabb okokra vezethetők vissza: az általános iskola ismeretnyújtó funkcióinak a fogyatékoságaira.

Mindebből két feltételezés adódik:

- a vizsgált nyolcadik osztályos diákok interkulturális ismeretei szegényesek és rendezetlenek, nem alkotnak kognitív struktúrákat;
- ismereteik annál alacsonyabb színvonalúak, minél konkrétabbak és megszemélyesítettebbek.

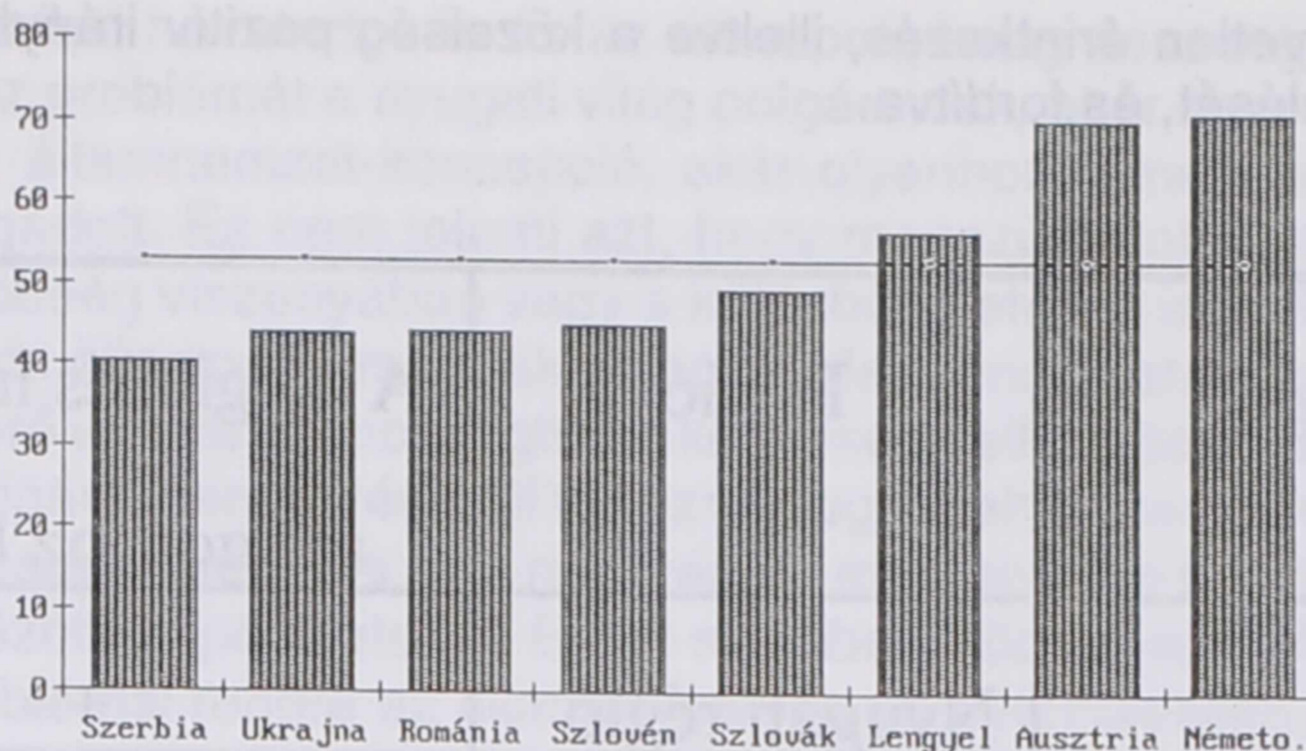
Mindezek alapján felvetődik a kérdés, hogy ha a diákok tudáskészletében éppen a megszemélyesítés eleme a leggyengébb, hogyan élik át és dolgozzák fel az iskolában vagy a mindennapi életben megszerzett töredékes ismereteket.

## Magyarország kapcsolatai más országokkal

Az interetnikus viszonyok kiegyensúlyozottságának Közép- és Kelet-Európában meghatározó tényezői a szomszédsági kapcsolatok. Az a kérdéssorozatunk, amellyel azt tudakoltuk, hogy a diákok szerint Magyarországnak milyen kapcsolata van Ausztriával, Kis-Jugoszláviával, Lengyelországgal, Németországgal, Romániával, Szlovákiával, Szlovéniával és Ukrajnával, az érték- és tényítéletek sajátos kombinációján alapult. A történelem folyamán Magyarországnak igen különböző minőségű kapcsolatai voltak ezekkel az országokkal, és nyilvánvalóan igen különbözőek a jelenlegi kapcsolatok is. Ugyanakkor az is igaz, hogy a kétoldalú nemzetközi kapcsolatok harmonikusságát vagy éppen konfliktusosságát a közgondolkodás sokféleképpen ítélni meg. A minősítésekben legalább olyan fontos szerepet játszanak az értékek, sztereotípiák és előítéletek, mint a valóságos tények, a tájékozottság, a valóságos tapasztalatok és élmények.

Listánk nem csupán a szomszédos országokat tartalmazta. Viszonyítási alapként két olyan ország is szerepelt rajta, amelyek nem a szomszédaink: a volt szocialista Lengyelország (amelyhez Magyarországot hagyományos történelmi barátság fűzi) és a fejlett Nyugatot szimbolizáló Németország (amelynek Magyarország európai integrációjában kitüntetett szerepe van, és amellyel a nyugati országok közül Magyarországnak a leg-szorosabbak a politikai és a gazdasági kapcsolatai). Arra kértük a diákokat, hogy egy ötfokú skálán (amely a nagyon jó viszonytól a nagyon rosszig terjedt) értékeljék Magyarország kapcsolatát a szóban forgó nyolc országgal.

Ha összességében értékeljük a véleményeket, legfontosabb megállapításunk az lehet, hogy a kapcsolatok átlagos értéke inkább a pozitív, mint a negatív pólus felé mutat. Az ábrán a vízszintes vonal mutatja azt az átlagos kapcsolat-értéket, mely a közepesnél valamivel jobb viszonyt kifejező 50 százalékos érték felett húzódik. Mindebből az következik, hogy az általános iskolások körében Magyarország geopolitikai helyzetértékelése korántsem olyan rossz, mint amit annak alapján hihetnénk, hogy a déli határtól pár kilométerre háború dúl, vagy hogy az elmúlt 5 évben több környező országgal is rendszeressé váltak a politikai konfliktusok.



A kelet-európai országok megítélése

4. ábra

Magyarország kapcsolatai más országokkal (1-től 100-ig terjedő átlagértékekben)

A kapcsolatok minősítésében az egyes országoktól függően jelentős különbségek vannak. A kapcsolat-index értéke három ország: Németország, Ausztria és Lengyelország esetében az átlagosnál jobb. Figyelemre méltó, hogy a háromból kettő nyugati ország, a harmadik pedig az az egyetlen volt szocialista ország, amelyik nem közvetlenül szomszédunk, és amelyikkel Magyarországnak hagyományosan jó kapcsolatai vannak. A gyerekek a Kis-Jugoszláviával, Ukrajnával, illetve Romániával való viszonyunkat tartják a legrosszabbnak.

A felsorolásunkban szereplő nyolc országra végzett faktorelemzésből hasonló kapcsolatrendszer rajzolódik ki. Az országok két logika mentén rendeződnek el. Az első faktorthoz a volt szocialista országok kapcsolódnak, a másodikhoz a nyugati országok. Lengyelország mintha nem is lett volna szocialista ország: igaz, hogy valamivel kisebb faktorsúllyal, de ez utóbbira illeszkedik. A két faktor együttesen az országok közötti összes lehetséges kapcsolat 42 százalékát írja le.

	A volt szocialista országok faktora	A nyugati országok faktora
Ausztria		0.73
Kis-Jugoszlávia (Szerbia)	0.55	
Lengyelország		0.49
Németország		0.76
Románia	0.58	
Szlovákia	0.70	
Szlovénia	0.65	
Ukrajna	0.53	

14. táblázat

Magyarország más országokkal való kapcsolatainak faktorai (faktorsúlyokban)

A volt szocialista országok faktorához tartozó országok és Magyarország közötti kapcsolatok átlagos értéke a százfokú skálán a 40-50 százalék között húzódik. A kapcsolatokat tehát a gyerekek inkább közepesnek, mint ellenségesnek tartják.

A szomszédos országokkal való kapcsolatok megítélése szorosan összefügg azzal, hogy a gyerekek lakóhelye közel van-e vagy távol a szóban forgó országtól. A napi ta-

pasztalatok, a közvetlen érintkezés, illetve a közelség pozitív irányban befolyásolja a kapcsolatok értékelését, és fordítva.

Ország	Régió	A megítélés iránya az átlagoshoz képest
Ausztria	Nyugati régió	+
Ausztria	Keleti régió	-
Románia	Keleti régió	+
Szlovákia	Északi régió	+
Lengyelország	Északi régió	+
Szlovénia	Nyugati régió	-
Szlovénia	Északi régió	+
Németország	Nyugati régió	-

15. táblázat

*Az országok megítélése az átlagoshoz képest a hozzájuk legközelebbi, illetve a tőlük legtávolabb lévő régiókban*

Szlovénia és Németország esetében fordított irányú volt a kapcsolat: a nyugati határ melletti megyékben az átlagosnál rosszabbnak ítélték meg a gyerekek a magyar-szlovén és a magyar-német kapcsolatokat. Németország esetében elképzelhető, hogy a személyes tapasztalatokat kedvezőtlenebbül befolyásolja, hogy polgárai Magyarországnál gazdagabb és hatalmasabb országot képviselnek. A magyar-szlovén kapcsolat megítélésére pedig kellő ismeretek hiányában valószínűleg a délszláv háború vetett árnyékot.

## A hovatartozások kategorizációs problémái

### *Értelmezési minták a közgondolkodásban*

Közép-Európa térképének az első világháború utáni újrarajzolása sokak számára azt jelentette, hogy a nyelvi-etnikai és az állampolgári hovatartozás szerves összetartozásának megszűntek a politikai akadályai. Ugyanakkor mások számára éppen ellenkezőleg, ez a történelmi fordulópontra vert éket a kétféle kötelék közé. Azzal, hogy az első világháború lezárásával a korábbi magyar állam polgárainak nagy csoportjai kerültek akaratuk ellenére egy olyan állam fennhatósága alá, amelyhez addig sem nyelvi, sem kulturális, sem állampolgári azonosságtudat nem kötötte őket, máig kondicionálódott a térség egyik legfontosabb interkulturális problémája: a nemzeti hovatartozás és az állampolgárság ellentmondásos, sokszor konfliktusokkal teli viszonya. Ezért kiemelt jelentősége van annak, hogy az általános iskolát elhagyó gyerekek hogyan érzékelik ezt a problémát.



A nemzeti és etnikai hovatartozás és az állampolgárság összeegyeztetése ma már általában nem okoz problémát a nyugati világ polgárainak, akár olyan kultúrához tartoznak, amelyben az államnemzet-koncepció, akár olyanhoz, amelyben a kultúrnemzet-koncepció az elfogadott. Ez nem jelenti azt, hogy megszűnt volna minden probléma a többség és a kisebbség viszonyában vagy a különböző etnikai identitással rendelkezők között. De az azonos állampolgárságúak jogegyenlőségének normája és az állampolgári lojalitással összeférő etnikai azonosságtudat kettőssége elfogadottá vált. Az a tény pedig, hogy egy állam polgárai nem feltétlenül tartoznak ugyanahhoz a nyelvi, nemzetiségi, etnikai vagy vallási csoporthoz, ma már nem terheli meg politikai konfliktusokkal a szomszédos államok közötti kapcsolatokat. Ezzel szemben Közép- és Kelet-Európa meghatározó politikai problémái rendre az állampolgárság és a nemzetiség konfliktusos viszonya és esetleges egybe nem esése mentén élednek újjá.

Azoknak az eseteknek a köznapi percepciója, amikor valakinek a nemzeti hovatartozása és az állampolgársága nem esik egybe, az elmúlt huszonkét év empirikus kutatásainak tanulságai szerint Magyarországon is ellentmondásos. A kettős identitásnak társadalomtörténeti és politikai okok miatt nincs hagyománya. Az államszocialista időszak nemcsak politikai téren nem tűrte a sokszínűséget, hanem többek között az önmeghatározások terén sem. Noha a szabad önmeghatározásoknak és a kettős vagy többes kötődések vállalásának ma már nincs politikai akadálya, az intézményes és a nem intézményes szocializációban változatlanul nincsenek társadalmi és politikai megegyezésen alapuló értelmezési minták a hovatartozások bonyolult eseteire. Talán ezzel is magyarázható, hogy az általános iskolai képzés nem nyújt szisztematikus ismereteket az olyan alapvető fogalmak, mint a *nemzet*, az *állam*, az *ország* és a *társadalom* tartalmáról, illetve a nemzetiség és az állampolgárság megkülönböztetéséről. (18)

Milyen értelmezési mintákkal találkozhatnak a gyerekek szocializációjuk során a szélesebb értelemben vett közgondolkodásban a nemzet fogalmáról és a nemzetiségi és állampolgári kötelek viszonyáról?

Az empirikus kutatások tanúsága szerint a magyar nemzethez tartozás kritériumai a hétköznapi politikai kultúrában nem kristályosodtak ki. A kritériumok egymáshoz való viszonyát két dolog jellemzi. Egyrészt az, hogy az államnemzet- és a kultúrnemzet-koncepciók elemei nem egyszerűen csak összemosódnak, hanem sokszor egymásnak is ellentmondóan keverednek. Másrészt pedig a kétféle nemzetfogalom elemeinek aránya az elmúlt két évtizedben sajátos változásokon ment át.

1973-ban, 1985-ben és 1987-ben arra a nyitott formában feltett kérdésre, hogy *kit tekintenek magyarnak*, a megkérdezettek 85, 75, illetve 73 százaléka valamilyen módon az országhoz való kötődést említette (aki itt él, itt született, szereti az országot, betartja törvényeit stb.). Ezek az államnemzet-fogalom elemei, amelyeknek az említése a vizsgált időszakban csökkenő tendenciát mutatott ugyan, de mindhárom évben a többséget jellemezte. Ugyanakkor annak az 1985-ben, zárt formában feltett kérdés-sorozatnak a nyomán, amely azt tudakolta, hogy mik a magyarság ismérvei, egyértelműen az derült ki, hogy a legfontosabbnak az anyanyelvet tartják: 56 százalék tekintette magyarnak a szomszédos országokban született magyar anyanyelvű embereket, 49 százalék a Magyarországon született, magyarul jól beszélő nyugati állampolgárokat, de már csak 33-33 százalék tartotta annak a Magyarországon született, nem magyar anyanyelvű embereket, illetve azokat a nyugati állampolgárokat, akik Magyarországon születtek ugyan, de rosszul beszélnek magyarul. Ezekből a válaszokból viszont az derült ki, hogy az emberek elsősorban a kultúrnemzet-fogalom elemeit fogadják el. (19) Ezt erősítette meg egy 1992-ben, Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében végzett vizsgálat: ahhoz, hogy valaki magyarnak számítsa, az emberek több mint háromnegyede szerint magyar anyanyelvűnek és magyar származásúnak kell lennie. Ehhez azonban a magyar állampolgárságot már csak a felük, a Magyarországon való élést pedig ennél is kisebb részük tartotta fontosnak. (20) Egy ugyancsak 1992-es, északkelet-magyarországi (Szabolcs-Szatmár-Bereg, Hajdú-Bihar és Borsod-Abaúj-Zemplén megyei) vizsgálatban ezekhez hasonlóan rendre az anyanyelv és a magyar származás bizonyult a legfontosabbnak az állampolgársággal és a Magyarországon való éléssel szemben. (21)

Ugyanakkor 1973-ban a megkérdezettek 73 százaléka mondta azt, hogy a magyar nemzetbe beleérti a Magyarországon élő nemzetiségieket is. A szomszéd országokban élő magyarokat már csak 45, a Nyugaton élőket pedig csak 25 százalékuk tekintette a nemzet részeinek. Ezek az adatok azt mutatják, hogy a nemzeti hovatartozás szempontjából az emberek fontosabbnak tartották az államhatárokat, mint a nyelvet. (22)

A vélemények tendenciája azonban a Kádár-rendszer „felpuhulásával” párhuzamosan a nem Magyarországon élő magyarok hovatartozásának megítélésében fokozatosan változott (miközben a magyarországi nemzetiségekkel kapcsolatban változatlanok maradt), mégpedig pozitív irányban: 1973 és 1987 között egyaránt nőtt (24-ről 50 százalékra) azoknak az aránya, akik a szórványmagyarságot a nemzethez sorolták és azoké, akik a szomszédos országokban élő magyarokkal tették ezt (46-ról 63 százalékra). (23) Az 1992-ben, Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében végzett vizsgálat szintén azt erősítette meg, hogy a nemzet fogalmában az államnemzet-kritériumok túlsúlya a meghatározó. Az emberek 79-86 százaléka sorolta a magyar nemzethez a magyarországi németeket, szlovákokat, románokat, zsidókat és cigányokat, ugyanakkor a szomszédos országokban élő magyarokat csak 51, a Nyugaton élőket 46 százalékuk tekintette a nemzet részének. (24) Ez a vizsgálat ugyancsak az államnemzeti kritériumok dominanciáját mutatta a magyar nemzet fogalmában.

Úgy tűnik tehát, hogy a *magyarság* és a *magyar nemzet* fogalmak nem egészen azonosak: az előbbit inkább a kultúrnemzet, az utóbbit inkább az államnemzet koncepciója szervezi. Ezt értelmezhetjük a konfúzió jelének is, de a merev, vagy a Magyarországon élő nemzetiségeket, vagy a szomszédos országokban élő magyarokat kirekesztő kategóriák felpuhításának, a bonyolult viszonyokkal adekvát fogalomrendszer kidolgozására tett erőfeszítésnek is.

Kétségtelen, hogy a kategorizációs dilemma egyik lehetséges formállogikai feloldása egy harmadik elemnek: az önbesorolásnak az elfogadása. Ennek is vannak empirikus bizonyítékai. Mind az 1985-ös, mind az 1993-as vizsgálatban a magyarsághoz tartozás különböző kritériumainak rangsorában az bizonyult a legfontosabbnak, hogy valaki magyarnak érzi-e magát. A kétféle fogalom összeegyeztetésének azonban a másik lehetséges módja éppen a *nemzetnek és a magyarságnak a megkülönböztetése*. Az 1992-es Szabolcs-Szatmár-Bereg megyei vizsgálatban elvégzett többváltozós elemzések legfontosabb tanúsága az volt, hogy a *nemzet* és a *magyarság* fogalmak két, egymással összefüggő, de rendező elveiket tekintve egymástól különböző modellbe szervezik a magyarországi nemzeti és etnikai kisebbségeket, illetve a szomszédos országokban élő magyarokat és a szórványmagyarságot. Az előbbieket a nemzet, az utóbbiak a magyarság részei. A nemzet elsősorban (de nem kizárólagosan) jogi-állampolgársági fogalom, míg a magyarság elsősorban (de szintén nem kizárólagosan) kulturális-identitásbeli fogalom. A két fogalom kölcsönösen nyitott egymás irányában, azonban a „magyarnak számítani” kritériumai is az államnemzet definícióinak az elemeiből épülnek fel abban az értelemben, hogy ezeknek az elutasítása válik a kritériumok alapjává. A kettős fogalom kidolgozásának éppen az volt a célja, hogy a közgondolkodás feloldja a magyarság és a magyar állampolgárok közössége közötti ellentmondást, vagy másképpen fogalmazva: hogy kapcsolatot teremtsen a magyarországi nemzeti kisebbségek és a szomszédos országokban élő magyar kisebbségek között. (25)

### A gyerekek magyarság-fogalma

Vizsgálatunkban a *nemzet* és *magyarság* fogalompárból csak ez utóbbival foglalkoztunk. Kik számítanak a gyerekek szemében magyarnak? Ennek megismerésére hét kritériumot kínáltunk fel. Három kritérium az államnemzet, három a kultúrnemzet fogalmának elemeit tartalmazta, egy pedig a hovatartozás eldöntésének egy harmadik lehetséges szempontját: az önmeghatározás alternatíváját.

Az adatok legfontosabb tanúsága az, hogy a gyerekek számára a magyar állampolgárság és a magyar anyanyelv – hasonlóan a felnőttekhez – szinte egyformán fontos, de – ellentétben a felnőttekkel – az önmeghatározás kritériuma csak ezután következik. Az 1985-ös és 1993-as, felnőttek körében végzett vizsgálatokban egyaránt az került az első

helyre, hogy valaki magyarnak érzi-e magát; s csak ezt követték az anyanyelvre és az állampolgárságra utaló kritériumok. (26) Egy 1994-es, tanárképző főiskolások körében végzett vizsgálatban – a felnőtt-vizsgálatokhoz hasonlóan – szintén az bizonyult a legfontosabbnak, hogy valaki magyarnak tartja-e magát. (27)

Az, hogy valaki(nek)	Nagyon fontos	Kicsit fontos	Nem fontos
magyar állampolgár legyen	67	22	10
magyar legyen az anyanyelve	63	26	9
magyarnak vallja magát	64	17	17
Magyarországon szülessen	48	33	18
legalább az egyik szülője magyar legyen	45	39	14
magyarok legyenek az ősei	40	35	26
Magyarországon éljen	30	28	40

16. táblázat

*A magyarság kritériumainak fontossága (százalékban)*

Az első két kritérium elfogadásának magas aránya önmagában is jelzi a gyerekek magyarság-fogalmának a kettősségét. Ha ehhez még hozzászámítjuk, hogy az a válaszlehetőség, hogy valaki Magyarországon éljen, az utolsó helyre került, noha a magyar állampolgárok többsége mégiscsak itt él, még inkább érzékelhetővé válik, hogy milyen nehéz a gyerekeknek konzisztens modellt alkotniuk arról, hogy ki is számít magyarnak. Egyrészt az államnemzet-kritériumokat sem alkalmazzák következetesen. Mindössze 24 százalékuk tartja egyaránt nagyon fontosnak, hogy ahhoz, hogy valaki magyarnak számíton, valaki magyar állampolgár legyen és itt is éljen, de további 24 százalékuk már csak azt tartja nagyon fontosnak, hogy valaki magyar állampolgár legyen, s azt, hogy Magyarországon is éljen, már egyáltalán nem. Elképzelhető, hogy ezek mögött az inkonzisztens válaszok mögött egy olyan, kérdésfeltevésünkhöz képest fordított logika húzódik meg, amely szerint az, aki magyarnak számít, mintegy automatikusan magyar állampolgár is. Másrészt egymásba csúsztatják a kétféle nemzetfogalom szempontjait. Ezt mutatja az is, hogy akik az államnemzet-fogalom mindhárom, általunk felkínált kritériumát nagyon fontosnak tartották, rendszerint hozzácsatoltak még egy negyedik kritériumot a kultúrnemzet ismervelei közül (ezt fejezi ki az államnemzet-koncepció perzisztencia-mutatója, ami meghaladta a 3-at: 3,6 volt).

Hogy feltárjuk, milyen logikák szervezik a magyarság különböző kritériumainak elfogadását, faktorelemzést végeztünk. A kritériumokat elrendező három faktor a variációk 59 százalékát magyarázta.

Kritériumok	Kultúrnemzet-faktor	Államnemzet-faktor	Egyénközpontú faktor
Magyarországon szülessen	-	0,70	-
Magyar állampolgár legyen	-	0,74	-
Magyar anyanyelvű legyen	0,44	-	0,55
Magyarok legyenek az ősei	0,79	-	-
Legalább az egyik szülője magyar legyen	0,75	-	-
Magyarnak vallja magát	-	-	0,84
Magyarországon éljen	-0,34	0,53	0,37

17. táblázat

*A magyarság kritériumait elrendező faktorok (faktorsúlyokban)*

A kultúr-nemzet-faktor fő rendező elve a származás: az a magyar, akinek az ősei magyarok és legalább az egyik szülője is magyar. A magyar származásnál valamivel kevesebbet nyom a latban a magyar anyanyelv. Ahogy a negatív előjelű faktorsúly is mutatja, ahhoz, hogy valaki magyarnak számítsen, nem szükséges Magyarországon élnie. Ezzel szemben az államnemzet-faktor logikája szerint a magyar nemzetet a magyar állampolgárok alkotják, akik értelemszerűen itt születtek, illetve itt élnek. Rendkívül érdekes a harmadik faktor, amelynek középpontjában az egyén önmeghatározása áll. Eszerint az a magyar, aki annak tartja magát. A másik két kritériumot – az anyanyelvet és az itt élést – kétféleképpen is magyarázhatjuk. Egyrészt úgy, hogy ez az önmeghatározás a magyar anyanyelvűek és a magyarországi lakosok között a legvalószínűbb. Másrészt azonban azzal is magyarázhatjuk, hogy az egyénközpontú nemzetfogalom egyaránt nyitott a másik két koncepció irányában, egyfajta szintézise ezeknek: belefér mindenki, aki magyar anyanyelvű, függetlenül attól, hogy hol él, illetve mindenki, aki Magyarországon él. Ugy véljük, hogy a másik két, hagyományos nemzetfogalom felépítésének kategorizációs nehézségeit az egyénközpontú nemzetfogalom eszményien hidalja át.

Hogy az egyes választások közötti szerves kapcsolatokról képet nyerjünk, klaszterelemzéssel megnéztük, hogy a választások szempontjából milyen csoportokat alkotnak a gyerekek. Az elemzés során öt csoportot különítettünk el.

Az első klaszterbe azok kerültek, akik *vérségi alapon* tartanak valakit magyarnak: a magyar származást és a magyar szülőt tartják fontosnak, elutasítják mind az állampolgárság, mind pedig az önmeghatározás jelentőségét. Ebbe a csoportba a gyerekek 20 százaléka tartozik. A második klasztert azok alkotják, akik az *egyéni önmeghatározását* tartják a legfontosabbnak, az állampolgárságot pedig a legkevésbé annak. Ezt a csoportot a gyerekek 12 százaléka alkotja. A harmadik csoportot a *szülőföld*, illetve a *haza* elsőbbségét vallók alkotják. Számukra az önmeghatározással és az anyanyelvvél szemben annak van jelentősége, hogy ki hol született, illetve hol él. A gyerekek 22 százaléka sorolható ebbe a csoportba. A negyedik, legnépesebb klasztert azok alkotják, akik *minden következetesség nélkül*, egyformán fontosnak tartanak minden kritériumot, tekintet nélkül arra, hogy kizárják-e egymást, vagy nem. Ilyen volt a gyerekek 28 százaléka. Végül az ötödik klaszterbe azok kerültek, akik az *egyéni önmeghatározását és életének aktuális helyszínét* tartják a legfontosabbnak, szemben az állampolgársággal és a születés helyszínével. Ezt a csoportot a gyerekek 18 százaléka alkotja. A negyedik klaszter kivételével tehát bizonyos részlogikák rekonstruálhatóak a kritériumok választásából.

### Nemzetiség és állampolgárság

Tanulmányunk első fejezetében már foglalkoztunk azokkal az ismeretekkel, amelyek a magyar történelem és kultúra néhány kiemelkedő személyiségének származására, Erdély többségének anyanyelvére, a nem Magyarországon élő, híres magyarokra, valamint olyan híres emberekre vonatkoztak, akik cigányok, románok, szlovákok vagy zsidók. Az e kérdések megválaszolásának problémáira most abból a szempontból szeretnénk visszatérni, hogy mennyire magyarázhatóak a *nemzetiség*, *anyanyelv* és *állampolgárság* fogalmak felépítésének és egymáshoz való viszonyuk tisztázásának nehézségeivel.

A következőkben ezeknek a problémáknak az értelmezésére vállalkozunk oly módon, hogy kísérletet teszünk a válaszok bizonyos típusainak tudásszociológiai értelmezésére. Létrejöttükben egy olyan gondolkozási mechanizmus működését feltételezzük, amit *kategorizációs feszültséget feloldó mechanizmusnak* nevezünk. Feltételezésünket megpróbáljuk empirikusan is igazolni.

Elemzésünk a következő kérdésekre terjed ki:

– Milyen híres embereket (politikussokat, tudósokat, történelmi személyiségeket, írókat, költőket, művészeket, sportolókat stb.) ismernek, akik cigányok, románok, szlovákok, illetve zsidók (voltak)? Mi (volt) a tevékenységük?

– Ismernek-e olyan híres magyar embereket, akik nem Magyarországon élnek? Mi a tevékenységük?

– Tudomásuk szerint milyen nemzetiségű Szeles Mónika, Sztevanovity Zorán és Tőkés László?

– Milyen származású volt Bem József, Damjanich János, Hunyadi János, Liszt Ferenc, Radnóti Miklós, Verne Gyula és Zrínyi Miklós?

– Erdélyben mi az anyanyelve a többségnek: magyar, román, székely vagy valamilyen más nyelv?

a) *Híres „nem magyarok”*

A híres románokat tudakoló kérdésünkre háromféle téves választ adtak a gyerekek:

– az a román, aki olyan helyen született, amely ma Romániához tartozik vagy amelyről azt hiszik, hogy oda tartozik: *Arany János* (író, költő), *Munkácsy Mihály* (festő);

– az a román, akiről tudják, hogy román vér is folyt ereiben: *József Attila* (költő), *Hunyadi János* (volt magyar kormányzó, történelmi alak), *Hunyadi Mátyás* (király);

– az a román, akiről tudják, hogy nem magyar származású, és ezért azt gondolják, hogy román: *Bem József* (hadvezér; kapitány), *Damjanich János* (történelmi alak), *Hriszto Botev* (költő), *Magda Marinko* (bérnyilkos), *Vruit Hrutko !!* (riporter);

– az a román, akinek a tevékenysége Erdélyhez kötődött, vagy azt hiszik, hogy oda kötődött: *Szapolyai János*, *Szondi György* (várvédő);

– az a román, akit annak hisznek: *Pilinszky János* (író, költő), *Soros György* (politikus), *Szeles Mónika* (teniszező), *Torgyán József* (politikus);

– az a román, aki erdélyi magyar vagy akit annak hisznek: *Balla D. Károly* (költő), *Bras-sai Sámuel* (író), *Dsida Jenő* (költő), *Feri Attila* (súlyemelő), *Kányádi Sándor* (író, költő), *Kulcsár* (labdarugó), *Petre Attila* (festő), *Selymes Tibor* (labdarugó), *Sütő András* (író), *Szenes Sándor* (labdarugó), *Tamási Áron* (író), *Téglás Róbert* (100 méteres futás), *Tőkés László* (a Romániában élő magyarok segítése; püspök).

b) *Magyarok, de nem magyarországiak*

Arra a kérdésre, hogy milyen nemzetiségű Szeles Mónika, a gyerekek 23 százaléka egyáltalán nem tudott válaszolni, 13 százalékuk pedig azt mondta, hogy szerb. 50 százalékuk volt tisztában az a, hogy magyar nemzetiségű. Tőkés László nemzetiségét 22 százalék egyáltalán nem tudta megmondani. 32 százalékuk azt válaszolta, hogy magyar, 28 százalékuk azt, hogy román, 17 százalékuk pedig azt, hogy erdélyi.

Az, hogy ennek a két személyiségnek a nemzetiségét ilyen kevesen tudták helyesen, első látásra két szempontból is meglepő: mindkettőjük tipikus magyar nevet visel, és mindkettőjük magyar nemzetiségét a tömegkommunikációban való szereplésük, illetve a rájuk való hivatkozások többszörösen megerősítették. Tőkés László esetében pedig – amellett, hogy személyes szerepléseiből is egyértelműen kitetszett, hogy anyanyelveként használja a magyart – hivatali tisztségének jellege és közéleti-politikai tevékenységének tartalma külön is nyomatékosította, hogy magyar.

c) *Magyarul, de nem Magyarországon*

Arra a kérdésre, hogy Erdélyben mi az anyanyelve a többségnek, 38 százalék azt válaszolta, hogy a székely, további 30 százalék azt, hogy a magyar, és csak 26 százalék azt, hogy a román. Amikor erre a kérdésre kellett válaszolniuk a gyerekeknek, formailag más típusú kérdésről volt szó, mint az előbbi esetben. Ezt ugyanis – ellentétben Tőkés és Szeles nemzetiségével – valóban meg kellett volna valahol tanulniuk. Ebből a szempontból ez a kérdés valóban ismeretkérdés. Abban azonban, hogy a gyerekek több, mint egyharmada azt az alternatívát választotta, hogy a többség „székelyül” beszél, ugyanazt a feszültségredukáló stratégiát feltételezzük, ami Tőkés erdélyi nemzetiségüként való minősítéséhez vezetett.

Ha a beszélő nevek, magyar voltuk tényének kommunikálása és Tőkés esetében a magyarsággal kapcsolatos tevékenysége ellenére sem nyilvánvaló a gyerekek jelentős része számára, hogy magyarokról van szó, olyan magyarázatot kell találnunk, amellyel megismerhetjük a látszólagos ismerethiány (a „nem tudom” típusú válaszok), illetve a látszólagos téves ismeret (Szeles esetében az, hogy szerb vagy amerikai, Tőkés esetében pedig, hogy román vagy erdélyi) mögött működő sajátos gondolkozási logikákat. A két közismert személyiségre és Erdély többségi nyelvére vonatkozó kérdéseink formailag ismeretkérdések voltak ugyan, megválaszolásuk azonban a magyarság és az állampolgárság konceptualizálásának és egymáshoz való viszonyuk szerkezetének függvénye. (28) Feltételezésünk szerint az előbbi esetben az a – bizonyos értelemben nyilvánvaló – tény, hogy magyarokról van szó, a gyerekek egy része számára nem egyeztethető

össze azzal a – bizonyos értelemben szintén nyilvánvaló – ténnyel, hogy egyikőjük sem magyar állampolgár. Az utóbbi esetben pedig az a bizonyos értelemben ugyancsak nyilvánvaló tény, hogy Erdélyben magyarok laknak, nem egyeztethető azzal a másik nyilvánvaló ténnyel, hogy Erdély Romániához tartozik. *A kategorizációs feszültség feloldásának háromféle stratégiája lehet.*

Azt a stratégiát, ha nem válaszolnak vagy „nem tudom” típusú válaszokat adnak, úgy tekinthetjük, hogy kitérnek a válaszadás elől. Az ilyen esetekben működő gondolkozási mechanizmust *kategorizációs blokádnak* nevezzük.

A másik stratégia a fogalmak feltételezett hierarchikus függőségük alapján való egybekapcsolása. Ebben az esetben az állampolgárságban, mint átfogóbbnak, erősebbnek érzett kategóriában feloldódik a nemzetiség. Ez a gondolkozási mechanizmus működik azok mögött a válaszok mögött, amelyek szerint Szeles szerb (vagy amerikai), Tőkés pedig román. Így kerülnek a híres román személyiségek közé az Erdélyben született magyarok. De ugyanezt a mechanizmust feltételezhetjük azok mögött a válaszok mögött is, amelyek szerint Erdélyben a többség magyar anyanyelvű. A feszültségnek ez a fajta feloldása sok hasonlóságot mutat azzal, amit *Festinger* kognitív disszonancia-redukciónak nevezett. (29) Mi ezt *kategorizációs asszimilációnak* nevezzük.

Végül a feszültség feloldásának harmadik stratégiája megpróbálja áthidalni az ellentmondást, oly módon, hogy nem foglal állást abban a kérdésben, hogy Tőkés László magyar-e vagy román, Szeles Mónika pedig magyar-e vagy szerb, de nem tér ki a válaszadás elől. Akik ezt választják, egy „harmadik típusú kategória” bevezetésével próbálják áthidalni a dilemmát. Így lesz Tőkés Lászlóból „erdélyi”, az erdélyiek többségének anyanyelvéből pedig „székely”. (Elképzelhető, hogy ugyanez a logika működött azokban a válaszokban is, amelyek szerint Hunyadi János erdélyi származású.) Az ilyen típusú válaszok mögött működő gondolkozási mechanizmus *kategorizációs kompromisszumnak* nevezzük.

Vajon azok, akik az egyik esetben a kategorizációs asszimiláció vagy kompromisszum stratégiáját választják, ugyanezt teszik a másik esetben is? Megnéztük, hogy ebből a szempontból hogyan függnek össze egymással az Erdély többségének anyanyelvére és a Tőkés László nemzetiségére vonatkozó válaszok.

Tőkés László	Erdélyben a többség anyanyelve			összesen
	magyar	román	székely	
erdélyi	36	18	45	16
magyar	34	29	37	33
román	32	29	39	31
nem tudja	29	30	41	17
<b>összesen</b>	<b>33</b>	<b>27</b>	<b>40</b>	<b>100</b>

18. táblázat

A többség anyanyelve Erdélyben a Tőkés László nemzetisége szerint (százalékban)

A táblázatból kiderül, hogy azok 45 százaléka, aki „erdélyi” nemzetiségűnek tartja Tőkés Lászlót, az erdélyiek többségének nyelvét „székelynek” gondolja. Válaszaikat tehát mindkét esetben a kategorizációs kompromisszum keresése vezérelte. Azoknak viszont, akik Tőkés Lászlót románának hitték, a legnagyobb része, 39 százaléka a székelyt tette meg Erdélyben a többség anyanyelvének, és csak a 30 százaléka válaszolta azt, hogy a többség magyar anyanyelvű. Esetükben Tőkés László állampolgársága „asszimilálta” nemzetiségét, az a tény pedig, hogy Erdélyben jelentős számú magyar él, „asszimilálta” a többség anyanyelvét. Végül pedig azok 40 százaléka, akiket Tőkés László nemzetiségével kapcsolatban kategorizációs blokáddal jellemezett, a másik kérdésre kompromisszumos választ adott, 33 százalékuk pedig a kategorizációs asszimiláció jegyében hozzáigazította Erdélyi többségi nyelvét ahhoz a tényhez, hogy ott magyarok is vannak.

## JEGYZET

- (1) A megkérdezett gyerekek az általános iskolák nyolcadik évfolyamát reprezentálták. A mintavétel egységei az iskolák voltak. A kérdezőbiztosok által felkeresett 120 iskola nagyságával arányosan került a mintába. A kiválasztott iskolák minden nyolcadik osztályos tanulóval készült interjú. A kérdezőbiztosok az osztályokban töltötték ki a gyerekekkel a kérdőívet. Az adatfelvétel alatt az iskola tanárai nem tartózkodtak a tantermekben.
- (2) Ennek az életkori időszaknak a világképek kialakulásában, a politikai konceptualizációban és általában a politikai szocializációban játszott szerepéről lásd például *Adelson* és munkatársai: *The Growth of political ideas in adolescence: the sense of community*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1966. 4. és *Annick Percheron: La socialisation politique*. Paris, Armand Colin 1993.
- (3) A vizsgálat kiegészítéseképp esettanulmány készült arról, hogy az etnikai-nemzetiségi kisebbségi témákban az általános iskolai tankönyvek milyen információkat és tudást szolgáltatnak a mai diákok számára. (Lásd *László Mónika: Interkulturális ismeretek az általános iskolai tankönyvekben* című tanulmányát.)
- (4) Kérdésünket nyitott formában tettük fel. Ugyanabba a kategóriába vontuk azokat, akik Romániát, illetve Erdélyt említették; akik azt válaszolták, hogy (Cseh)Szlovákiában vagy a Felvidéken élnek magyarok; akik a volt Szovjetunióra, Ukrajnára vagy Kárpátaljára utaltak; akik a volt Jugoszláviát, Kis-Jugoszláviát, Szerbiát, a Délvidéket, a Vajdaságot vagy éppen Szlovéniát nevezték meg, illetve akik vagy Ausztriát vagy Burgenlandot említették. Táblázatunkban a szomszédos országok magyarul nevezett területeinek a magyar megnevezését használjuk.
- (5) A faktorsúly azt fejezi ki, hogy a faktort alkotó változók milyen arányban vesznek részt a faktorban. A negatív előjelű faktorsúly az adott változó elutasítását jelenti.
- (6) Lásd ezzel kapcsolatban *George Gerbner* érték-kultivációs elméletét. *G. Gerbner: A kulturális mutatók*. Tömegkommunikációs Kutatóközpont, Műhely 1973. /33. és *G. Gerbner – Larry Gross: A televízió mint a művelődés új eszköze. Új kutatási módszer*. Tömegkommunikációs Kutatóközpont, Módszertan 1976./1.
- (7) Az elemszámok kicsisége miatt nem közöljük a nyolc osztálynál kevesebbet végzett apák gyermekeinek a válaszait (a megkérdezett gyerekek egy százalékának az apja nem végezte el az általános iskolát). Ugyancsak nem közöljük azokat a válaszokat, amelyeket a nyolc osztályt végzett apák gyermekei közül azok adtak, akik mind az öt szomszédos országot/térséget megemlítették, mert ebbe a csoportba mindössze hét fő tartozott.
- (8) 1994-ben a *Replika* folyóirat 1000 fős országos reprezentatív mintán vizsgálta a kisebbségekre vonatkozó köznapis társadalmi percepciókat. A felmérés során a megkérdezetteknek nagyságbecsléseket kellett tenniük különböző etnikai és kisebbségi csoportokra. A kérdés – eltérően a mi vizsgálatunktól – nem nagyságcsoportokra kérdezett rá, hanem szabadon hagyta a válaszadókat, hogy abszolút értékeket adjanak meg. Az MTA Társadalmi Konfliktuskutató Intézete, a Minoritás Alapítvány Kisebbségkutató Intézete, valamint az MTA Pszichológiai Intézete egy vizsgálat során 1994-ben ugyancsak rákérdezett arra, hogy a felnőtt népesség szerint hány zsidó és cigány él ma Magyarországon. A kérdés ebben az esetben zárt volt, és a választható lehetőségek lényegében megegyeztek a mi általunk használt nagyság-kategóriákkal.
- (9) *Örkény Antal: „A kisebbségek csipkerózsika álma és a szociológus herceg esete”*. *Replika*, 1995. 17-18. 260-273. oldal.
- (10) Az a kategória, ami a táblázatban „több, mint 200 ezerként” szerepel, kérdőívünk következő alternatíváinak az összevonásából jött létre: „200-500 ezer”, „500 ezer- 1 millió” és „több, mint egymillió”. Itt érdemes megjegyeznünk, hogy a gyerekek 21 százaléka 500 ezer-1 millió közé, további 23 százalékuk pedig egy millió fölé helyezte a cigányság lélekszámát.

- (11) Az átlagokat a választott alternatívák középértékei alapján számoltuk ki.
- (12) Az 1990-es népszámlálás során 38 ezren vallották magukat német anyanyelvűnek, 18 ezren horvát, 13 ezren szlovák, 3 ezren pedig szlovén anyanyelvűnek; mind a négy esetben többen, mint ahányan nemzetiség szerint ugyanezekbe a csoportokba sorolták magukat. A románok és a szerbek esetében viszont a nemzetiség szerinti önmeghatározások aránya haladta meg az anyanyelv szerintiéket: 10 ezren vallották magukat román és 3 ezren szerb nemzetiségűnek (kerekített számok). *1990. évi népszámlálás. Nemzetiség, anyanyelv I-II. kötet*, KSH, 1993. A népszámlálási adatok mellett – az önmeghatározás ismert problémái miatt – különböző statisztikai becslésekre támaszkodhatunk. Mi ezek közül azt tekintjük mértékadónak, amely szerint Magyarországon 437 ezer cigány, 175 ezer német, 80 ezer szlovák, 47 ezer délszláv és 14 ezer román nemzetiségű él (kerekített számok). *Kocsis Károly – Kovács Zoltán: A magyarországi cigánynépesség társadalomföldrajza. In: Cigánylét. Műhelytanulmányok. MTA Politikai Tudományok Intézete, Budapest 1991. 79. oldal*
- (13) A zsidóság létszámát illetően az általánosan elfogadott 80-100 ezer főt vesszük figyelembe.
- (14) 1987-ben a felnőtt lakosság szerint száz emberből átlagosan 18,6, 1992-ben pedig átlagosan 18,4 cigány. 1992-ben úgy vélték, hogy száz emberből átlagosan 9,5 zsidó. *Lázár Guy: A határon túli magyarok és a hazai kisebbségek képe a közvéleményben. Phralipe, 1995. 6. 3-8. oldal*
- (15) Arra a kérdésünkre, hogy „van-e olyan barátod, aki valamilyen kisebbséghez tartozik”, a gyerekek 80 százaléka azt válaszolta, hogy nincs. 12 százalékuknak van cigány barátja, 2 százalékuknak valamelyik magyarországi nemzetiséghez tartozó barátja van, ugyancsak 2 százalékuknak pedig zsidó. Egy százalék tett említést erdélyi barátjáról.
- (16) Az önmeghatározásokra és a családtagok nyelvhasználatára vonatkozó adatokat az eddigiektől eltérően egy tizedesjegy pontossággal közöljük, mivel az elemszámok rendszerint nagyon kicsik.
- (17) Az elméletileg elvárható iskolai ismeretszint nem feltétlenül egyezik azzal az aktuális tudásanyaggal, melyet a mai iskolarendszer iskolai törzsanyagként tanít. Pontos elvárásokkal az ismeretszint tekintetében azért sem élhetünk, mivel a különböző iskolákban szabadon választják meg a tanárok, hogy milyen tankönyvekből tanítják például a történelmet vagy az irodalmat. Miként *László Mónika* tanulmányából kiderül, az egyes tankönyvek között olyan komoly eltérések mutatkoznak az etnikai-nemzetiségi kisebbségi témákban, illetve az ismeretek sokszor olyannyira pontatlanok és egyoldalúak, hogy ezek alapján lehetetlen rekonstruálni egy olyan általános minimális tudásszintet, amelyet számonkérhetünk bármely ma végzett nyolcadik osztályos diáktól. Az általunk kialakított *elvíleg megszerezhető* vagy *elvíleg elvárható iskolai tudásszint* a kérdőívben szereplő kérdések alapján szintetizálja mindazokat a tudáselemeket, amelyek ideális esetben szerepelnének a tananyagban a nemzetiségekre és a kisebbségekre vonatkozóan.
- (18) Lásd *László Mónika* idézett tanulmányát.
- (19) Lásd *Lázár Guy A felnőtt lakosság nemzeti identitása a kisebbségekhez való viszony tükrében* című kandidátusi értekezésének *A kisebbségekhez való viszony* című fejezetét. Kézirat, 1994.
- (20) *Szabó Ildikó-Murányi István: Nemzet és magyarság. Állampolgárság és nemzeti hovatartozás egy vizsgálat tükrében.* Regio, 1993. 1.
- (21) *Murányi István: Nemzet- és magyarságtudat Kelet-Magyarországon.* Kézirat, 1992.
- (22) *Lázár Guy: A magyar lakosság politikai-történelmi tudata a közvéleménykutatások tükrében. 1969-1980.* Tömegkommunikációs Kutatóközpont, Budapest, 1983.
- (23) Azt a kérdést, hogy „amikor a magyar nemzetre gondol, beleérti-e a nyugati országokban élő magyarokat, a szomszédos országokban élő magyarokat és a Magyarországon élő nemzetiségeket”, 1973-ban, 1983-ban, 1985-ben és 1987-ben tették fel. *Lázár Guy: Magyarságtudat és nemzetiség, Világosság, 1989. 11.*
- (24) *Szabó Ildikó – Murányi István: i. m.*
- (25) *Szabó Ildikó – Murányi István: i. m.*
- (26) *Lázár Guy: A felnőtt lakosság nemzeti identitása a kisebbségekhez való viszony tükrében, i. m.*
- (27) *Horváth Ágnes – Kriskó János – Szabó Ildikó: Főiskolások állampolgári kultúrája, kézirat, 1995.* Ezzel a vizsgálattal és a felnőtt-vizsgálatok eredményeivel összehasonlítva a gyerekek-vizsgálat eredményeit, arra a következtetésre juthatunk, hogy az önmeghatározás elvontabb kritérium a többenél. Ezért fontosságának felismeréséhez szükség van egy bizonyos érettségre.
- (28) A nemzetiségi hovatartozás és az állampolgárság viszonya szerkezetileg három modellt alkothat: a) a kettő, mint két, egymástól különböző típusú hovatartozás elkülönül egymástól; b) az állampolgárság mintegy maga alá gyűri, „bekebelezi” a nemzetiségi hovatartozást és c) a két fogalom tartalma esetlegesen, konfúz módon keveredik az érintettek világképé-





# Tanítóképző főiskolások elképzelései a kisebbségekkel létesíthető kapcsolatokról

SZABÓ ILDIKÓ – HORVÁTH ÁGNES

*Az 1994-95-ös tanév első heteiben arra kértük a kecskeméti Tanítóképző Főiskola hallgatóit, hogy válaszoljanak egy kérdőív kérdéseire. A kérdések állampolgári ismereteikre, értékeikre és magatartási eszményeikre vonatkoztak. A kérdőíveket mindenki kitöltötte, aki az adatfelvétel hetében elérhető volt a főiskolán, azaz a hallgatók abszolút többsége. Ily módon 500 főiskolás válaszait dolgozhattuk fel.*

A rendelkezésünkre álló gazdag anyagból ezúttal azokat az adatokat mutatjuk be, amelyek a főiskolások kisebbségekkel kapcsolatos beállítódásait jellemzik. Segítségükkel képet nyerhetünk arról, hogy azok, akik pár év múlva óvodapedagógusokként vagy tanítókként találkoznak majd a többségi társadalom gyermekei mellett a különböző kisebbségi csoportokhoz tartozó gyerekekkel is, illetve kerülnek szembe a többség és a kisebbség együttélésének óvodai és iskolai problémáival, személyesen milyen kapcsolatokat létesítenének a kisebbségek tagjaival. Ha tudjuk is, hogy egy szociológiai vizsgálat által szimulált helyzetben kinyilvánított attitűdök nem azonosak a mindennapi élet valós helyzeteiben kifejeződő tényleges magatartásokkal, joggal feltételezhetjük, hogy nem is függetlenek tőlük. Adott esetben értékrendünkkel összhangban hozzuk meg döntéseinket.

## Személyes kapcsolatok

Milyen magatartási mintákat kínálnak a gyerekek számára a leendő pedagógusok a kisebbségekkel való kapcsolatokat illetően? Ennek vizsgálatára az amerikai Bogardus nevéhez fűződő módszert hívtuk segítségül. Bogardus a harmincas években dolgozott ki egy olyan kérdéssorozatot, amellyel azt lehet megtudni, hogy adott esetben hogy fogadnák az emberek, ha különböző élethelyzetekben kapcsolatba kerülnének bizonyos kisebbségi csoportok tagjaival. Szívesen fogadnák-e, ha a szomszédjukba költöznének; ha naponta együtt kellene velük dolgozniuk; barátkoznának-e velük vagy nem, és elfogadnák-e őket családtagoknak? Ha pedig más állam polgáraitól van szó, egyetérténe-e azzal, hogy nagy számban kapjanak állampolgárságot? Bogardus módszerének előnye az, hogy a kérdések megválaszolását kevésbé befolyásolják a vélt vagy valóságos elvárások és a társadalmi illemszabályok. Kérdései az élet tényleges helyzeteinek a végiggondolására készítetnek. Segítségükkel pontosan fel lehet térképezni, hogy az egyes kisebbségek tagjai között milyen különbséget tesznek az emberek ugyanazon kapcsolattípus esetében, illetve, hogy ugyanannak a kisebbségnek a tagjait milyen típusú kapcsolatban fogadják el, s milyenben nem, azaz, milyen közel engedik őket magukhoz.

Kérdőívünkben a Bogardus-skála adaptált változatát alkalmaztuk. (1) Arra voltunk kíváncsiak, hogy a főiskolások szívesen látnák-e vagy nem a szomszédságukban az erdélyi magyar betelepülőket, a délszláv háborús menekülteket, a fekete bőrű afrikaiakat, az arabokat, a kínaiakat, a magyarországi németeket, a cigányokat és a zsidókat; szívesen barátkoznának-e velük vagy nem; szívesen dolgoznának-e velük; mit szólnának hozzá, ha (leendő) gyermekük közülük választana magának házastársat, és szívesen ven-

nék-e, ha a nem magyar állampolgárok (az erdélyi magyar betelepülők, a délszláv háborús menekültek, a fekete bőrű afrikaiak, az arabok és a kínaiak) nagy számban kapnának magyar állampolgárságot? Végül arra kértük őket, hogy a szóban forgó nyolc csoport mindegyikéről mondják meg: inkább rokonszenvesnek vagy inkább ellen-szenvesnek tartják-e őket.

Első négy kérdésünk személyes kapcsolatokra vonatkozott. A válaszokból kiderül, hogy minden szempontból azokat fogadják el a legjobban, akiknek a kultúrája a legkevesbé különbözik a többségétől: a magyarországi németeket, az erdélyi magyarokat és a zsidókat. Ők azok, akik antropológiai jegyeiket tekintve sem különböznek a többségtől. A főiskolások tehát a Kárpát-medence őshonos lakosaival építenék ki a legszorosabb kapcsolatokat. A rangsorok középső részén a kínaiakat, a fekete bőrű afrikaiakat és a délszláv menekülteket találjuk: ez utóbbiak kivételével azokat a csoportokat, amelyeknek a külseje, nyelve és kultúrája egyaránt különbözik a többségétől. Míg az előbbieket esetében a főiskolások nem tettek igazán különbséget az egyes kapcsolattípusok között, addig a kínaiakat és a fekete bőrű afrikaiakat már feltűnően kisebb arányban fogadnák el családtagokként, mint barátként, szomszédként vagy munkatársként. Esetükben a családi és a nem családi kapcsolatok közötti választóvonalat a legnehezebb átlépni. A délszláv háborús menekültekre viszont ez már nem vonatkozik – talán azért, mert bőrszínük szempontjából nem különböznek a többségtől. Végül az utolsó helyen az arabokat és a cigányokat találjuk.

	Szívesen fogadná			
	barátként	szomszédként	munkatársként	családtagként
A németeket	82	81	83	83
Az erdélyi magyarokat	81	73	75	75
A zsidókat	78	77	74	72
A kínaiakat	71	63	65	43
Az afrikaiakat	72	68	62	42
A délszláv menekülteket	64	60	57	52
Az arabokat	33	26	31	22
A cigányokat	19	13	15	13

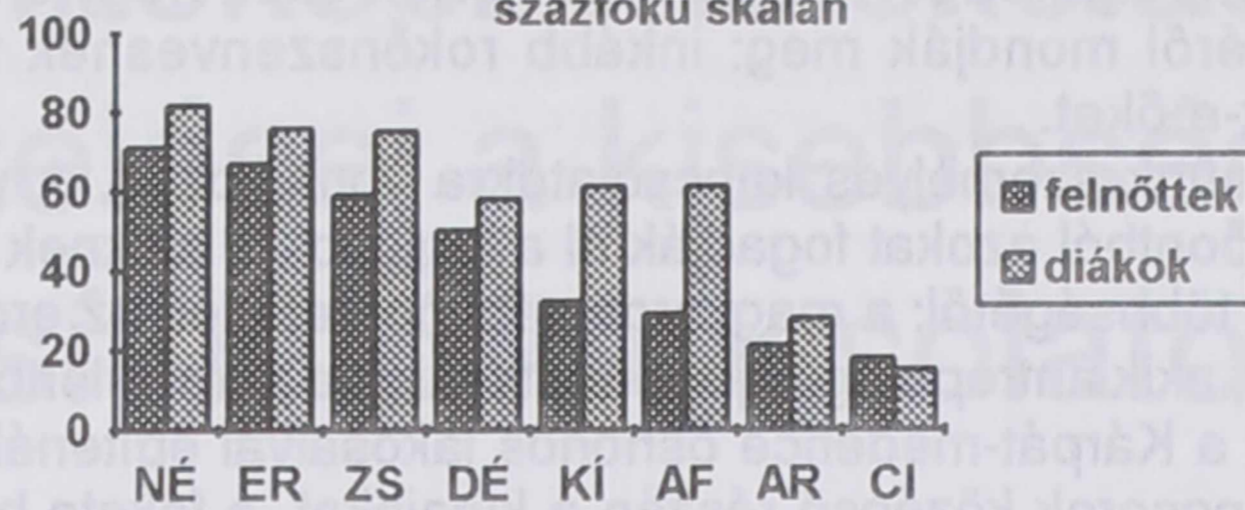
1. táblázat

*A kisebbségek elfogadása a különböző kapcsolatokban (százalékban)*

Különböznek-e a leendő értelmiségiek e sajátos csoportjának csoportpreferenciái a felnőttekétől? Adataink azt mutatják, hogy nem. A különböző kisebbségi csoportok elfogadásából ugyanaz a sorrend rajzolódik ki, mint ami az 1993 őszén, felnőttek körében végzett vizsgálatból. Mindkét vizsgálat legfontosabb tanúsága az, hogy a kért csoportok mindegyikét jobban elfogadják az emberek, mint a magyar állampolgárságú, Magyarországon élő, magyarul (is) beszélő cigányokat.

Ugyanakkor a felnőttek és a főiskolások között jelentős különbségek vannak az egyes kisebbségek elfogadásának mértékében. Ha átlagot számolunk egy-egy csoportnak a négyféle élethelyzetben való elfogadására mind a felnőttek, mind pedig a főiskolások körében, egyetlen mutatóban tudjuk kifejezni a csoportok iránti kapcsolatteremtési hajlandóságot. Minél inkább megközelíti a mutató értéke a százat, annál jobban elfogadják a szóban forgó csoportot, annál nyitottabbak iránta.

A kisebbségekkel való kapcsolatok  
létesítése iránti nyitottság a felnőttek és a  
diákok körében  
százfokú skálán



1. ábra

(Jelzések: NÉ=magyarországi németek, ER=erdélyi magyar betelepülők, ZS=zsidók, DÉ=délszláv háborús menekültek, KÍ=kínaiak, AF=fekete bőrű afrikaiak, AR=arabok, CI=cigányok.)

Az ábrából kiderül, hogy a főiskolások minden csoportot jobban elfogadnak, mint a felnőttek, kivéve a cigányokat. Különösen látványosak a különbségek a kínaiak és a fekete bőrű afrikaiak elfogadásában. Egyrészt kevésbé tesznek különbséget a magyarországi németek, az erdélyi magyarok és a zsidók, másrészt pedig a délszláv menekültek, a kínaiak és az afrikaiak között, mint a felnőttek. Általában tehát nyitottabbak a felnőtteknél. Ez a nyitottság azonban kevésbé érvényesül az arabokkal szemben, és egyáltalán nem érvényesül a cigányokkal szemben. A legelgondolkoztatóbb talán az, hogy a tanítóképző főiskolások még a felnőtt lakosságnál is elutasítóbbak a cigányokkal. Ennek a ténynek a pedagógiai következményeivel komolyan számot kell vetni a pedagógusképzésben.

## Kollektív kapcsolatok

Míg a főiskolások több mint fele mindenféle személyes kapcsolat létesítését el tudja képzelni azokkal, akiknek a bőrszíne nem különbözik a sajátjuktól és több, mint felük a házasság kivételével a többi kapcsolattípus iránt is nyitott az arabokon és a cigányokon kívül minden általunk kérdezett csoport iránt, addig az ezeknél a kapcsolatoknál személytelenebb állampolgárság kérdésében már sokkal elutasítóbbak. Ebben is nyitottak azonban valamivel, mint a felnőttek. Mindössze az erdélyi magyar betelepülőknek adnának viszonylag sokan állampolgárságot: 68 százalékuk venné szívesen, ha nagy számban megkapnák ezt. (Ez az arány a felnőttek körében csak 52 százalék volt.) A délszláv háborús menekültek tömeges állampolgárságával 34, az afrikaiakéval 24, a kínaiakéval 23 és az arabokéval csak 14 százalékuk értene egyet. (Nekik a felnőtteknek csak a 30, 11, 13, illetve 8 százaléka adott volna magyar állampolgárságot.)

## Rokon- és ellenszenvek

Mennyire rokonszenvesek a kérdéseinkben szereplő kisebbségek? Utolsó kérdésorozatunkkal azt tudakoltuk, hogy inkább rokonszenveseknek vagy inkább ellenszenveseknek tartják-e az erdélyi magyar betelepülőket, a délszláv háborús menekülteket, a fekete bőrű afrikaiakat, az arabokat, a kínaiakat, a magyarországi németeket, a cigányokat és a zsidókat. Az eddigiektől eltérően ebben az esetben egyrészt nyíltan kellett kifejezniük a diákoknak érzelmeiket, másrészt globálisan kellett minősíteniük a különböző kisebbségeket. Abból a tényből, hogy szinte mindenki válaszolt kérdéseinkre és el tudta dönteni, hogy milyennek találja az egyes csoportokat, egyúttal az is kiderült, hogy a főiskolásoktól nem áll távol az ilyen típusú általánosítás sem.

A válaszokból kirajzolódó kép megerősíti az eddigieket. A rokonszenv-lista élén a magyarul (is) beszélő, a Kárpát-medencében élő, a többség kultúrájában osztozó, illetve vele szoros kapcsolatban álló „fehérek” állnak: az erdélyi magyarok, a magyarországi németek és a zsidók. Valamivel kevésbé tartják rokonszenveseknek az afrikaiakat, a kínaiakat és a délszlávokat, de a főiskolásoknak még mindig a többsége szimpatizál velük. A lista végén – összhangban a különböző típusú kapcsolatok létesítése iránti attitűdökkel

– ezúttal is az arabok és a cigányok állnak. A leendő óvodapedagógusoknak több, mint háromnegyede tartja ellenszenvesnek a cigányokat.

	Inkább rokonszenvesek	Inkább ellenszenvesek
Erdélyi magyar betelepülők	83	15
Magyarországi németek	81	15
Zsidók	76	20
Fekete bőrű afrikaiak	72	24
Kínaiak	66	31
Délszláv háborús menekültek	64	32
Arabok	23	74
Cigányok	9	88

2. táblázat

*A kisebbségek iránti rokonszenvek (százalékban)*

## A vélemények szerveződése

A kisebbségek iránti nyitottság az egyén szocializációjának terméke. Meglétét vagy hiányát, illetve megléte esetén mértékét a család, az iskola, a szűkebb környezet éppúgy befolyásolja, mint a társadalomban érvényes gondolkozási minták és az egyén világról alkotott képe. Mi a többség és a kisebbség bonyolult viszonyát alakító tényezők közül elsősorban ez utóbbi hatását vizsgáltuk: azt, hogy egyrészt az e viszonyra vonatkozó alapelvek, másrészt a saját nagycsoporttal: a magyarság értékelésével kapcsolatos álláspontok, harmadrészt pedig a hétköznapi életre vonatkozó meggyőződések függvényében vannak-e különbségek a más csoportok iránti nyitottságban. Azt tapasztaltuk, hogy mind a multikulturális alapelvekkel, mind a saját nemzet értékelésével, mind pedig a hétköznapi értékrenddel összefügg a kisebbségekkel kapcsolatos nyitottság. Aki például az elvek szintjén úgy gondolja, hogy „el kellene kerülni a különböző kultúrák keveredését, mert az csak gondot okoz”, vagy hogy „nem lenne szabad annyi idegent beengedni az országba”, a vizsgált kapcsolattípusokban is elzárkózó, míg az az álláspont, hogy „az embert gazdagabbá teszi, ha más országokból jövő emberekkel kerül kapcsolatba”, vagy hogy „a gazdagabb országoknak kötelességük befogadni azokat, akik a szegénység elől menekülnek”, a konkrét helyzetekben is nyitottabb attitűdökkel jár együtt. Az is kiderült az adatokból, hogy akik a magyarságnak olyan értékeket tulajdonítottak, amelyek mintegy mások fölé emelik, a vizsgált kapcsolattípusokban is hajlamosabbak válaszfalakat húzni maguk és más csoportok tagjai közé. Végül pedig a terhességgel, házasságon kívüli nemi élettel és a szexuális mássággal kapcsolatos elutasító álláspontok is a kisebbségi csoportok iránti elzárkózást valószínűsítik. Ezek a tendenciák azonban két csoport esetében kevésbé érvényesülnek. Egyrészt a legelfogadottabbakat, különösen pedig az erdélyi magyarokat és a magyarországi németeket általában azok is elfogadják, akiknek a világgépe inkább a zártabb magatartást valószínűsíti. Másrészt pedig a legelutasítottabbaktól, mindenekelőtt a cigányoktól azok nagy része is elhatárolódik, akiknek a világról való gondolkodását inkább a nyitottság jellemzi. Ennek ellenére azonban megállapíthattuk, hogy a világgép egésze rányomja bélyegét a multikulturális mentalitásra is.

Milyen logikák szervezik az egyes kisebbségek elfogadását-elutasítását, illetve az egyes kapcsolattípusok létesítésével kapcsolatos nyitottságot-zártságot? A rendező elvek feltárására főkomponens-elemzést végeztünk. Ezzel a statisztikai eljárással tíz faktort különítettünk el, amelyek mentén különböző gondolkozási dimenziókat írhatunk le. Közülük különösen az első hat dimenzió szerveződésében figyelhetünk meg markánsan kirajzolódó rendező elveket.

Az első faktort az a szempont alkotja, hogy házasságról van-e szó vagy pedig másfajta kapcsolatról. Bármelyik csoportról is legyen szó, az a lehetőség, hogy tagjai esetleg családtagokká válnak, választóvonalnak bizonyul a kapcsolatokban. Különösen fontos ez a szempont az arabokkal, a kínaiakkal, a fekete bőrű afrikaiakkal és a cigányokkal kapcsolatban. Úgy tűnik, az antropológiai és a kulturális különbségeknek a házasság esetében van a legnagyobb jelentőségük. A második rendező elv az állampolgárság. Ehhez a faktorhoz is kapcsolódik minden kérdezett csoport, azonban az erdélyi magyarok jóval lazábban, mint a többiek. Ez az elv esetükben érvényesül a legkevésbé. A harmadik rendező elvet éppen az jelenti, hogy erdélyiekről van-e szó vagy nem. Az erdélyiekkel kapcsolatos pozitív beállítódás konzekvensen érvényesül az állampolgárság, a baráti, munkatársi és a rokoni kapcsolatok terén, valamint a rokonszenv kérdésében. Mindössze a szomszédsági kapcsolatokat nem befolyásolja ez a tényező. A negyedik faktort a legelutasítottabb csoportok: a cigányok és az arabok alkotják. A baráti, munkatársi és családi kapcsolatok megítélése során éppúgy elkülönítik őket, mint akkor, amikor a különböző csoportok iránti rokon- vagy ellenszenvet kellett kifejezniük. Ehhez a faktorhoz azonban a cigányok minden szempontból erőteljesebben kapcsolódnak, mint az arabok. A választások következő tényezője az volt, hogy a kérdezett kapcsolattípusokban zsidókról volt-e szó. A zsidók választása az erdélyiekéhez hasonlóan szintén konzekvensnek bizonyult, amikor baráti, munkatársi vagy családi kapcsolatokról volt szó, illetve arról, hogy az egyes csoportok szimpatikusak-e vagy nem. Ugyanezt figyelhettük meg a németek esetében is. A többi négy faktorhoz az eddigieknél kisebb faktorsúllyal kapcsolódtak a különböző csoportok. A faktorok mentén felsejlő, némileg elmosódott gondolkozási dimenziók egyikét a kínaiak és az afrikaiak választása, a másikat az együtt dolgozás, a harmadikat a délszláv menekültek speciális helyzete, a negyediket pedig a csoportok iránti szimpátia alkotja.

## Összegzés helyett

A főiskolások körében végzett vizsgálatunknak a különböző kisebbségek közelség-távolságát vizsgáló részéből mindenekelőtt az derült ki, hogy egy olyan társadalomban, amelyben a többség súlyos előítéletekkel viseltetik egy kisebbséggel – a cigánysággal – szemben, még az olyan, az átlagnál képzetesebb és leendő hivatásuknál fogva a társadalmi kérdések iránt nyitottabb fiatalok sem jelentenek kivételt, mint amilyenek a leendő pedagógusok. Paradox módon a cigányok iránti elzárkózásuk még a felnőttekénél is erősebb, miközben más kisebbségek irányában éppen ellenkezőleg, sokkal nyitottabbak, mint a náluk idősebbek.

A leendő pedagógusok cigányokkal kapcsolatos, nagyfokú elzárkózása megkülönböztetett figyelmet érdemel. Társadalmi szerepüknek fogva a szülők után és mellett elsősorban ők szolgálnak magatartási és gondolkozási mintául tanítványaiknak, és mindenekelőtt rajtuk múlik, hogy cigány tanítványaik személyükben milyenek ismerik meg a többségi társadalmat: irányukban nyitottnak-e vagy elzárkózónak, barátságosnak-e vagy barátságtalannak, olyannak-e, amelyik segítségükre van a társadalom különböző csoportjait elválasztó falak lebontásában vagy pedig, éppen ellenkezőleg, olyannak, amelyik le akarja őket bontani. Adataink azt mutatják, hogy a kisebbségek iránti nyitottság elválaszthatatlan a társadalmi világkép sajátosságaitól, a gondolkozás nyitottságától, illetve zártságától. Azoknak a képzési programoknak, amelyek a leendő pedagógusok kisebbségekkel kapcsolatos ismereteit és attitűdjeit kívánják befolyásolni, figyelembe kell venniük mindazokat a világképeket, gondolkozási stílusokat és értékrendeket, amelyek jellemzik őket.

JEGYZET

- (1) Kérdéseink megegyeznek azokkal a kérdésekkel, amelyeket 1993 őszén tettünk fel a Kisebbségkutató Intézet egyik országos, a felnőtt lakosságot reprezentáló mintán végzett vizsgálatán. Az eredményekről lásd: *Lendvay Judit – Szabó Ildikó: Pártszimpátiák és kisebbségkedvelés. Vonzásválasztások.* HVG 1994. március 12. és *Lendvay Judit – Szabó Ildikó: Kisebbségkedvelés. Zárt karokkal.* HVG 1994. április 29. Jelen tanulmányunkban ennek a vizsgálatnak az adataival vetjük össze a főiskolásokra vonatkozó adatainkat.
- (2) A táblázatban nem tüntettük fel azok arányát, akik nem tudtak választani az általunk felkínált alternatívák között. Arányukat úgy kapjuk meg, ha a „rokonszenves” és az „ellenszenves” választ adók arányának összegét kiegészítjük százra.

Az alábbi táblázatban az országos és a főiskolások közötti különbségeket mutatjuk fel. A táblázatban az országos adatok mellett a főiskolásokra vonatkozó adatokat is megadjuk. Az országos adatok a 1993. évi vizsgálatokból származnak, a főiskolásokra vonatkozó adatok pedig a jelen tanulmányunkból származnak. A táblázatban az országos adatok mellett a főiskolásokra vonatkozó adatokat is megadjuk. Az országos adatok a 1993. évi vizsgálatokból származnak, a főiskolásokra vonatkozó adatok pedig a jelen tanulmányunkból származnak.

Alternatíva	Országos adatok (1993)	Főiskolások adatai
1. Alternatíva	10,9	10,9
2. Alternatíva	10,9	10,9
3. Alternatíva	10,9	10,9
4. Alternatíva	10,9	10,9
5. Alternatíva	10,9	10,9
6. Alternatíva	10,9	10,9
7. Alternatíva	10,9	10,9
8. Alternatíva	10,9	10,9
9. Alternatíva	10,9	10,9
10. Alternatíva	10,9	10,9
11. Alternatíva	10,9	10,9
12. Alternatíva	10,9	10,9
13. Alternatíva	10,9	10,9
14. Alternatíva	10,9	10,9
15. Alternatíva	10,9	10,9
16. Alternatíva	10,9	10,9
17. Alternatíva	10,9	10,9
18. Alternatíva	10,9	10,9
19. Alternatíva	10,9	10,9
20. Alternatíva	10,9	10,9
21. Alternatíva	10,9	10,9
22. Alternatíva	10,9	10,9
23. Alternatíva	10,9	10,9
24. Alternatíva	10,9	10,9
25. Alternatíva	10,9	10,9
26. Alternatíva	10,9	10,9
27. Alternatíva	10,9	10,9
28. Alternatíva	10,9	10,9
29. Alternatíva	10,9	10,9
30. Alternatíva	10,9	10,9
31. Alternatíva	10,9	10,9
32. Alternatíva	10,9	10,9
33. Alternatíva	10,9	10,9
34. Alternatíva	10,9	10,9
35. Alternatíva	10,9	10,9
36. Alternatíva	10,9	10,9
37. Alternatíva	10,9	10,9
38. Alternatíva	10,9	10,9
39. Alternatíva	10,9	10,9
40. Alternatíva	10,9	10,9
41. Alternatíva	10,9	10,9
42. Alternatíva	10,9	10,9
43. Alternatíva	10,9	10,9
44. Alternatíva	10,9	10,9
45. Alternatíva	10,9	10,9
46. Alternatíva	10,9	10,9
47. Alternatíva	10,9	10,9
48. Alternatíva	10,9	10,9
49. Alternatíva	10,9	10,9
50. Alternatíva	10,9	10,9
51. Alternatíva	10,9	10,9
52. Alternatíva	10,9	10,9
53. Alternatíva	10,9	10,9
54. Alternatíva	10,9	10,9
55. Alternatíva	10,9	10,9
56. Alternatíva	10,9	10,9
57. Alternatíva	10,9	10,9
58. Alternatíva	10,9	10,9
59. Alternatíva	10,9	10,9
60. Alternatíva	10,9	10,9
61. Alternatíva	10,9	10,9
62. Alternatíva	10,9	10,9
63. Alternatíva	10,9	10,9
64. Alternatíva	10,9	10,9
65. Alternatíva	10,9	10,9
66. Alternatíva	10,9	10,9
67. Alternatíva	10,9	10,9
68. Alternatíva	10,9	10,9
69. Alternatíva	10,9	10,9
70. Alternatíva	10,9	10,9
71. Alternatíva	10,9	10,9
72. Alternatíva	10,9	10,9
73. Alternatíva	10,9	10,9
74. Alternatíva	10,9	10,9
75. Alternatíva	10,9	10,9
76. Alternatíva	10,9	10,9
77. Alternatíva	10,9	10,9
78. Alternatíva	10,9	10,9
79. Alternatíva	10,9	10,9
80. Alternatíva	10,9	10,9
81. Alternatíva	10,9	10,9
82. Alternatíva	10,9	10,9
83. Alternatíva	10,9	10,9
84. Alternatíva	10,9	10,9
85. Alternatíva	10,9	10,9
86. Alternatíva	10,9	10,9
87. Alternatíva	10,9	10,9
88. Alternatíva	10,9	10,9
89. Alternatíva	10,9	10,9
90. Alternatíva	10,9	10,9
91. Alternatíva	10,9	10,9
92. Alternatíva	10,9	10,9
93. Alternatíva	10,9	10,9
94. Alternatíva	10,9	10,9
95. Alternatíva	10,9	10,9
96. Alternatíva	10,9	10,9
97. Alternatíva	10,9	10,9
98. Alternatíva	10,9	10,9
99. Alternatíva	10,9	10,9
100. Alternatíva	10,9	10,9

Az alábbi táblázatban az országos és a főiskolások közötti különbségeket mutatjuk fel. A táblázatban az országos adatok mellett a főiskolásokra vonatkozó adatokat is megadjuk. Az országos adatok a 1993. évi vizsgálatokból származnak, a főiskolásokra vonatkozó adatok pedig a jelen tanulmányunkból származnak.

# A cigány fiatalok szakképzése

FARKAS PÉTER – JAKAB JÁNOS

*Amint a többi kelet-európai államban, Magyarországon is 1990 után jelent meg a tömeges ifjúsági munkanélküliség. Az okok jól ismertek: a KGST-piacok elvesztése, a gazdasági kapcsolatok megszakadása, az adósságválság, a hazai piac megnyitása az olcsó, jobb minőségű termékek előtt.*

A munkanélküliek aránya ma 10,3%. A regisztrált munkanélküliek egynegyede 25 évesnél fiatalabb. Azok a „fiatalok és fiatal felnőttek”, akik az OECD és az EU kimutatásaiban az ifjúsági munkanélküliség statisztikájában szerepelnek. Arányuk ingadozik: ősszel, amikor a végzett tanulók kilépnek az iskolából, megközelíti a 30%-ot, s tavasszal, munkavállalás, katonai behívások, átképző programok, közhasznú foglalkoztatás, továbbtanulás stb. eredményeként, 23%-ra csökken.

A magyar közoktatás és szakképzés hatékonysága az ifjúsági munkaerőforrás képzettségszerkezetének elemzése segítségével vizsgálható.

	1000 fő	%	
Felsőfokú intézményben végzett	19,1	11,21	
Középiskolát végzett, illetve felsőfokú oktatási intézményből kimaradt	48,4	28,42	
Ebből:	gimnáziumot végzett	17,8	10,46
	szakközépiskolát végzett	19,7	11,56
	technikumot végzett	10,9	6,4
Szaktanulmányokat végzett iskolát végzett	56,4	33,12	
Gép- és gyorsíró iskolát végzett	1,3	0,76	
Egészségügyi szakiskolát végzett	1,4	0,88	
Egyéb szakiskolát végzett	6,3	3,7	
Speciális szakiskolát végzett	2,7	1,6	
Az általános iskolát befejezett és tovább nem tanult, ill. középfokú oktatási intézményből kimaradt	28,1	16,5	
Az általános iskolai tanulmányait nem fejezte be, 16. évét elérte	6,6	3,9	
összesen:	170,3		
ebből	szakképzett	117,8	69,17
	szakképzetlen	52,5	30,83

1. táblázat

*Az ifjúsági munkaerőforrás képzettségszerkezete 1994-ben  
(Az iskolarendszertől kilépő fiatalok létszáma és aránya)*

A szakképzetlenek aránya az ifjúsági munkaerőforrásban 30,8% volt.

Az oktatási rendszerből kilépő fiatalok a végzés után 18 hónapig pályakezdőnek számítanak, s közülük a szakképzettek és a középiskolai végzettséggel rendelkezők hat hónapon keresztül az öregségi nyugdíjminimum háromnegyedének megfelelő támogatást kapnak. A szakképzetlen, aluliskolázott fiatalok nem jogosultak a támogatásra, ezért nem regisztráltatják magukat a szolgáltató irodákban.



Az elmúlt két évben a végzés utáni hat hónapban az oktatásból kilépők közel fele regisztráltatta magát a munkaügyi kirendeltségeken. Ha a szakképzetleneket is figyelembe vesszük (akik nem szerepelnek a pályakezdő munkanélküliekről szóló statisztikában) indokolt az a feltételezés, hogy napjainkban a pályakezdő fiatalok közel kétharmada találkozik a munkanélküliséggel.

A cigány fiatalok munkaerőpiaci helyzete csak a teljes ifjúsági munkanélküliséggel összevetve vizsgálható. Ma Magyarországon a pályakezdők beilleszkedése nagyon nehéz, gyakran a szakképzettek is csak bizonytalan, határozott időre szóló munkához jutnak.

A vizsgálatok szerint a felsőfokú végzettségűekhez képest a középiskolát végzettek 2,5-szeres, a szakmunkásképzőt végzettek 3,5-szeres, a csak nyolc osztállyal rendelkezők pedig már ötszörös relatív munkanélküliségi kockázatnak vannak kitéve. Az iskolázatlan kategóriáról nem is beszélve, ahol a munkanélküliség kockázata abszurd módon emelkedni kezd: tízszeres, húszszoros értékeket is elér. (1)

A cigány fiatalok iskolai eredményeiről kevés jól értékelhető adattal rendelkezünk. *Kertesi Gábor* vizsgálatai alapján tudjuk, hogy 14 éves koráig 1000 cigány gyermekből mindössze 365 végzi el az általános iskolát, 111 lép tovább szakmunkásképzőbe és 11 fő középiskolába. Szakmunkásvégzettséget mindössze 50 fő szerez 17 évesen, a középiskolát heten fejezik be 18 éves korukban.

A továbbtanulási arányok lehangolóak: 1988-ban például a nyolcadik osztályt elért cigánytanulók alig 30%-a tanult tovább a szakmunkásképző iskolában, 3% a középiskolában, s a lemorzsolódás is 55, illetve 39% volt.

Az adatok kedvezőbbek, ha az év vesztes fiatalok és a felnőtt oktatásban végzettséget szerző cigány fiatalok eredményeit is figyelembe vesszük. Az MTA Szociológiai Intézete által végzett vizsgálat szerint a 25-29 éves korcsoportban az általános iskolát végzettek aránya közel 75% volt, s 13,2% a szakmunkásképző iskolát vagy szakiskolát, 2% a középiskolát is elvégezte. (2)

Napjainkban élesen vetődnek fel a foglalkoztatás kérdései. Míg 1971-ben a munkaképes korú cigány férfiak aktivitási mutatója lényegében nem tért el a nem cigányokétól, 85,2% volt, ma 26,2%-ra esett vissza. Az MTA Szociológiai Intézetének vizsgálata szerint a 15-19 éves korcsoportban a legijesztőbb a helyzet: e fiatalok mindössze 3,2%-a dolgozik.

A cigányság katasztrofális foglalkoztatási helyzete a feszültségek és az előítéletek erősödéséhez vezet. Az előítéletek erősödése az elhelyezkedést tovább nehezíti. A helyzet kilátástalannak tűnik. Pedig az a tény, hogy negyedszázaddal ezelőtt a közel teljes foglalkoztatás a cigányságnál is megvalósult, s hogy a 25-29 éves korosztály háromnegyede megszerezte az általános iskolai végzettséget, egyértelműen azt bizonyítja, hogy a cigányság minden eszközzel törekedett a beilleszkedésre.

A peremcsoportok társadalmi beilleszkedése az európai, munkára alapozott társadalomban a munkavállalás, a munkavégzés függvénye. A munkaerőpiacon azonban csak a szakképzettek tudnak elhelyezkedni. A tömegtermelő technológiák átalakulása, az automatizáció a betanított és segédmunkások iránti igény radikális csökkenését eredményezte. A megváltozott feltételek között a szakképzés kiterjesztése vált a társadalmi integráció egyik kulcselemévé.

Magyarországon 1994-ben a pályakezdők 30%-a lépett szakképzetlenül a munkaerőpiacra. Ez az arány nem rosszabb a tíz évvel ezelőtti európai átlagnál. Csökkentése hosszú, középtávú programot igényel. A Munkaügyi Minisztérium fejlesztési koncepciójában szerepel a „szakképesítést mindenkinek” célkitűzése. Összetettebb feladat a cigány fiatalok bevonása a szakképzésbe.

A cigány fiatalok bevonása a szakképzésbe nem különíthető el az egyéb peremcsoportok képzésétől. A szakképzés területén elfogadottá vált az integráció elve. Nem hozható létre egy „második” szakképző rendszer a hátrányos helyzetűeknek.

A szakképzés kiterjesztésekor három problémakör különíthető el:

- a szakképzésre való jogosultság;
- a szakképzésre való alkalmasság;
- a szakképzés kiterjesztése.

## A szakképzésre való jogosultság

Az elmúlt évtizedekben a szakképzésbe való belépés feltétele az általános iskola elvégzése volt. A korcsoportjuknál két évvel idősebb tanulókat az 1985-ös Oktatási Törvény előírásai szerint a dolgozók általános iskoláiba irányíthatták át. Az évfolyatok kb. 92%-a az általános iskolában, 2%-a a dolgozók iskolájában, kb. 2,5%-a a speciális általános iskolában szerezte meg az általános iskolai végzettséget. Az általános iskolai végzettséggel rendelkező fiatalok az Országos Szakmajegyzék kb. kétszáz szakmája közül választhattak. Az Országos Képzési Jegyzék mindössze 27 mezőgazdasági ágazati képzés tanulását teszi lehetővé az alapiskolai végzettséggel nem rendelkező fiatalok számára (pl. tejkezelő, juhtenyésztő, ezüstkalászos gazda); 426 szakma tanulásához alapfokú iskolai végzettség, 437 szakmához középiskolai előképzettség, 10 képesítéshez felsőfokú iskolai előképzettség szükséges. (Az alapiskolai végzettség 10 osztály elvégzését jelenti.)

Az új szabályozás a NAT hatályba lépésekor lép életbe. (3) A NAT felmenő rendszerű bevezetéséig ugyanis az általános iskola nyolcadik évfolyamának elvégzéséről szóló bizonyítvány is alapfokú végzettséget tanúsít és középiskolába, illetve szakiskolába való jelentkezésre jogosít.

A cigány fiatalokat az új szabályozás gyakorlatilag még jobban kiszorítja a szakképzésből, hiszen töredékük lesz képes a 10 osztályos alapiskola elvégzésére.

## A szakképzésre való alkalmasság

Az általános iskola munkáját napjainkig az 1978-as tantervreform határozza meg, amely a hetvenes évek általános trendjét követte, s a tudományosságot helyezte előtérbe. Ennek megfelelően a hangsúly a természettudományra, a fizikára, kémiára, biológiára, matematikára került. Az ekkor készült tankönyvek gyakran tartalmaztak olyan ismereteket, amelyeket korábban a felső középiskolai szakaszban oktattak.

A tartalmi reform eredményei ellentmondásosak. Bár a magyar tanulók az IEA- vizsgálatokon több alkalommal kiemelkedő eredményeket értek el a 14 évesek korcsoportjában, nem tagadható le, hogy a tanulók egynegyede a nyolcadik osztály befejezésekor nem rendelkezik az elemi matematikai, természettudományos, anyanyelvi és társadalmi ismeretekkel és készségekkel, amelyek a pályaválasztáshoz vagy a szakképzésben a sikeres helytálláshoz szükségesek. Alátámasztja ezt a megállapítást az 1983-as KNEB- vizsgálat eredményeiről kiadott jelentés, (4) amely 18.500 első éves szakmunkástanuló tudásszintjének felmérésére épül. A felmérés országos átlaga:

matematika 1,76

fizika 1,75

magyar 2,13

helyesírás 2,55

történelem 1,89

A vizsgálat alapján készült jelentés megállapítja, hogy „a tanulók túlnyomó többsége nincs birtokában a szakma elsajátításához szükséges minimális tudásnak. A közismereti tárgyakból jelentős azoknak a tanulóknak az aránya, akik a kor igényeihez mérten analabétáknak minősíthetők. Talán a legsúlyosabb gondot az okozza, hogy a tanulók nem értik az elolvasott szöveget. Hasonló súlyos gond, hiba az, hogy a betűk felismerésével küzdenek, s az írásjelek funkcióját nem veszik figyelembe. A történelemtudásuk, világnézetük »elégtelen«, nem ismerik a történelmi összefüggéseket. A tanulók számolási készsége igen alacsony, nem tudnak osztani, legtöbbször a szorzótáblát sem ismerik. A törtekkel való számolási ismeretek és az azokkal való műveletek elvégzése teljesen hiányos.”

Bár a középiskolai kudarcban szerepet játszanak a gyenge tanulmányi eredmények is, a vizsgálatok (5) arra figyelmeztetnek, hogy legalább ennyire fontos a gyerekek „lá- zádása”, az iskola és a család teljesítményelvárásaival való szembefordulása. Az iskolai kudarcban nem a tanuló nagyon alacsony teljesítménye a meghatározó, hanem a tanuló

és az iskola konfliktusa. A tanuláshoz fűződő negatív viszony mellett meghatározó a pályaválasztás megalapozatlansága. Erre utal, hogy az MKM statisztikai tájékoztatóinak adatai szerint a lemorzsolódó szakmunkástanulók közel kétharmada az első, negyede pedig a második tanévben szakítja félbe tanulmányait.

Az 1983-as felmérések eredményeit további vizsgálatok is megerősítették. 1985-ben a szakmunkásképző iskolákban 40.500 tanuló oldott meg egy valóban alapvető ismereteket és készségeket mérő feladatlapot. Az átlagteljesítmény elégtelen, 27,2%-os volt. (6)

Az Országos Közoktatási Intézet Értékelési Központja 1991-ben megismételte az 1986-os Monitor-vizsgálatot. A legfontosabb következtetés, hogy 1986 és 1991 között visszaesett az általános iskolai tanulók olvasás- és matematika-teljesítménye. (7)

Az 1995-ös Monitor-vizsgálat, amelynek értékelése még nem fejeződött be, a teljesítménykülönbségek további növekedését jelzi.

Az iskolai kudarc egyik alapvető oka a családok és az iskola értékmodellje közötti konfliktus. Várható, hogy az elszegényedő, bizonytalan munkaerőpiaci helyzetű rétegek értékmodellje távolodni fog az iskola által preferált modelltől.

A közoktatásban az elmúlt évtizedben a peremcsoportok támogatása háttérbe került. A politológia figyelme a „középosztály” felé fordult, s az oktatásügyi innovációk többségét is az új „középosztály” igényei és érdekei határozták meg. Az új „középosztály” érdekérvényesítését szolgálják az elmúlt évek hat és nyolc osztályos gimnáziumi programjai is. Tanterveik és tankönyveik alapján megállapítható, hogy a korábban 15 éves korban oktatott ismeretelemeket esetenként 11 vagy 13 éves korban próbálják tanítani. (Lenyűgözően igényes és ugyanakkor elgondolkodtató példaként kiemelhetők az Eötvös Gimnázium matematika- és történelemtankönyvei.)

Az iskolai kudarc által leginkább sújtott csoportba a cigány fiatalok tartoznak. Azok az okok, amelyek a teljes populáció iskolai sikertelenségét meghatározzák, a cigány családokban halmozódnak. (Szegénység, munkanélküliség, rendszertelen életmód, az iskolai normák elvetése.) Helyzetüket tovább rontja az iskolák között a tanulókért folytatott verseny kiéleződése.

A középtávú elképzelések szerint a tanulók háromnegyede tanul tovább érettségit adó felső középiskolában. Ha ez így lesz, feltételezhető, hogy az alsó középiskolák négyötöde kínál igényes felső középiskolára előkészítő helyi programokat. (A Közoktatási Törvény 46. paragrafusa szerint az iskola helyi tantervének biztosítania kell az iskolaváltást, a tanuló átvételét, szükség esetén különbözeti vizsgálattal vagy évfolyamisméltéssel.)

Azok az iskolák, amelyek majd nem nyújtanak igényes, magas követelményeket támasztó, felső középiskolában évisméltés vagy különbözeti vizsga nélküli továbbtanulásra jogosító programokat, kiürülnek, bezárnak, vagy a peremcsoportok gyűjtőivé válnak.

Az érettségit adó felső középiskolák expanziója kikényszeríti az általános iskola újrászerveződését, de egy sokkal keményebb követelményszinten.

A lemaradó fiatalok helyzete akkor javítható a közoktatásban, ha sikerül az alapfokon korlátoznunk a versenyt, s a követelményeket az átlagos képességű fiatalok lehetőségeit is figyelembe véve szabjuk meg. Az alsó középiskolai szakaszban indokolt a választási lehetőség bővítése, az utolsó tanévekben a munkára felkészítés, a pályaaorientáció elemeinek megjelenése.

A tapasztalatok szerint azonban az alapiskola tartalmi korszerűsítése és módszertani fejlesztése után is marad egy olyan csoport, amely speciális segítséget igényel a szakképzésbe való átlépéshez. Az elmúlt két évtizedben az Európai Unió majd minden tagországában létrejöttek egy-két éves, felzárkóztató, pályaaorientáló, szakmatanulásra felkészítő, szakmai alapképző, esetenként az alapiskolai végzettséget pótló 1-2 éves programok. Ezek kapcsolódhatnak az általános iskolához, (osztrák politechnikai év, a dán általános iskola szakmai éve, a holland alsó középiskola munkára felkészítő ága), csatlakozhatnak a szakiskolai rendszerhez (Pl. a német szakmacsoportos alapképző év, vagy a szakmatanulásra felkészítő program), de működtetheti őket a munkaügyi kormányzat is (német és angol egy-két éves programok).

A programok keretében a tanulók az alapvető matematikai, természettudományos, kommunikációs készség- és ismeretfejlesztés mellett megismernek egy sor szakterüle-

tet, a különböző szakmák követelményeit, tevékenységeit, esetleg üzemi gyakorlaton is részt vesznek. A programok célja, hogy alkalmassá tegye a tanulókat a helytállásra a normál szakképzésben.

Magyarországon az NSZI és az OKI által 1991-ben összeállított egyéves szakmatanulásra felkészítő program segíti a peremcsoportok beilleszkedését a szakképzésbe. 1994-ben nyitották meg az esztergomi Kolping Szakiskolát, amely a német-magyar kormányprogram keretében, 2,2 millió német márka támogatással jött létre, s ahol optimális feltételeket biztosítanak a felzárkóztató, szakmai alapozó program működtetéséhez. Az iskola célja a helyi igények kielégítése mellett a bekapcsolódás a tananyagfejlesztésbe és a pedagógusok továbbképzésébe.

A szakmatanulásra felkészítő programok ma a szakiskola és a speciális szakiskola intézmények keretében működnek. A szakiskola középfokú oktatási intézmény, a belépés feltétele az átmeneti időszakban az általános iskola elvégzése, a NAT felmenő rendszerű bevezetése után az alapiskola befejezése (10 osztály). Az érvényes jogszabályok szerint a szakmatanulásra felkészítő szakiskola a segítségre leginkább rászoruló, általános iskolai végzettséggel nem rendelkező fiatalokat nem veheti fel. Indokolt lenne olyan új szakiskolai programok kidolgozása, amelyek összekapcsolják a mai dolgozók általános iskoláját és a szakmatanulásra előkészítő szakiskolai programot. Ez a modell hozzájárulhatna ahhoz, hogy a szakképzésbe továbblépő cigány tanulók arányát megnövekedjék.

## A szakképzés kiterjesztése

A szakképzés kiterjesztésekor az első szempont az oktatható szakmák meghatározása. A korábbi szabályozás szerint, s a mai gyakorlatban az általános iskolát végzett fiatalok az Országos Szakmajegyzék kb. 200 hagyományos ipari, kisipari, szolgáltató, kereskedelmi szakmája és az Ágazati Szakmajegyzék ugyancsak többszáz képesítése között választhattak. Az Országos Képzési Jegyzék bővíti az államilag elismert képesítések számát, ugyanakkor korlátozza a belépés feltételeit, s megjelennek a jegyzékben szűk, rövid képzési idejű, feltételezhetően nem versenyképes szakmák is. A cigány fiatalok munkaerőpiaci integrációját csak széles alapozású, teljes értékű szakképzés segíti. E ponton ismét hangsúlyoznunk kell a szakmarendszer nyitottságát, a belépési feltételek rugalmas, pragmatikus meghatározását.

Az elmúlt évek szakképzés-politikájában kulcselem a tanulószervezés intézménye és az iskolafenntartás önkormányzati hatáskörbe kerülése. Ha a jövőben a szakmunkásszinten a tanulószervezés általánossá válik – már ma is gyakran előfordul, hogy a szakiskola csak azt a tanulót veszi fel, aki gondoskodik gyakorlati képzéséről – a cigány fiatalok szakképzésbe való belépése megnehezül.

Áthidaló megoldást kínál az a modell, amely az iskolarendszerű szakképzés első szakaszában szakiskolai keretek között szakmacsoportos alapképzést ad, s a tanulók számára üzemi gyakorlatokat is szervez. A tanulók az üzemi gyakorlatokon kapcsolatba kerülhetnek azokkal a munkaadókkal, amelyekkel később tanulószervezést kötnek. A hátrányos helyzetű fiatalok szakképzését a gyakorlati oktatás módszereinek fejlesztésével, a pedagógusok továbbképzésével, szociális munkások alkalmazásával segítik.

A cigány fiatalok számára az intézményfenntartás önkormányzati hatáskörbe kerülése sem előnyös. Az önkormányzatok legtöbbször a befolyásos választói csoportok által preferált középiskolákra fordítják figyelmüket. A peremcsoportokat ellátó intézmények esetében indokolt a költségvetés nagyobb szerepvállalása. Számos fejlett országban, pl. Németországban, Franciaországban, Nagy-Britanniában a munkaügyi szolgáltató hálózat fedezi működtetésük költségeit.

A peremcsoportokhoz tartozó fiatalok gyakran azért nem tanulnak szakmát, mert családjuk nem tudja eltartani őket, dolgozniuk kell. Ez a probléma részben a szakmatanuló fiatalok normatív szociális támogatásával, részben olyan termelést és szakképzést összekapcsoló modellekkel kezelhető, ahol a termelés során létrehozott értéket a tanulók bérezésére fordítják.

A fiatal felnőttek szakképzését olyan foglalkoztatási programokkal lehet elősegíteni, amelyekhez modulárisan felépülő szakképzés csatlakozik.

1995. október 23-án Potsdamban az Európai Unió illetékes bizottsága által szervezett szakképzési konferencián a Nemzetközi Munkaügyi Szervezet képviselője felsorolta a tömeges ifjúsági munkanélküliség kezelésének legfontosabb feltételeit. A mai liberális gazdaságfilozófia számára nagyon idegen kategóriát, a teljes foglalkoztatást említette először, majd a szakképzés és a gazdaság közötti új együttműködési formákat, a tanulás és a munka összekapcsolását, s a gazdaság versenyképessé válását.

A cigány fiatalok szakképzése és munkaerőpiaci beilleszkedése nehezen képzelhető el a mai feltételek között. Valóban, mindent meg kell változtatnunk: humanizálnunk kell az általános iskolát, a gyerekek életkori lehetőségeinek megfelelő követelményeket támasztva, rugalmassá kell tennünk a szakképzésbe való átlépést, új, szakmatanulásra felkészítő, egy-két éves modulokkal segítve. A szakképzésben széles alapozásra, igényes képesítésekre, kiscsoportos munkára, a képzés és az értéktermelés összekapcsolására, a költségvetés által támogatott célprogramokra, a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók normatív szociális támogatására van szükség. S mindez semmit sem ér, ha a cigány fiatalok környezetén nem tudunk változtatni, ha egy olyan világban nőnek fel, ahol a szülők munkavállalási esélyei beszűkültek, ahol a minimálbér a létminimum hatvan százaléka, ahol a szociális segélyekre épül az életstratégia.

## Javaslat a cigány fiatalok szakképzését és integrációját elősegítő intézkedésekre

A teljesség igénye nélkül soroljuk fel a főbb feladatokat, melyek megvalósítása esetén úgy látjuk, hogy a cigány fiatalok életesélyei, szakmai képzésének esélyei javulnak. A feladatok között megkülönböztethetünk rövid távúakat és hosszú távúakat. Reményeink szerint ezek együttes alkalmazásával hosszabb távon javulhat, illetve gyökeresen megváltozhat a cigány fiatalok szakképzésének jelenlegi helyzete.

### Feladatok:

- Olyan NAT központi programváltozat kialakítása, mely gyakorlatorientáltsága miatt megfelel a hátrányos helyzetű fiataloknak és így a cigány fiataloknak is.
- Olyan kiegészítő képzési programok indítása, melyekkel a hátrányos helyzetű tanulókat felkészítik a NAT szerinti alapvizsgára és a gimnáziumi valamint a szakközépiskolai képzésre.
- Az iskolarendszerű szakképzésben a teljes értékű szakképzetségek megszerzésének támogatása.
- A szakképzésbe történő belépési szint megfelelő újraszabályozása.
- A hátrányos helyzetű fiatalok és így a cigány fiatalok középfokú képzésbe történő bejutásának kiemelt támogatása.
- A „Szakképzést mindenkinek program alapján speciális támogatást biztosítani a roma népesség számára a szakképzés ideje alatt.
- A képzés közbeni kiesés (lemorzsolódás) megakadályozására nemzetközi tapasztalatok figyelembe vételével céltámogatás nyújtása.
- A nemzetközi tapasztalatok figyelembe vételével olyan programok indítása, melyek a szakképzésbe be nem jutott fiatal cigány felnőttek számára teremtenek lehetőséget a szakképzés megszerzésére.
- Modellkísérletek és kísérleti projektek támogatása, kontrolált körülmények között.
- Speciális és folyamatosan ellenőrzött programok indítása az iskolai szegregációt elősegítő tényezők csökkentésére. Az ezekben a programokban dolgozó iskolák és tanárok kiemelt támogatása.
- Vizsgálatok és kutatások a szakképzési rendszeren belül, az intézkedések valóságos hatásának megállapítása és a további intézkedések megalapozása érdekében.
- A munkanélküli cigány fiatalok munkaerőpiaci képzésének kiemelt támogatása.

## JEGYZET

- (1) *Kertesi Gábor*: Cigány gyerekek az iskolában, Közgazdasági Szemle, 1995. január
- (2) MTA Szociológiai Intézete: *Beszámoló a magyarországi roma (cigány) népesség helyzetével foglalkozó 1993 októbere és 1994 februárja között végzett kutatásról*
- (3) Köznevelési Törvény 124. §. 6. bek.
- (4) KNEB-jelentés a tankötelezettségi törvény végrehajtásáról, Bp. 1987. február, kézirat
- (5) *Liskó Ilona*: Kudarok középfokon, Oktatókutató Intézet, Budapest, 1986. 77. old.
- (6) *Koller Lászlóné*: Hogyan tovább? A szakképzés matematika-oktatásának korszerűsítési lehetőségei. BP. OPITECH, 1991.
- (7) *Vári P.* és munkatársai: Az Országos Köznevelési Intézet értékelési Központjának értékelése a tanulók tudásszintjéről, Pedagógiai szemle, 1992/4.

# Cigányság – iskolázottság – katonai szolgálat

SZABÓ JÁNOS

*A hadseregbeni kisebbségkezelés külön problémakörét alkotja a cigánysághoz való viszony. Annak, hogy ki a cigány, ugyanúgy nincs nyilvántartásbeli nyoma, mint az egyéb etnikai kisebbségekhez tartozásnak, mégis, sajátos kulturális és szociális szegregációjuk miatt a Magyar Néphadsereg nem tudta megkerülni, hogy a cigánysággal kiemelten foglalkozzék.*

## Előzmények

A korábbi bevonultatási szisztéma kategorizálási rendszere (033/1965. sz. MH-BM együttes utasítás, illetve az ennek végrehajtására kiadott VKF Intézkedés, a 05/1969 VKF Intézkedés, majd ezek módosítása a 0022/1980. sz. VKF Intézkedés) ugyanis azt eredményezte, hogy néhány helyen, így például a hetvenes-nyolcvanas években az ún. építőalakulatoknál a kulturálisan, szociálisan hátrányos helyzetűek igen magas koncentrációja alakult ki az MN szervezetén belül. Az alacsony iskolai végzettség és a büntetett előélet, a politikai megbízhatatlanság s a különféle devianciákra való hajlam egyéb mutatói mentén válogatott állomány – a szakemberek által már akkor is ellenjavallt – koncentrációján belül a cigányság olyan jelentős arányt alkotott, hogy a katonai köznyelv ezeket az alegységeket csak „cigány századok”-nak nevezte. Ezek támogatására megszervezték a cigányok iskoláztatását, ami az írást-olvasást alapvetően ismerő katonák 1-2 osztállyal való előrelépését, azaz képzettségének utólagos emelését jelentette, maximum az általános iskola 8. osztályának befejezéséig. Ezenkívül ezeken a helyeken a katonák munkájuk után valamivel több illetményt, illetve családi körülményeik figyelembevételével (a nőcsaládok aránya is magasabb volt közöttük) gyakoribb eltávozást kaptak, mint másutt szolgáló társaik.

A cigányság iskolázottságában az utóbbi évtizedekben lassú és ellentmondásokkal terhes, a hátrányokat megtartó viszonylagos előrelépés történt.

1961-ben a felnőtt cigány lakosság 40%-a írástudatlan volt. A tanköteles korú gyermekeknek csak 13%-a jutott el az általános iskola felső tagozatába és csupán 2-3%-a végezte el a nyolc osztályt.

A hetvenes éves végére nőtt az iskolába járó cigánygyerekek száma. Mintegy 80-85%-ukat beírták az első osztályba. Az összes tankötelesek mintegy 25%-a a felső tagozatba is eljutott és mintegy 15%-uk ezt el is végezte. Kevesen jutottak el a szakmunkásképzőbe, elenyésző a középiskolákban vagy a felsőoktatásban tanulók száma.

A nyolcvanas évek elejétől a hadsereg már említett (építő munkára beosztott) hátrányos helyzetű századaiban rendszeressé tett képzettségjavító tanfolyamok eredményeként (a két év alatt a 2-5. osztály anyagát tudták pótolni egy-egy cigány katonával) évente 100-200 cigány fiatal iskolai végzettségét tudták esetenként lényegesen javítani. A szakképesítés-nyújtásra viszont csak olyan cigány fiatalok közül választottak jelentkezőket, akik már eleve rendelkeztek általános iskolai végzettséggel. Az arányuk itt már elenyésző volt. A tiszthelyettes iskolákban mindazonáltal néhány százalékban szakmunkás vizsgával rendelkező cigány fiatalok is rendszeresen előfordultak, illetve az érettségizettek közül is kerültek néhányan katonai főiskolákra. Nincs tudomásunk arról, hogy az 1970-es években beindult KET (Katonai Főiskolákra Előkészítő Tanfolyam) keretében a

katonai főiskolai szakmunkás tanulmányok megkezdése előtt végzettséggel rövidített intenzív felkészítésben részesültek között cigány fiatalok is képviseltették volna magukat.

## A rendszerváltás utáni általános jellemzők

A rendszerváltást követően egyfelől megváltozott a bevonultatás kategorizálási rendszere (amely a súlyosabb köztörvényes bűnelkövetők, a kábítószeresek és az öngyilkossági kísérletet korábban elkövetettek behívhatóságának mérlegelési szempontjain, szigorításán kívül a 6. általános alatti végzettségűek behívásának tilalmát is elrendeli), másfelől megszűntek az építőalakulatok, és a társadalmi hátrányos helyzet szerinti állománykoncentrációhoz kötődő intézményes tudatosság is lekerült a napirendről. A jelenlegi helyzetben a katonai szolgálatot teljesítők között a cigányság etnikai elkülönültségként – hivatalosan nincs nyilvántartva. Amióta pedig a hazai cigányszervezetek politikai megnyilvánulásai között annak a szárnynak a véleménye jutott érvényre, amely diszkriminatív jellegűnek ítéli a cigányság mindennemű megkülönböztetését a magyarságtól – a nemkívánatos politikai konfrontációktól való félelem, illetve a „Hogyan segítsünk, ha meg sem határozhatjuk a rászorultak jellemzőit?” bizonytalansága tovább merevítette az e probléma kapcsán immár tartós, csak a legutóbbi időben oldódó hivatalos elzárkózást a társadalom szervezeteiben, így a hadseregen belül is.

Jó okunk van feltételezni, hogy ez a mesterséges homogenizálás látens krízishelyzetet, esetleges intoleranciák erősödése esetén aktivizálható hivatkozási lehetőségeket takar. A legnagyobb gond azonban az, hogy lehetetlen számbavenni azokat, akik maguk is a „pozitív diszkriminációt” igénylik (néha követelik), hiszen egyéb érdekeik nevében maguk teszik lehetetlenné, hogy tudjuk, végül is kiket részesítsünk ilyen elbánásban.

Hogy ez az említett intolerancia a hivatásos állománynak valóságosan mekkora hányadát érinti, s hogy milyen kisebbségi szemlélet szerint jelenthet potenciális indulatokat, arra jó példát adnak azok a válaszok, amelyeket a hivatásos állomány 1989-ben „Nevezzen meg olyan nagy társadalmi csoportokat, akik véleménye szerint nem igazán részei a magyarságnak” kérdésünkre adott. A válaszolók 60%-a nem tudott ilyen csoportot megnevezni, 40% viszont igen. Ez akkor is magas arány, ha tudjuk, hogy nem magasabb, mint a társadalmi átlag. Azok közül, akik úgy vélték, hogy van olyan társadalmi csoport, amely nem igazán része a magyarságnak, 10% pártot, egyházat, nemzetiséget jelölt meg, 30% viszont egyértelműen a cigányságot tartotta ilyennek.

## A képzettségi probléma az általános cigány létjellemzők között

A cigányság problémájával nemcsak lélekszámuk (a hazai lakosság 5-7%-át alkotják), de rendkívül nehéz kezelhetőségük miatt kell foglalkoznunk, s néhány konkrét hadsereg-szempontról külön is szólnunk kell:

Az első gondot mindjárt az okozza, hogy kit tekintünk cigánynak. A hazai szakirodalomban *Kemény István* nyomán a következő definíció az elfogadott: „Cigány az, akit nem cigány környezete – különböző ismérvek (például életmód, antropológiai jelleg) alapján cigánynak tart.” A hazai cigányság lélekszáma nemcsak azért fontos szempont, mert meghaladja az összes többi etnikum összlétszámát, hanem azért is, mert a Magyarországon élő cigányság több mint hárommillió európai cigányságnak a 12%-át jelenti, miközben hazánk lakossága az európainak mindössze 2,2%-a. Sajnálatosnak tekinthető, hogy a hivatalos intézményrendszerben nem tapasztalható a többi európai, a cigányságnak hasonló arányban otthont adó országok integrációs mintáinak a megismerése és összehasonlító elemzése. A cigánykutatásnak jutó túlságosan szűk források nem utolsó sorban éppen a cigány társadalmi szervezetek szponzorálás iránti állandó vetélkedésével is magyarázhatók, hiszen egyes helyeken úgy vélik, hogy ha a beavatkozási rendszer finomítását megalapozó kutatások kapják a támogatást, akkor „azzal újra csak a magyarok járnak jól”. Sajnálatos módon ezek a cigány társadalmi szervezetek nem fogadják el, hogy amit saját értelmiségük híján nem tudnak megtenni, azt más, arra vállalkozó értelmiségieknek kell megtenniük. Elfogulatlan, azaz tudományosan korrekt elemzések híján



ugyanis csak a támogatásért folyó öngerjesztő harc marad, azaz a megosztó konkurenciahelyzet állandósul köreikben.

A cigányság saját nyelvi, kulturális identitászavarát, illetve a cigány öntudat gyengülését tükrözi, hogy nem egészen 1/10-ük (1980-ben 27915 fő) vallja magát cigány anyanyelvűnek, s alig 2%-uk (1980-ben 6404 fő) cigány nemzetiségűnek. Ez a tendencia a magyarságtól való megkülönböztetésük iránti érzékenység növekedésének is alapját képezi. Itt az edukációs egyenlenség sajátos hatását tapasztaljuk: azok a cigányok, akik szakmát tanulnak, érettségiznek, vagy éppenséggel felső iskolákat végeznek, a többségi kultúra értékeit is elsajátítják, és csak kevesen maradnak közöttük olyanok, akik a saját cigány kultúrájukat a kötő-elkülönítő nyelv ismeretének hiányában megtartanak. Azok viszont, akiket az erősen kötő-elkülönítő cigány anyanyelv mindennapi használata jellemz, kevesebb szükségét érzik a többségi kultúra értékeiben való gazdagodásnak, ám így általános kulturáltságuk is leszakad. A cigány kultúra tudatos ápolására sajátos módon egyfajta másodlagos újratanulás jellemző azon kisszámú rétegek körében, akik már eljutottak a többségi kultúrába való integrálódás valamely fokára és ott öntudatosan vállalják cigányságukat. Ez a cigány kultúra azonban – mivel már nem a létviszonyokban gyökerezően funkcionális – gyakran csak dísz, cicoma, ünnepi tudás, tánc, ének, umcaca és kanna-püfölés, s nem áramoltatható vissza a cigányság egésze felé oly módon, hogy segítene a cigányok munkahelyi beilleszkedésében, egységének szilárdításában, önérzetének elmélyítésében. A maximum, amit az ilyen másodlagos cigány kultúra kínál, kiugrási lehetőség néhány kitartóbb cigánynak arra, hogy a piacon még megélni képes roma együttesekben megüresedő helyekre bejussanak.

A cigányság térbeli megoszlása nemcsak Európában, hanem Magyarországon belül sem egyenletes. A száz évvel ezelőtti 50%-kal ellentétben az Alföldön ma csak 30%-uk él, ellenben Budapest és Pest megye az 1893-as 6,2%-ról 1986-ra csaknem 20%-ra növelte részesedését az országos eloszláson belül. Észak-Magyarország hagyományosan nagy cigány népességet koncentráló térség (27,7%-uk él itt), a Dunántúl pedig csekély mértékben csökkentette részesedését (a száz évvel ezelőtti 28,3%-ról 23,4%-ra). A cigányság urbanizáltságának növekedése számos eddig kevésbé elemzett fejleményt hozott. Egyrészt megváltozott a cigányság körében űzött jövedelemszerzési módok szerkezete, például a pauperizálódó városi rétegek foglalkozásai közül számosat átvettek, sőt némelyikben már-már monopóliumra is szert tettek (pl. utcai prostitúció). Másrészt megnőtt a távolság a követett értékek és a valós lehetőségek között, ami elkeseredettebbé, rámenősebbé tette őket. Végül pedig nőtt a különbség a cigányság felső és alsó rétegeinek életszínvonala, műveltsége, kiszolgáltatottsága között, ami viszont megnehezíti, hogy homogén, demokratikus működési elvű szervezetekbe szerveződjenek.

A megyei adatok szerint négy megyében (Borsod-Abaúj-Zemplén, Szabolcs-Szatmár-Bereg, Baranya, Pest) él a cigányság több mint fele. Mindebből következik, hogy a bevonultatások területekhez kötődő szempontjainak elsősorban ezeken a területeken kell illeszkedniük az e kisebbség körében fellelhető sajátosságokhoz.

Természetesen a cigányok egy-egy településen belüli részaránya is változó, ami az önkormányzati hatáskörben megoldandó védelmi feladatok szempontjából bír jelentőséggel (főleg a területi haderőrendszerre történő áttérést követően várható ez). Hazánk 3000 települése közül ugyanis 1748-ban élnek cigányok (elsősorban a 10 ezer és 50 ezer fő közötti kis- és középvárosokban, illetve a 2 ezer és 5 ezer fő közötti nagyközségekben), s 675 olyan település van, ahol a cigányság jelentősebb (8%-ot meghaladó) arányt mutat, 94 településen pedig (kivétel nélkül aprófalvak) arányuk meghaladja a 25%-ot, míg 9 településen abszolút többséget alkotnak. Ma még megválaszolatlan a kérdés, hogy a hazai véderő tervezése, felkészítése, közigazgatási megszervezése és készenléte, valamint egyenszilárdsága tekintetében ezen eloszlási jellemzőknek lesznek-e következményei, s a lakosság hogyan viszonyul majd az esetleges eltérésekhez.

A cigányság településváltási orientációjára a városba vándorlás, egyfajta sajátos urbanizálódás jellemző. Az 1883. évi 13,3%-ról 1986-ra 41,1%-ra nőtt a városlakó cigányok aránya. Ez a falusi életterük beszűkülésével magyarázható, amit minden gazdasági válság tovább fokoz. Ma a főváros és a megyeszékhelyek körüli agglomerációban a roko-

noknál tömegesen meghúzódtott cigányok számára nemcsak a falusi térségekből, hanem a válságban lévő nehézipari körzetekből elvándorló cigányság is tovább növeli. E körülmény sajátos életmódváltozásait, hivatalos felkereshetőségük nehézségeit (többnyire bejelentés nélkül, alkalmi munkákból élők) és általános egzisztenciális instabilizálódásukat is előrevetíti. Ami ráterhelődik a kiegészítés rendszerére, a behívó szervek munkájára, illetve a cigányság tartalékoskénti használhatóságának megkérdőjelezéséhez vezet. Mindez együtt pedig azok érveit erősíti, akik a cigányságnak a közteherviselésből történő kimaradását próbálják bizonyítani abban a vitában, amelyben a különböző társadalmi rétegek támogatásra való érdemességének és érdemtelenységének érveit állítják szembe egymással.

Fel kell hívni a figyelmet arra, hogy a hazai munkaerőpiaci folyamatoknak az a hatása, hogy először a szakképzetlen, iskolázatlan rétegeket szorítja ki, napjainkban tovább erősíti a cigányság térbeli szegregációját (elkülönülését a településeken belül és regionálisan is), ami sajátos gettósodási folyamattal fenyeget. Ez következményeit tekintve a pauperizáció és az azt rögzítő szubkultúra önerősítő spirálját vetíti előre, radikalizálva egyfelől a cigány érdekképviselők egy részének önmeghatározását és megnehezítve a velük való együttműködést, másfelől a társadalmi gondoskodásból ugyancsak kimaradó többségi társadalmi csoportok cigányellenességét. Semmi okunk azt gondolnunk, hogy mindennek hatásai elkerülnek a hadsereget.

A Magyar Honvédség Humán Csoportfőnökségén a munkanélküli sorkatonák körében végzendő munkaerőpiaci alkalmasságjavító tanfolyamrendszer tárgyában a Munkaügyi Minisztériummal folytatott tárgyalások előkészítése idején az alábbi statisztikák készültek: A bevonult 14227 fő körében lefolytatott vizsgálat szerint az 1995. augusztusi bevonulás alkalmával 6456 fő munkanélkülit regisztráltunk. Megoszlásuk a munkaügyi képző központok országos hálózatára kivetítve az alábbi képet mutatta:

Fsz.:	Központ megnevezése:	Székhelye:
1.	Budapesti Regionális Munkaügyi Képző Központ (BMIK)	Budapest
2.	Békéscsabai Regionális Munkaügyi Képző Központ (BRMKK)	Békéscsaba
3.	Debreceni Regionális Munkaügyi Képző Központ (DRMKK)	Debrecen
4.	Észak-magyarországi Regionális Átképző Központ (ERÁK)	Miskolc
5.	Kecskeméti Regionális Munkaügyi Képző Központ (KRMKK)	Kecskemét
6.	Nyírségi Regionális Munkaügyi Képző Központ (NYRMKK)	Nyíregyháza
7.	Pécsi Regionális Munkaügyi Képző Központ (PRMKK)	Pécs
8.	Szombathelyi Regionális Munkaügyi Képző Központ (SZIRMKK)	Szombathely
9.	Székesfehérvári Regionális Munkaügyi Képző Központ (SZRMKK)	Székesfehérvár

1. táblázat

A képző központok országos hálózata

E statisztikát illetően a szakképzetlenek arányán belül a cigány fiatalok arányát itt nem részletezhető becslési eljárással 25-30%-ra becsüljük, az alapfokú képzettséggel sem rendelkezők között viszont 90% körül.

Külön figyelmet érdemel a cigányság viszonylagos termékenységi tendenciája és ennek következménye. Adataink szerint a cigány nők születeinek átlaga 3,18, a nem cigány nőké 1,75. A cigány nőknek 62%-a, a nem cigányoknak csak 8%-a szül négy vagy több

Fsz.:	régió megnevezése	munkanélküliek száma
1.	BMIK	947
2.	BRMKK	764
3.	DRMKK	636
4.	ÉRÁK	1041
5.	KRMKK	565
6.	NYRMKK	926
7.	PRMKK	512
8.	SZIRMKK	417
9.	SZRMKK	628

2. táblázat

A Magyar Honvédség alakulataihoz 1995 augusztusában bevonult munkanélküli sorkatonák száma

Fsz.:	régión megnevezése	szakképzetlen: (összes %-ában)	iskolai végzettség:*	
			alapfokú: (%)	középfokú: (%)
1.	BMIK	29,8	100,0	23,7
2.	BRMKK	22,3	98,7	19,6
3.	DRMKK	24,6	97,6	17,8
4.	ÉRÁK	33,7	96,1	10,9
5.	KRMKK	23,2	98,3	21,8
6.	NYRMKK	36,9	95,2	8,6
7.	PRMKK	22,1	98,1	25,3
8.	SZIRMKK	24,5	99,2	24,9
9.	SZRMKK	27,8	97,8	18,4
átlag:		24,12	97,89	16,95

Módszertani megjegyzés:\* iskolai végzettség: a bevonult szakképzetlen munkanélküli sorkatonák százalékában

3. táblázat

A bevonult munkanélküli sorkatonák szakképzettség és iskolai végzettség szerinti megoszlása

gyermeket. Ennél nagyobb jelentősége van a korai szexuális életnek, illetve a korai és nagyobb számú gyermekvállalásnak, aminek eredményeként a 15-19 éves korcsoportban csaknem négyszeres a cigányok gyermekeinek száma (köztük 68% gyermektelen, míg a nem cigányoknál még 91%). Ez a hadsereg szempontjából egyfelől azt jelenti, hogy a cigányság katonakorú hányada rendre meghaladja a cigányság társadalmi arányát, ám ezt az aránynövekedést a katonai szolgálatba kerülés tekintetében ellensúlyozza az a tény, hogy a cigány fiatal emberek jelentős hányada – lévén hogy gyermekei vannak – családfenntartónak minősül, és ezért az érvényes rendelkezések értelmében nem hívják be őket. A sorköteles cigány korosztályok katonai szolgálatra való behívhatóságát tovább csökkenti az iskolázottságukban mutatkozó lemaradás. Az 1980-as népszámlálás adatai szerint a 7 éven felüli cigány lakosság 17,0%-a egyetlen általános iskolai osztályt sem fejezett be eredményesen és 39%-uk csak 1-5. osztályt járt ki. Még ha tudjuk is, hogy a bevonuló korosztályokban ez az arány nem enyire rossz, jelentősnek tekinthető azoknak a száma, akik azért nem vonultathatók be (a legutóbbi rendelkezés alapján), mert iskolai végzettségük nem éri el az általános iskola 6. osztályát. Ez a tény igen erős további cigányellenes hangulat keltésére alkalmas, ugyanis, míg maga a hadsereg egyértelműen

rögzíti a képzettségi hátrálynak azt a szintjét, amely alatt már nem képes és ezért nem akarja vállalni az állampolgárok katonai szolgálatra alkalmassá tételét (utóképzés, szint-rehozás stb.), addig az állampolgároknak az az egyre növekvő többsége, akik tehervállalásként élik meg a katonai szolgálatot, úgy értelmezi azt, hogy a cigányság társadalmi részarányától messze elmarad a hadseregben való képviselési arányuk, hogy ez a réteg a társadalmi tehervállalás alól hivatalos felmentést kap. Azaz, nemcsak azt sérelmezik, hogy a segélyezésnek (ami jelenleg már a cigány családot zöménél a fő megélhetési forrást jelenti) a többségi társadalomra nehezedő terhei mellé még a cigányságnak a honvédelmi tehervállalásból történő kimaradása is társul, hanem azt is, hogy mindezt hivatalos védettséggel tehetik meg.

Még mindig az iskolai végzettségnél maradva, szintén az 1980-as adatok szerint valamivel 4% fölött van azoknak a cigányoknak az aránya, akik legalább középfokú iskolát végeztek. Ennek a hányadnak van (sajnos az országos átlagtól elmaradó) esélye arra, hogy felsőfokú végzettséget szerezve a cigány értelmiséget gyarapítsa, akire az a feladat vár, hogy belülről segítse a cigányság társadalmi, kulturális és gazdasági felemelkedését, képviselje érdekeiket, gondolkodjon a cigányság jövőjéről. Nagy kérdés a hadsereg szempontjából, hogy a cigány katonák körében folytatott kisebbségi politikájával kellő számban tud-e felkészíteni cigány származású tiszthelyetteseket és tiszteket is. E tekintetben a jelenlegi kép meglehetősen problematikus: Az érettségizett cigány fiatalok közül kevés választja a tiszti pályát, illetve a már tiszti vagy tiszthelyettesi rendfokozatot szerzett cigányok – hasonlóképpen a már integrálódott (asszimilálódott?) cigányokhoz, akiknek stabil egzisztenciájuk van – nem szívesen vállalnak (tisztelet a kivételnek) részt azokban a programokban, amelyek arra irányulnak, hogy a cigányság honvédelemmel kapcsolatos társadalmi integrációs lehetőségeit kihasználhassuk.

Nem feledkezhetünk meg arról – mert a legtöbb nehézséget hordozzák – hogy a cigánykérdés mind a befogadó többség, mind a cigányság oldaláról sajátos mentális és attitűdbeli sajátosságokkal bír, amelyek inkább a szembenállást, semmint a kölcsönösséget és az együttműködést erősítő tendenciáktól terhesek. A szakértők egybehangzó véleménye szerint a cigányság ma nem egységes, egyetlen közigazgatási területen sem képez többséget, értékrendjétől többnyire idegenek az uralkodó jogi koncepciók, aminek megfelel a hatóságok megítélése is, többségükből hiányzik az önálló jogvédelem ellátásához szükséges érzékelési képességük, elégtelen körökben az önvédelmi érdekképviseleti szervezetek kiépültsége, a meglévők pedig hajlamosak arra, hogy a magyarság ellenében fogalmazzák meg követeléseiket, s konfliktusaikkal tovább nehezítik az érdekérvényesítésüket.

A hazai nem cigány népesség cigánysággal kapcsolatos vélekedésében ugyanekkor elutasítja a cigányság pozitív megkülönböztetését (például 1988-89-ben a felnőtt lakosság csupán 7,3%-a értett egyet azzal, hogy „a sokgyermekes cigány családok számára jelentősebb anyagi segítyt kell biztosítani, mint más sokgyermekeseknek”), tehát nehéz ma tömeges támogatást találni annak a programnak, hogy a cigányok etnikai és kulturális adottságaik miatt megkülönböztetett támogatást kapjanak. Ezzel szemben a cigányságnak juttatott előnyök túlzásait emlegetik, amelyek csökkentésével úgymond „azonos elbánást” tartanak helyesnek. Úgy tűnik, hogy a cigánysággal kapcsolatos averziók, a velük szembeni keményebb fellépés igényei annál inkább jelentkeznek, minél inkább saját magát is rászorulóknak érzi egy-egy társadalmi csoport.

Mivel a gazdasági nehézségek lényeges enyhülésére a közeljövőben sem a cigány népesség zöménél, sem a nehéz helyzetben lévő nem cigány népesség körében nem számíthatunk, olyan politikai és politikaérvényesítő mechanizmusra van szükség, amely számol e jelenségek hatásaival, s képes híveket szerezni s egyéb garanciákat biztosítani annak a programnak, amely minimális programként el akarja kerülni az e kisebbséggel való társadalmi konfrontáció esetén fenyegető, alig belátható társadalmi költségeket (puperizálódás, gettósodás, szervezett bűnözés, a szegénység, a szegénység szubkultúrája, halmozódó devianciák stb.), maximális programként viszont vállalja a cigányság saját integrációját elősegítő kondíciók intézményes kiépítését. Mind a minimális, mind a maximális programhoz meg kell keresniük a fegyveres erőknek is a hozzájárulási lehetőségeiket, hiszen azok sikere, illetve kudarca esetén egyformán erős ebben az érintettségük.

## Iskolázottság hiánya és szakképzési megfontolások

A rendszerváltás utáni időszak bevonultatási rendszerének szabályozása során a cigányfiatalok jelentős része kiszorult a hadseregből, abból a nagy szervezetből, amely lényegében utolsó szervezett környezete lehetett volna a feljük irányuló értékátadásnak.

	Százalékos eloszlás a bevonulási idő szerint		
	1991. 08.	1992. 02.	1992. 08.
<b>Életkor (év)</b>			
17	1,2	0,2	0,3
18	7,9	6,6	7,8
19	39,8	37,8	41,0
20	26,8	32,1	32,5
21	12,8	12,4	8,4
22	6,2	6,3	4,9
23	3,4	3,2	2,8
24-30	1,9	1,4	2,3
<b>Családi állapot</b>			
nőtlen	90,8	93,7	93,1
nős	9,2	6,3	6,9
gyermektelen	3,5	2,2	2,8
1 gyermekes	3,8	3,1	2,9
2 gyermekes	1,9	1,0	1,2
<b>Iskolai végzettség</b>			
felsőfokú	3,5	2,2	3,6
középfokú	27,3	13,7	30,7
alapfokú (8 általános)	63,7	82,7	62,6
8 általános nélküli	5,5	1,4	3,1
<b>Szakképzettség (felsőfokú kivételével)</b>			
szakképzettség nélküli	28,8	32,5	29,3
8 általános végzettséggel	51,3	59,8	50,2
érettségivel	19,9	7,7	20,5
<b>Összlétszám</b>	<b>26 592</b>	<b>20 275</b>	<b>20 758</b>

4. táblázat

Az újoncállomány összetétele főbb jellemzők szerint

Forrás: Magyar Honvédség Személyügyi Főcsoportfőnökség adatközlése, 1992. november.

A fenti táblázat jól mutatja, hogy homogenizálódott az életkor, lecsökkent a nők, családostok aránya (a kétgyermekeseket leszerelik, vagy csak korlátozott ideig – 3-6 hónap – tartják őket szolgálatban), az általános iskola 6. osztályát be nem fejezetteket pedig egyszerűen be sem hívják.

A rendelkezésünkre álló adatok alapján azonban jó okunk van olyan becsléseket tenni, hogy az így bevonultatott cigányok körében, részarányuknál magasabb a nők és gyermekek aránya, ők alkotják az általános iskola 8. osztályát végzettek zömét, ők teszik ki a csak 8 általánost végzettek és semmilyen szakképzettséggel nem rendelkezők zömét. Emellett részarányhoz képest magasabb körükben a munkanélküliség aránya, mint a nem cigányok körében.

Következtetésként azt mondhatjuk, hogy ez a helyzet kezelés nélkül csak romolhat, legfeljebb „megfelelő szabályozás” esetén a cigányság végképp kiszorul a hadseregből, és az illetékességen kívülség miatt a békeidős működés szempontjából eltűnik a védelmi szektorból ez a probléma. Az ország egyetemes védelmi képességeire azonban így sem marad hatás nélkül. A kikerülhetetlenség tehát – és a társadalmi kapacitások javításában való messzemenő érdekeltség – feltétlenül arra ösztönöz bennünket, hogy keressük annak lehetőségét, miként emelhető a cigányság társadalmi integrációjához nélkülözhetetlen képzettsége a fegyveres erőkből. Erre vonatkozik az alábbi hipotetikus rendszer is, amelynek sokoldalú kondícióit és lehetőségeit éppen mostanában vizsgálják a védelmi szektor humán szakemberei.

## Hipotetikus program a védelmi és a fegyveres közzolgálati szektorban a hátrányos helyzetűek képzésére

A katonai szervezeti környezet, a jogszabályi háttér funkcionális rendezése esetén, optimális feltételeket jelenthet az alacsony iskolázottságú – közöttük a cigány fiatalok – katonai szolgálathoz kapcsolt integratív hatású felzárkóztató képzésének, illetve átképzésének megszervezéséhez.

Ismereteim szerint a Munkaügyi Minisztériumban – a hatályos foglalkoztatási törvény szellemében – előkészületben van a Honvédelmi és a Munkaügyi Minisztérium közös programja, amely a sorkatonai szolgálathoz kapcsolódó, illetve az azt befejező, munkanélkülinek minősülő fiatalok képzését, valamint továbbképzését veszi célba.

Az általam javasolt program speciális modernizációs programként több szinten volna működtethető:

1. az egészségileg alkalmas, de alacsony iskolázottságúaknak szóló félkatonai szolgálat formájában (1. ábra);
2. az alkalmas, de képzésre szorulóknak számára a katonai szolgálat során;
3. a katonai értelemben alkalmatlanoknak a polgári munkaerőképző hálózatba való irányításával.

A munkaerőpiac szempontjából megelőző hatású program célja a hátrányos helyzetű – ezen belül cigány – fiatalok társadalmi beilleszkedésének elősegítése.

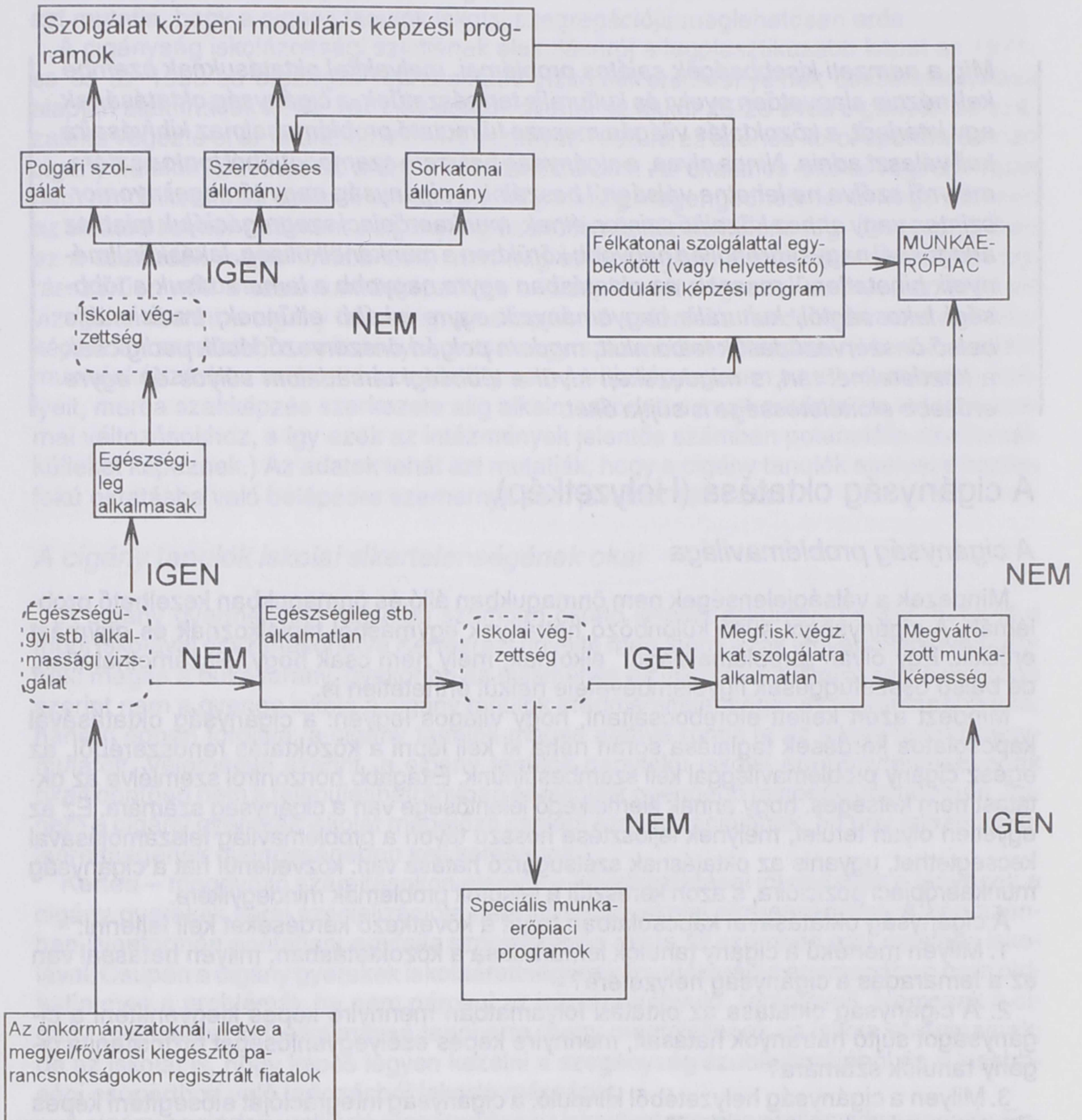
A programba bevonható fiatalok számára a sorkatonai szolgálat funkcionálisan módosított program szerint történne (időben, belső tartalmú arányaiban stb.). Megítélésem szerint megvizsgálásra szorul – mind tartalmilag, mind formailag – a jelenlegi polgári szolgálat, illetve az általam javasolt képzési félkatonai szolgálat összekapcsolásának lehetősége, ezek „keresztező” változatokban való működtetése.

A javasolt programnak egyúttal régiófejlesztési hatása is van azáltal, hogy a helyi munkaerő-fejlesztést – minimum egyéves időtartamú – félkatonai szolgálattal egybekötött moduláris képzési programmal célozza meg. Működtetéséhez a Honvédelmi Minisztérium, a Belügyminisztérium, a Munkaügyi Minisztérium, valamint az Országos Munkaügyi Központ szoros együttműködésére van szükség, a tárcák felelősségének pontos meghatározása mellett.

A program finanszírozása megoldható a Munkaügyi Minisztérium rendelkezésében lévő Munkaerőpiaci Alapból, illetve (közvetlenül) a honvédelmi költségvetésből. Mind a honvédségnél, mind a regionális munkaerő-fejlesztő és -átképző központoknál szakkép-

zett és szervezett humán kezelő személyzet, megfelelő infrastruktúra és szabad kapacitás áll rendelkezésre annak érdekében, hogy ezen hátrányos helyzetű – köztük cigány – fiatalok társadalmi integrációs folyamatához ezek a szervezetek hathatósan hozzájárulhassanak. Így a program működtetéséhez szükséges személyi állományt és infrastruktúrát a munkaerőpiaci szervezet, valamint a Magyar Honvédség képes biztosítani.

A program működtetése stabilizációs jellegűen a – jelenleg már amúgy is módosítás előtt álló – törvények (közoktatási, szakképzési, honvédelmi, foglalkoztatási stb.) és a kapcsolódó egyéb jogszabályok módosításával, illetve harmonizációjával oldható meg.



1. ábra  
A katonai szolgálathoz kapcsolható munkaerőpiaci preventív program

# A cigányság oktatásának fejlesztése

RADÓ PÉTER

*Míg a nemzeti kisebbségek sajátos problémái, melyekkel oktatásuknak szembe kell néznie alapvetően nyelvi és kulturális természetűek, a cigányság oktatásának egy kiterjedt, a közoktatás világán messze túlmutató problémahalmaz kihívásaira kell választ adnia. Nincs olyan, a cigányság helyzetére szempontjából fontos szféra, melyről szólva ne lehetne válságról beszélni: a cigányság nagy tömegei nyomor-szinten vagy ahhoz közelítő szinten élnek, munkaerőpiaci szegregációjuk miatt az átlagosnál nagyságrendileg nagyobb körükben a munkanélküliség, lakáskörülményeik hihetetlenül rosszak, az oktatásban egyre nagyobb a lemaradásuk a többségi lakosságtól, kulturális hagyományaik egyre inkább eltűnnek, tradicionális belső önszerveződésük felbomlott, modern polgári önszerveződésük pedig csak a kezdeteknél tart, s mindezekon kívül a többségi társadalom súlyos és egyre erősebb előítéletessége is sújtja őket.*

## A cigányság oktatása (Helyzetkép)

### A cigányság problémavilága

Mindezek a válságjelenségek nem önmagukban álló és önmagukban kezelhető problémák. A cigányságot sújtó különböző hátrányok egymásból táplálkoznak és egymást erősítik. Egy olyan „problémavilágot” alkotnak, mely nem csak hogy felszámolhatatlan, de belső összefüggések figyelembevétele nélkül érthetetlen is.

Mindezt azért kellett előrebocsájtani, hogy világos legyen: a cigányság oktatásával kapcsolatos kérdések taglalása során néha ki kell lépni a közoktatás rendszeréből, az egész cigány problémavilággal kell szembesülnünk. E tágabb horizontról szemlélve az oktatást nem kétséges, hogy annak kiemelkedő jelentősége van a cigányság számára. Ez az egyetlen olyan terület, melynek fejlesztése hosszú távon a problémavilág felszámolásával kecsegtethet, ugyanis az oktatásnak szétsugárzó hatása van: közvetlenül hat a cigányság munkaerőpiaci pozícióira, s azon keresztül a felsorolt problémák mindegyikére.

A cigányság oktatásával kapcsolatban tehát a következő kérdéseket kell feltenni:

1. Milyen mértékű a cigány tanulók lemaradása a közoktatásban, milyen hatással van ez a lemaradás a cigányság helyzetére?
2. A cigányság oktatása az oktatási folyamatban mennyire képes kiegyenlíteni a cigányságot sújtó hátrányok hatásait, mennyire képes esélyegyenlőséget biztosítani a cigány tanulók számára?
3. Milyen a cigányság helyzetéből kiinduló, a cigányság integrációját elősegíteni képes oktatási modellek alakíthatók ki?

### A cigány tanulók részvétele a közoktatásban

#### A cigány tanulók száma és előrejutása a közoktatásban

Az 1992/93-as tanévben (az utolsó olyan tanévben, amikor az MKM iskolastatisztikai adatokat gyűjtöttek a cigány tanulók számáról) 74241 tanuló, az összes általános iskolai

---

Az MKM közoktatási stratégiai bizottsága számára készült háttér tanulmány részlete



tanuló 7,12 százaléka volt cigány származású. Az általános iskolai cigány tanulók megynkénti eloszlása – a közel félmillió magyarországi cigányság területi elhelyezkedésének megfelelően – meglehetősen egyenetlen. Országos arányuknál jóval nagyobb a számarányuk Borsod-Abaúj-Zemplén, Heves, Nógrád, Somogy, Szabolcs-Szatmár és Szolnok megyében. Hasonlóan egyenetlen a cigány tanulók eloszlása településtípusonként is, 56 százalékuk községi iskolákban tanul.

A cigány tanulók 70 százaléka olyan iskolába jár, ahol arányuk meghaladja a 10 százalékot, 1992-ben 1061 ilyen iskola volt Magyarországon. Ezen belül 42 százalékuk iskolájában arányuk meghaladja a 22 százalékot. Ezzel szemben a nem cigány gyermekek közel fele olyan iskolába jár, ahol a cigány tanulók aránya nem éri el a 2 százalékot. Ez azt mutatja, hogy a cigány tanulók iskolai szegregációja meglehetősen erős.

A cigányság iskolázottsági szintjének alakulásáról a legplasztikusabb képet az 1971-es és az 1993-as országos reprezentatív vizsgálat eredményeinek összehasonlítása alapján alakíthatjuk ki. Az 1971-es adatok szerint az akkor 25-29 éves cigányok 26 százaléka végezte el az általános iskola 8 osztályát. 1993-ra az azonos korcsoportba tartozó cigány fiatalok között ez az arány 77 százalékra nőtt. Az általános iskolai végzettséggel nem rendelkezők 23 százalékos aránya még mindig megengedhetetlenül nagy, de ezen az oktatási szinten csökkent a cigányság és a többség közötti különbség. Ússzességében ez a szakadék mégis tovább nőtt, mert míg az országban a nyolcvanas években ug-rásszerűen nőtt a szakmunkásképzőt és a középiskolát végzettek aránya, az 1993-as vizsgálat szerint a cigány lakosságnak csupán 13 százaléka rendelkezik szakmunkásképzőben szerzett bizonyítvánnyal, s csak egy százaléka érettségivel. (Ma már a szakmunkásképzésben szerzett bizonyítvány sem javítja lényegesen az elhelyezkedés esélyeit, mert a szakképzés szerkezete alig alkalmazkodott a munkaerőpiacon lezajlott drámai változásokhoz, s így ezek az intézmények jelentős számban potenciális munkanélkülieket képeznek.) Az adatok tehát azt mutatják, hogy a cigány tanulók esélyei a középfokú oktatásba való belépésre szemernyit sem javultak 1971-óta!

### *A cigány tanulók iskolai sikertelenségének okai*

A cigány gyermekeket nagyobb számban oktató iskolák eredményességi mutatóit a többi iskolával összehasonlítva *Kertesi* azt figyelte meg, hogy azok lényegesen gyengébbek: magas a bukásarány, gyakoribb az évisméltés és jelentős a túlkorosság. Elemzése szerint nem a gyenge iskola a cigány tanulók eredménytelenségének legfontosabb oka, hanem éppen fordítva, a cigány tanulók magas aránya rontja le az iskola teljesítménymutatóit. Véleménye szerint „a cigány tanulók nagyfokú iskolai eredménytelenségének okait döntően nem a településhátrányban és iskoláik gyengébb minőségi mutatóiban, hanem a cigány gyerekek iskolát megelőző családi szocializációjának, ha úgy tetszik: iskolaérettségének gyengeségében kell keresnünk.”

*Kertesi* – meggyőző számításokon alapuló – következtetései jól mutatják a lényegét: a cigány gyerekek korai szocializációja nem biztosítja iskolai sikerességüket. A kép azonban ilyenformán pontatlan; *egyfajta* szocializációs minta áll szemben egy *másfajta* iskolával. Csupán a cigány gyerekek iskolaérettségére irányuló terápia egymagában nem oldhatja meg a problémát, ha nem párosul az iskolára irányuló „terápiával”. Nemcsak a cigány gyerekeket kell alkalmassá tenni arra, hogy megfeleljenek az iskola elvárásainak, de az iskolát is, hogy képes legyen kezelni a szegénység szubkulturájából és a kisebbségi csoporthoz való tartozásból fakadó másságot.

A cigány családok uralkodó magatartása az iskolával szemben jellemzően negatív. Ennek részben a szülők iskolai sikertelensége az oka, részben pedig az, hogy az iskola a gádzó (nem cigány) társadalom intézménye. Ez nem csupán az iskolának sok esetben a cigány tradícióktól és kultúrától idegen elvárásaiban ölt testet, hanem a többségi társadalomhoz tartozó gyerekek és nem ritkán pedagógusok előítéleteiben is. Ezek a problémák a tehetséges, kiemelkedő képességű cigány tanulókat is sújtják, az átlagos vagy gyengébb képességű cigány gyerekeket pedig többszörösen. A cigány gyerekek alacsony tanulási motivációja mindezek hatására tovább gyengül. Ez a hetedik-nyolcadik osztály elérésekor igen sok tanulónál az iskolától való elforduláshoz, kilépéshez vezet.

Ez az az életszakasz, amikor a cigány családok gyermekeiket már kis felnőttekként kezelik, amihez képest az iskola infantilizáló hatást gyakorol. (A cigány tanulók lemorzsolódása nemcsak az általános iskolai oktatásban, hanem a szakképzésben és a középiskolákban is nagyságrendekkel nagyobb, mint a nem cigány tanulóké.)

Az iskolai sikertelenségnek és az iskolából való korai kilépésnek szociális okai is vannak. Az oktatás ingyenessége nem jelenti az óvodáztatás, a tankönyvek, taneszközök, a ruházat vagy a gyermekétkeztetés ingyenességét. Az igen magas arányban a létminimum alatt élő cigány családok nem képesek vállalni ezeket a terheket, sőt, a gyermekek pénzkereső tevékenységére is szükségük van.

### *A cigány oktatási programok*

#### *A cigány felzárkóztató oktatási programok*

1991 óta az oktatási intézményeket fenntartó önkormányzatok kiegészítő normatív támogatást igényelhetnek cigány felzárkóztató programokra is. Mivel jogszabály nem határozza meg egyértelműen e programok tartalmát, s mivel nem áll az iskolák rendelkezésére cigány oktatási programok céljára készült tanterv vagy tankönyv, ezek a programok a legkülönbözőbb célok elérése érdekében a legkülönbözőbb szervezeti és tartalmi megoldásokat alkalmaznak. A cigány felzárkóztató programok tartalmáról az Oktatáskutató Intézet felmérése alapján alkothatunk képet. (I. Forray Katalin szakértői jelentését)

A felzárkóztató programok egy része integrált megoldásokat alkalmaz, ezekben az iskolákban nem emelik ki a cigány tanulókat az osztályból. Ezek a programok sok esetben a tanév elején elvégzett szintfelméréseken alapulnak, melyek eredményeitől függően felzárkóztató, szintentartó vagy tehetséggondozó korrepetálást végeznek. Az egyéni felzárkóztatás általában a beszéd, olvasás és íráskészség fejlesztését szolgálja, a kiscsoportos felzárkóztatás pedig többnyire tantárgyanként szerveződik. A szóban forgó iskolákban általában tanulónként két óra korrepetálást végeznek, a különfoglalkozások száma alsó tagozaton magasabb, mint a felsőben.

A szervezeti értelemben differenciált, a cigány tanulók bizonyos csoportjait elkülönítve támogató programok általában az integrált megoldásokat kiegészítve valósulnak meg. Ezeket többnyire akkor alkalmazzák, ha a cigány tanulók egy része valamilyen okból (pl. magyar nyelvtudásuk fogyatékosága vagy túlkorosságuk miatt) nagyon különbözik iskolatársaitól. A differenciált programok is sokszínű képet mutatnak. A lehetséges megoldások: kiscsoportos délutáni foglalkozások, teljesítménycsoportok különböző tantárgyakból, a magyar nyelvet magasabb óraszámokban tanuló csoportok, 1-4. osztályú összevont csoportok, fejlesztő osztályok, négyévenként indított összevont osztályok túlkoros tanulóknak vagy nulladik előkészítő évfolyam.

Ritkán ugyan, de előfordulnak tehetséggondozó programok is. Ezek egyéni fejlesztő programokban, szakköri foglalkozásokban, tanulmányi versenyre való felkészítésben vagy zeneiskolai képzés támogatásában valósulnak meg.

A „kisebbségi fejkvóta” feltételei szabályozásának egyik legkomolyabb hiányossága, hogy nem írja elő a cigány népismeret, a cigány kultúra és hagyományok oktatását. Erre a cigányság oktatásában éppúgy szükség lenne, mint a nemzeti kisebbségi oktatásban. Ennek általánossá tétele hozzájárulhatna a cigány gyerekek önbecsülésének javításához, iskolán belüli emancipációjukhoz, s – bizonyos esetekben – a cigány szülők és az iskola közötti kapcsolat javításához.

Bár jogszabály tehát nem írja elő, néhány iskolában mégis lehetőséget biztosítanak a cigány kultúra ápolására. Az esetek nagy többségében ez nem tanórai keretben, hanem délutáni szakköri vagy klubfoglalkozásokon, az iskola által működtetett népzenei, néptánc vagy színjátszó csoportok keretében működik.

#### *Cigány kisebbségi oktatás*

Jelenleg tizenöt, tehát a cigányság lélekszámához viszonyítva igen kevés oktatási intézmény működik Magyarországon, melyekben cigány kisebbségi óvodai és/vagy általános iskolai oktatási program folyik. Ezek közül négy alapítványi vagy egyesületi fenntartású, a többi önkormányzati fenntartású intézmény.

Az intézmények programja a legváltozatosabb képet mutatja. Van olyan, amelyik a felzárkóztatást és tehetséggondozást tekinti fő feladatának, van amelyik a munkaerőpiacon való elhelyezkedést vagy a továbbtanulást igyekszik elősegíteni, s van, amelyik pedagógiai programját „hozzaigazítja” az intézményben nagy többségben tanuló cigány gyerekek sajátosságaihoz. A cigány kisebbségi oktatási intézmények közül kiemelkedik az épülő, de 1994 óta működő pécsi hat és fél osztályos Gandhi Gimnázium és Diákotthon.

A cigány kisebbségi program alapján működő intézmények közös jellemzője, hogy tevékenységük nem csupán a cigány tanulók iskolai problémáira, hanem a cigány problémavilág kihívásaira igyekszik valamiféle megoldást kínálni. Tapasztalataik rendszeres feldolgozása, tevékenységük hatásainak elemzése hozzásegítené használható cigány oktatási modellek kialakításához. Egy másik közös jellemzője ezeknek az intézményeknek, hogy nagy súlyt helyeznek a cigány kultúra megismertetésére és ápolására.

Kivétel nélkül mindegyik intézmény finanszírozási problémákkal küzd. Ennek az egyedi problémáktól független, valamennyi helyen közös oka az, hogy ezeknek az intézményeknek az átlagosnál lényegesen több jóléti szolgáltatást kell nyújtaniuk ahhoz, hogy meg tarthassák tanulóikat. Útiköltség-térítést, ingyenes tankönyveket, taneszközöket adnak tanulóiknak, s csak igen csekély összegű, néha semmilyen térítést nem kérhetnek az étkeztetésért vagy a kollégiumi elhelyezésért. Ezeknek az igen magas jóléti kiadásoknak a finanszírozására semmilyen állami támogatás nem áll az intézmények rendelkezésére.

## A cigány oktatás fejlesztésének stratégiája

Mint az eddigiek alapján látható, a közoktatás jelenleg nem kínál megoldást a cigányság oktatási vagy az oktatási eszközökkel kezelhető problémáira. Ez esetben nem egyszerűen a fejlesztés az, amire szükség van, hanem egy szakmailag megalapozott, koncepcionálisan egységes és részleteiben átgondolt cigány oktatásfejlesztési program, s a program megvalósításához szükséges feltételek biztosítása. Mivel egy, a közoktatásban tanuló roma diákok és az érintett intézmények mindegyikét „elérő” program finanszírozásának feltételei az elkövetkező években nem lesznek adottak, meg kell találni azokat a csomópontokat, melyeken keresztül az egész rendszerre hatást lehet gyakorolni, s ki kell alakítani azt a fejlesztési-támogatási rendszert, amely biztosítja a szűkös források hatékony felhasználását.

### *Az etnikai megközelítés indokai*

A cigányság közoktatáson belüli helyzete tartalmazza mindazokat a jellemzőket, melyek alapján a „leszakadó rétegek” közé sorolható. A cigány tanulók iskolai problémáinak kezelése elképzelhető egy, a leszakadó rétegekre irányuló etnikailag „semleges” és egy markánsabban etnikai szempontú stratégia részeként. Véleményem szerint az utóbbi megközelítést kell érvényesíteni, mégpedig a következők miatt.

A cigányság oktatási hátrányai erőteljesen etnikai, tehát kulturális és nyelvi alapú hátrányok. Azok a megoldási módok (oktatási modellek, pedagógiai módszerek stb.), melyek nem „emelik be” ezt az etnikai dimenziót, jól láthatóan kudarcra vannak ítélve.

A lehetséges megoldásokat nem kínálja fel nekünk önmagától a közoktatás modernizációjának folyamata. Szükség van tehát a modernizációs folyamattal „kompatibilis” esélykiegyenlítő és preferenciális megoldások alkalmazására, illetve ilyen rendszerek működtetésére. Ezek létrehozása azonban csak a kisebbségi jogrendszerre támaszkodva lehetséges.

A cigányság kisebbségi csoportként szerveződött meg, s mint ilyen követel a kormányzattól támogatást. A létrejött cigány kisebbségi önkormányzatok mint kisebbségi érdeket értelmezik szociális problémáik kezelését is. A cigány kisebbségi kulturális autonómia intézményesülésének pillanata óta a cigányság problémái aktív részvétel nélkül nem kezelhetők.

### *Az intézményrendszer*

Jelenleg a cigányság az ország népességének megközelítőleg 5 százalékát teszi ki. Az általános iskolák tanulói között arányuk meghaladja a 7 százalékot, viszont a gyerekszám több, mint 12 százaléka jut a cigányságra. Ez azt jelenti, hogy a közoktatáson belül

a cigányság arányának jelentős emelkedésére kell számítani. Mivel a cigányság területi elhelyezkedése nem egyenletes, ez a növekmény nem egyenlően oszlik majd el az intézményrendszeren belül, ezért várhatóan erősödni fog a cigányság közoktatáson belüli szegregációja. Ezt a folyamatot erősíti 1. a többségi társadalom előítéletessége miatt a cigány tanulók arányának növekedése az egyes iskolákon belül a nem cigány tanulók más iskolákba áramlását váltja ki 2. a magasabb iskolai végzettségű nem cigány lakosság jobb belső migrációs lehetőségei bizonyos régiókban a cigányság arányának növekedéséhez vezetnek 3. a cigányság belső migrációja elsősorban a kialakuló városi gettók felé történik. Mindezek miatt várhatóan növekedni fog azoknak az önkormányzati fenntartású oktatási intézményeknek a száma, melyeken belül a cigány tanulók túlnyomó többségben lesznek. Ezeknek az iskoláknak kisebbségi pedagógiai program szerinti oktatásra kell majd átállniuk. Várhatóan tovább növekszik majd a nem önkormányzati fenntartású cigány kisebbségi oktatási intézmények (mint például a Gandhi Gimnázium vagy a Kalyi Jag Szakiskola) száma is.

Mivel – a nemzeti kisebbségi oktatással szemben – a cigány kisebbségi pedagógiai program szerint oktató iskolák tanulólétszáma nőni fog, s a cigányság oktatásának fejlesztése új intézmények létrehozását is szükségessé teszi, várhatóan létrejön majd egy viszonylag autonóm cigány oktatási intézményrendszer. Ez a folyamat – a kisebbségi finanszírozás rendszerének sajátosságai miatt – jelenleg nem a kisebbségi autonómia keretei között folyik.

### *A közoktatáson belüli esélyegyenlőség biztosítása*

A cigány tanulók közoktatáson belüli hátrányainak kiegyenlítése érdekében három ponton szükséges esélynövelő eszközöket alkalmazni:

- az iskolaérettség javításában;
- az alsófokú iskolai képzés során biztosított felzárkóztatásban;
- a középfokú oktatásba való belépés elősegítésében.

Az iskolaérettség javításában kulcsszerepe van az óvodáztatás kiterjesztésének. Ehhez speciális óvodai programok elkészítésére, az óvodáztatáshoz kapcsolódó szociális és jóléti támogatások rendszerének kitejesztésére, valamint a családsegítő és nevelési tanácsadói szolgálatok fokozottabb bekapcsolására van szükség.

Az általános iskolai oktatásban az ún. felzárkóztató és tehetséggondozó programok tartalmi-pedagógiai fejlesztésére és e programok széleskörű bevezetésére van elsősorban szükség. Ez a programok, tankönyvek, segédeszközök és pedagógiai módszerek fejlesztése mellett a gyakorló pedagógusok továbbképzését igényli.

Jelenleg az általános iskolákban 159 osztályban 2708 tanuló integrált felzárkóztató oktatásban, további 88 osztályban 1507 tanuló etnikai kisebbségi tantervű oktatásban vesz részt. Így módon a közoktatásban tanuló cigány gyerekek alig 6 százaléka vesz részt valamilyen felzárkóztató oktatásban, tehát a cigányság oktatásával kapcsolatos egyik legfontosabb feladat e speciális oktatási programok elterjesztése.

A középfokú oktatásba való belépés elősegítése érdekében egy, az általános iskola befejezését és a középiskola elvégzését segítő országos tehetséggondozó hálózat kialakítására, az ezt támogató kollégiumokra, valamint kiterjesztett és decentralizált közoktatási ösztöndíjrendszerre van szükség.

### *Speciális képzési modellek*

Ahol a cigányság oktatási problémái leginkább összekapcsolhatók a leszakadó rétegek problémáival, azok az oktatási rendszeren belüli parkoló pályák felszámolására és a szakmához jutás biztosítására kialakítható speciális oktatási modellek. Olyan intézményekről és programokról van szó, melyek

- a fogyatékosok általános iskoláiba utalt tanulók egy része számára biztosíthatják integrált oktatásukat és a munkaerőpiacon eladható képzettséget nyújtó szakképzésüket;
- a túlkoros vagy az általános iskolai oktatásból korán kikerülő tanulók számára kombinált formában biztosíthatják az alapvizsgáig való eljutást és valamely szakma megszerzését.

E speciális oktatási modellek sok esetben fel kell hogy lazítsák azt a „stratégiai” elképzelést, mely szerint a szakképzés egyre inkább az alapvizsga utáni felső középfokon kezdődne el.

### Fejlesztési-támogatási rendszer

A cigányság oktatásának fejlesztésére irányuló eddigi kormányzati erőfeszítések legnagyobb hiányossága nem csupán e tevékenység átgondolatlansága és a források szűkössége volt, hanem a támogatások rendszerének összehangolatlansága is. A legkülönbözőbb forrásból származó támogatások és szolgáltatások nem erősítették egymást, s esetleges volt, hogy eljutnak-e a címzettekhez. Ez a támogatások alacsony hatásfokú felhasználásához vezetett, s nem eredményezett érzékelhető változást a cigányság iskolázottságában. Mindennek megfelelően egy cigány oktatásfejlesztési program megvalósításának a rendelkezésre álló források növelésével és az oktatás feltételrendszerének fejlesztésével egyenrangú feltétele egy olyan fejlesztési-támogatási rendszer kialakítása, mely biztosítja, hogy a különböző források és szakmai-pedagógiai szolgáltatások egységes „csomagként” közvetlenül az egyes oktatási intézményeknél jelenjenek meg.

A támogatások felhasználásának hatékonyságát vizsgáló eljárásoknak, a cigány szülők és az iskola együttműködését javítani hivatott programoknak, valamint az oktatás sikerességét biztosító nevelési tanácsadói és családsegítő szolgáltatásoknak a kialakítandó rendszer szerves részévé kell válniuk. A támogatási rendszer kialakításába és működtetésébe be kell vonni a települési és az országos cigány kisebbségi önkormányzatokat.

### IRODALOM

- A cigányság problémavilága.* Roma Parlament Szakértői csoport. (Kézirat)
- Beszámoló a magyarországi roma (cigány) népesség helyzetével foglalkozó 1993 októbertől és 1994 februárja között végzett kutatásról.* MTA Szociológiai Intézete. (Kézirat)
- Cigány oktatásfejlesztési program.* MKM Kisebbségi Főosztály. Budapest, 1995.
- Derdák Tibor és mások: Tehetséggondozó kollégium itt és most.* Szakértői jelentés az MKM részére. Pécs, 1994.
- Forray R. Katalin: A nemzetiségi-etnikai oktatás kiegészítő állami támogatása.* Oktatáskutató Intézet. 1994. november. (Szakértői jelentés)
- Kertesi Gábor: Cigány gyerekek az iskolában, cigány felnőttek a munkaerőpiacon.* (Az 1970 és 1993 közötti évfjáratok iskolai pályafutásának alakulása a munkaerőpiaci következmények tükrében) MTA Közgazdaságtudományi Intézete. 1994. július. (Kézirat)
- Kertesi Gábor-Kézdi Gábor: Szakértői jelentés egy országos cigány középiskolai kollégiumi és tehetséggondozói hálózat tervéhez.* (Szakértői jelentés)
- Kisebbségi oktatásfejlesztési program. Célok és eszközök.* MKM Kisebbségi Főosztály. 1995. február.
- Liskó Ilona: A cigány gyerekek szakképzésének támogatása.* (Programjavaslat az MKM Kisebbségi Főosztálya számára) (Szakértői jelentés)
- Radó Péter: A nemzeti és etnikai kisebbségek oktatása.* In: Jelentés a közoktatás helyzetéről. Szerk.: Halász Gábor. (Előkészületben)

## A cigány gyerekek oktatásának fejlesztése (A Soros Alapítvány javaslatai)

### A javaslatok indoklása

A cigány népességre vonatkozó foglalkoztatási statisztikák szerint Magyarországon a cigányoknak az átlagosnál sokkal nagyobb az esélyük arra, hogy tartósan kívül rekedjenek a foglalkoztatottak rétegén. Ennek legfőbb okai a cigányok iskolázottsági lemaradásában, hátrányos lakóhelyi helyzetükben (kistelepülések, válságövezetek) és a velük szemben megnyilvánuló diszkriminációban rejlenek.

Ami az iskolázottsági lemaradást illeti, az elmúlt húsz év alatt ugyan jelentős mértékű volt a javulás az általános iskolát végzettek arányában, azonban a középfokú iskolák esetében a továbbtanulási és lemorzsolódási arányok nem változtak érzékelhetően. Jelenleg egy cigány gyerekek ötvenszer kisebb az esélye arra, hogy leérettségizzen, és hat-szor kevesebb az esélye arra, hogy szakmunkás-bizonyítványt szerezzen, mint nem cigány társának. Különösen az iskolázottságnak azokon a pontjain nőtt tovább az esélyegyenlőtlenség mértéke, amelyek a munkapiaci esélyeket érdemben javítanák.

Az adatok világossá teszik, hogy a jelenlegi folyamatok nem integrálják e félmillió etnikumot a társadalom egészébe. Az utóbbi évek során viszont jól körvonalazhatóvá vált a nem cigány lakosságnak is egy többszázézes rétege, mely nagyjából hasonló helyzetbe került, és hol versenytársként, hol pedig befogadó közegként találkozik a cigánysággal. A társadalom működését destabilizálja egy nagy létszámú perspektívátlan szegény szubkultúra kialakulása. Annak érdekében, hogy a most felnövő generáció tartós társadalmi leszakadását megakadályozzuk, rendkívül fontos lenne, hogy a jelenleginél jóval nagyobb arányban vegyenek részt a középiskolai képzésben és a szakképzésben.

A felemelkedési esélyekkel alig rendelkező gyerekek és fiatalok oktatási színvonalának emelése természetesen elsősorban állami feladat, de a szűkös anyagi keretek és a beavatkozás sürgőssége indokoltá teszi a Soros Alapítvány közreműködését is.

### Javasolt eljárások

A társadalom egészétől leszakadt rétegek tagjainak többek között azért nincs esélyük kilépni rossz helyzetükből, mert az oktatási rendszerből hiányoznak azok a speciális intézményes formák, amelyek az érintett gyermekcsoportok integrációját elősegíthetnék. Amerikai, nyugat-európai és hazai tapasztalatok azt bizonyítják, hogy célzott programokkal komoly eredményeket lehet elérni ezen a téren. Tartós hatás akkor várható, ha abban segítünk a családoknak, hogy gyermekeik versenyképesebb magatartásformák és tudás birtokába jussanak. Csakis olyan koncepciótól várhatunk valóságos eredményt, amely minden életkori szakaszban reális lehetőségeket kínál fel a gyermekek és a családok számára.

#### Óvoda

Az óvodába járás, vagy nem járás az első fontos szelekciós lépcsőfok. A rendszerváltás óta az önkormányzatok képtelenek az óvodáknak az eddigi szinten való fenntartására. A hátrányos helyzetű családokból kikerülő óvodások száma drasztikus csökkenést mutat.

A helyzet javításában fontos stratégiai irány lehet a rendkívül sikeres „*head-start*” program tapasztalatainak adaptálása. A túlnyomórészt amerikai nagyvárosi környezetben kidolgozott programon természetesen módosítások szükségesek, hogy alkalmazható legyen a kritikus helyzetbe került magyarországi aprófalvakban is.

### Általános iskola

A hátrányos helyzetű gyermekek iskolai sikertelensége elsősorban avval a távolsággal magyarázható, ami a szülők és az iskola értékrendje között van. Az iskola ezen akkor tud változtatni, ha az egyes gyerekekre jutó *nevelési ráfordítást növeli*.

A tanulócsoporthozvonások, iskolabezárások időszaka nem kedvez e célnak. A finanszírozási problémák természetesen a legszegényebb tanulók oktatásában jelentkeznek a legkiélezettebben. Ezeket segít az „*etnikai fejkvóta*” elnevezésű pénzforrás azokban az iskolákban, ahol a szegénysorsú gyermekek cigány származásúak. Az összeg felhasználása azonban szakmailag alig ellenőrizhető. Csak a legritkább esetben mutatható ki, hogy felhasználásának nyomában javulnak a cigány gyerekek oktatásának eredményességét kifejező mutatók. Célszerű volna, ha nem egyszerűen a tanulók etnikai származása, hanem az iskola által követett felzárkóztató program eredményessége tenné jogosulttá az intézményeket egy ilyen támogatás megszerzésére.

Bármilyen speciális forrás felhasználásának legfőbb problémája a szükséges *tantervek és programok* hiánya. A tanterv- és programfejlesztésnek két különböző gyermekcsoportot kell megcélözni. Az első: maguk az érintett gyermekek. A második: a többségi társadalomgyermekei.

Az érintett gyermekeket megcélzó programoknak mindenekelőtt abból a tényből kell kiindulni, hogy a szociális hátrány az iskolával találkozáskor elsősorban nyelvi hátrány formájában jelenik meg. Ez a cigány és más anyanyelvű gyerekek esetében is így van, és a magyar anyanyelvű gyerekek esetében is így van: a cigányság többségét kitevő magyar ajkú cigányok gyerekei ugyanolyan típusú nyelvi hátrányokkal küzdenek az iskolában, mint lovári és beás nyelvű társaik. Mindenekelőtt tehát *nyelvi felzárkóztató programok* elkészítésére van szükség.

Természettudományi területen az *alapkészségek begyakoroltatását* hangsúlyosan kezelő tantervekre van szükség. A hátrányos helyzetű családoktól ugyanis nem várható el, hogy a begyakoroltatás feladatát bármily csekély mértékben is átvegyék az iskolától.

Cigány és beás nyelvű közösségek esetében tiszteletben kell tartani a családoknak azt az igényét, hogy milyen mértékben kívánják *anyanyelvük megjelenését az iskolában*. Ez közösségenként változik, ám sehol sem jelentkezik olyan igény, hogy a közismereti tárgyakat az iskola cigányul oktassa. Másfelől viszont az is kívánatos volna, hogy a cigány vagy a beás nyelv tanulásának lehetősége a nem cigány gyermekek körében is érdeklődést keltsen.

Az etnikai kisebbséghez nem tartozó gyermekek számára oktatni kell a helyben élő kisebbségek kultúráját. A Köznevelési Törvénynek ez a rendelkezése ma szinte sehol nem teljesül a cigányság vonatkozásában. A szükséges tankönyvek, tantervek is hiányoznak.

Mivel Magyarországon a legszegényebb rétegek és a társadalom egésze közti kommunikációt etnikai előítéletek is gátolják, csak akkor várhatjuk a társadalmi mobilitás csatornáinak kiépülését, ha a magyar lakosság gondolkodásában komoly mértékben teret nyernek az elfogadóbb attitűdök. Ehhez szükség van az iskola, mint kultúra közvetítő intézmény tekintélyére.

### Középiskola

Az iskolarendszernek ezen a fokon gyakorlatilag csak a szakmunkásképzők elérhető a cigány gyerekek számára. Ezért az erőfeszítéseknek arra kell irányulniuk, hogy a hátrányos helyzetű fiataloknak megnövekedjenek a választási lehetőségeik. Ehhez három új intézményhálózat fölállítása szükséges: egy speciális *pályaválasztási tanácsadó szolgálat*, egy *tehetséggondozó kollégiumhálózat* és egy „*tanoda*” a lemorzsolódott fiatalok fölzárkóztatása, figyelemmelkísérése érdekében.

*Pályaválasztási tanácsadás:* A cigány gyerekek középfokú oktatásának igen gyakran az az akadálya, hogy a szülők tájékozatlansága és az általános iskolai pedagógusok közömbössége miatt a gyerekek már a pályaválasztás pillanatában hátrányba kerülnek (nem tudják, hol, milyen középfokú továbbtanulási lehetőségek állnak rendelkezésükre, mik a jelentkezés feltételei és minek alapján válasszanak a lehetőségek közül). Ezért feltétlenül szükségesnek látszik a fenti intézmények mellett olyan pedagógusokból álló speciális pályaválasztási tanácsadó teameket működtetni, amelyeket a hagyományos pályaválasztási tanácsadó intézményeknél nagyobb aktivitás és empátia jellemez. Ezek a pedagógusok nemcsak az őket felkereső szülőknek és gyerekeknek nyújtanának beiskolázási segítséget, hanem a cigány családok által sűrűn lakott régiókban maguk keresnék fel az általános iskolákat, illetve családokat, hogy a pályaválasztás előtt álló gyerekeket bejuttassák a képességeiknek és igényeiknek leginkább megfelelő iskolákba. Tevékenységük arra is kiterjedne, hogy a középfokú iskolákba beiskolázott gyerekek további sorsát szemmel tartásuk, és ha kell, erre képtelen szüleik, illetve családtagjaik helyett, középiskolai pályafutásuk alatt támogatást és segítséget biztosítsanak a számukra.

*Tanoda:* Miután a cigány gyerekek többségének iskolai pályafutását nemcsak etnikai hátrányok, hanem igen gyakran családi, szociális és mentális problémák is nehezítik, a középiskolai továbbtanulás még a jó képességű gyerekek esetében is az átlagosnál gyakrabban szakad félbe magatartási zavarok, tanulási nehézségek és beilleszkedési problémák miatt. Az ilyen gyerekek sikeres oktatásához speciális pedagógiai módszerekre, illetve az átlagosnál kisebb létszámokkal és nagyobb toleranciával működő intézményekre lenne szükség. Ezeknek a felzárkóztató iskoláknak az lenne a feladata, hogy az egyéni adottságokhoz, képességekhez és motivációkhoz rugalmasabban alkalmazkodva a normál rendszerű képzésben kudarcot vallott, illetve a normál iskolákból lemorzsolódott cigány gyerekeket felzárkóztassák, eljuttassák a szakmatanuláshoz feltétlenül szabott 16 éves kori alapvizsga és a felsőfokú továbbtanuláshoz feltételül szabott érettségi vizsga megszerzéséig. Miután ilyen típusú intézmények (nem kifejezetten cigány gyerekek számára) már jó hatásfokkal működnek néhány helyen az országban (pl. Budapesten a Belvárosi Tanoda), tapasztalataikat és módszereiket a cigány gyerekek speciális problémáihoz igazítva fel lehetne használni.

*Tehetséggondozó kollégium:* A hátrányos helyzetű tanulók középfokú oktatása sok esetben azért hiúsul meg, mert a gyerekek nem képesek beilleszkedni azokba a kollégiumi közösségekbe, amelyek a nagyvárosi középiskolákban továbbtanulásukat lehetővé tennék. Ebből a megfontolásból szükségesnek látszik néhány kritikus helyzetű hazai régió nagyvárosaiban olyan kollégiumok létrehozása, amelyek kellőképpen elfogadó és az életformaváltásra ösztönző légkört biztosíthatnak a tanulók számára. Egy ilyen kollégium úgy nyújthat lehetőséget a külön foglalkozásra, hogy a gyerekek iskolai oktatása a többségi társadalomba integrálva történik. Az intézmény arra is alkalmat teremthet, hogy a szociális hátrányokból adódó műveltségi és magatartásbeli hátrányokat a gimnáziumi elvárásoknak megfelelően pótoni lehessen.

A kollégiumnak a gyerekek tanulmányi eredményessége érdekében felzárkóztatási feladatokat is el kell látnia.

## A javaslatok megvalósításának feltételei

A cigány gyerekek sikeres iskolai integrációjához a fenti programok, intézmények előbbi létrehozására lenne szükség.

Természetesen nem képzelhető el, hogy ennek szervezési és anyag terheit teljes mértékben a Soros Alapítvány vállalja.

A projekt megvalósítása csak oly módon lehetséges, ha az állami költségvetés (pl. az intézmények működésének egy részét biztosítva) és a helyi önkormányzatok (pl. az intézményekhez szükséges épületeket biztosítva) is részt vállal a terhekből. A programok beindítása és az intézményhálózat kialakítása ilyen feltételek mellett is csak fokozatosan, az időközben gyűjtött tapasztalatokat felhasználva történhet. Az intézmények telepítését



a gazdasági szempontból leginkább válságos helyzetű régiókban (Baranya, Borsod, Hajdú, Nógrád, Szabolcs) lenne célszerű elkezdni.

Egy roma oktatási program lehetséges körvonalai

A gazdasági és társadalmi feszültségek növekedésével – a Közoktatás-fejlesztési program egyéves tapasztalatai alapján is – elkerülhetetlen egy átfogó roma oktatási program megindítása. A feladat olyan nagyságrendű, hogy a legkisebb siker elérésének feltétele az, hogy a programot ne csak a Soros Alapítvány támogassa, hanem abban – már az első lépésektől kezdve – vállaljon részt a Kormány és az érintett cigány kisebbségi önkormányzatok.

A mellékelt vázlatos elképzelés a problémára adható egy lehetséges válasz, alternatíva, amely azzal az előnnyel mindenképpen bír, hogy elemei már az ország legkülönbözőbb részeiben működnek, kipróbálásra kerültek.

A programvázlat kidolgozása során maximálisan figyelembe vettük a Művelődési és Közoktatási Minisztérium ez irányú elképzeléseit abban a reményben, hogy ez lehetőséget teremt a széles körű együttműködésre. A program megindításának eldöntése azért is sürgető, mert meggyőződésem szerint az általunk vázolt elképzelések olyanok, amelyek alkalmasak jelentős mértékű központi költségvetési támogatásra is, ahhoz azonban, hogy a magyar parlament a 96-os évi költségvetésből erre a célra jelentős forrásokat biztosítson, az kell, hogy még az ősz során döntés szülessék egy közösen vállalt program beindítására.

A hazai viszonyokat ismerve elkerülhetetlennek látom, hogy a program koordinátora egy olyan cigány értelmiségi legyen, aki belülről, saját sorsán keresztül érzékeli a probléma súlyát és látja a lehetséges megoldásokat. Fontos lenne a személy kiválasztásánál azt a szempontot is érvényesíteni, hogy az illető egyik cigány érdekképviselőnek se legyen aktivistája, ezzel csökkentve a cigányság belső konfliktusainak súlyát a roma oktatási program napi működésében.

Jónak tartanám, ha a már évek óta az Alapítvány keretei között működő romaprogram kuratóriumának egy képviselője is helyet kaphatna az új programot létrehozó csapatban. Célszerű lenne az is, ha az Alapítvány Közoktatás-fejlesztési programja, valamint a Művelődési és Közoktatási Minisztérium egy-egy képviselője is részt vehetne a program beindításában. Elkerülhetetlennek látom, hogy a néhány hónapja megalakult cigány kisebbségi önkormányzat is egy fővel képviseltesse magát a programban.

Ehhez a csoporthoz kapcsolódhatna egy olyan külföldi szakértő, aki régóta foglalkozik hátrányos helyzetű kisebbségek oktatási programjainak kialakításával (pl. az USA-beli Magnet School egy szakértője) és aki egyben azt is fel tudná vállalni, hogy a program magyarországi tapasztalatai alapján a lehető legsürgősebben a régió más országaiban is hasonló programokat szervezzen.

Amennyiben az általunk elképzelt koncepció elfogadható kiindulópont, akkor azt javaslom, hogy a fentebb vázolt összetételű csoport még a nyár folyamán kezdje meg egy roma oktatási program tervének részletes előkészítését és az általuk elkészített program alapján – a kormánnyal kötött külön megállapodásban is megerősítve – induljon be egy önálló roma oktatási program.

Budapest, 1995. július 10. A Soros Alapítvány roma programja keretében támogatott oktatási témájú pályázatok

A Soros Alapítvány 1993-ben indított roma programja keretében mintegy 65 millió forint támogatást nyújtott különféle oktatási témájú pályázatokra. A nyertes iskolákat, intézményeket ismertetjük. A felsorolt intézményeken kívül mintegy száz középiskolás, valamint felsőoktatási intézményben tanuló diák részesült rendszeres ösztöndíjtámogatásban 5 millió forint értékében.

*Támogatottak:*

2. sz. Napközi Otthonos Óvoda Nevelőtestülete, Alsózsolca

Támogatás: 250,000 Ft

Óvodai program támogatása.

Alapítványi Munkaiskola, Edelény

Támogatás: 3,500,000 Ft

Támogatás az iskola létrehozásához és működtetéséhez.

Általános Iskola, Csány

Támogatás: 200,000 Ft

Klubnapközi program támogatása.

Általános Iskola Freinet Műhely, Tiszabő

Támogatás: 600,000 Ft

Cigánygyermek hátrányainak kompenzálása Freinet módszerrel.

Amrita Baráti Kör, Pécs

Támogatás: 600,000 Ft

Tehetséggondozó program.

Ariadne Alapítvány, Budapest

Támogatás: 2,000,000 Ft

Az Ariadne Alapítvány tanulmányi ösztöndíj-programjának támogatására.

Baktakéki Körzeti Általános Iskola

Támogatás: 200,000 Ft

Az iskola kulturális tevékenységének támogatása.

Bárczy Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskola Általános Szociálismunkás-képző Tanszék, és Belvárosi Tanoda Alapítvány, Budapest

Támogatás: 1,500,000 Ft

Cigány érettségizett fiatalok és felnőttek szociális-munkás szakra való felvételi előkészítése, valamint a felvételt nyert tanulók támogatása.

Barcsi 6. sz. Napköziotthonos Óvoda

Támogatás: 100,000 Ft

Tornaszoba felszerelésére és játszóudvar kialakítására.

Cigány Kisebbségi Önkormányzat, Berzék

Támogatás: 200,000 Ft

A felnőtt cigány lakosság részére általános iskolai végzettséget biztosító tanfolyam szervezése.

Cigánycsalád Gondozó Hálózat, Nyíradony

Támogatás: 120,000 Ft

Óvodai felszerelések beszerzése (ágynemű, torna- és egészségügyi felszerelés)

Cigány Szociális és Művelődési Módszertani Központ, Budapest

Támogatás: 4,400,000 Ft

Szaksikolákban, dolgozók iskolájában, esti és levelező felsőoktatásban tanuló fiatalok beiskolázására, ösztöndíjaira.

Csányi Általános Iskola

Támogatás: 200,000 Ft

Személyiségfejlesztés, tehetséggondozás. Klubnapközi létrehozása.

Csenyétei Általános Iskola

Támogatás: 2,400,000 Ft

Az iskola felzárkóztató programjának támogatása.

Dél-Dunántúli Tankerületi Oktatásügyi Központ, Pécs

Támogatás: 300,000 Ft

Középiskolai tanulmányokra felkészítő tábor megrendezése.

ELTE Kulturális Antropológia Tanszék  
Támogatás: 1,228,000 Ft  
Kulturális antropológiai cigány tanulmányok szöveggyűjtemény-sorozatának első két kötete megjelentetésére.

Erdélyi utcai Általános Iskola, Budapest  
Támogatás: 1,150,000 Ft  
Az iskola kulturális programjaira. Cigánygyermeknek továbbtanulásának támogatása és utógondozása.

Keleméri Óvoda  
Támogatás: 200,000 Ft  
A keleméri óvoda tevékenységi központú oktatási programja.

Gandhi Alapítvány, Pécs  
Támogatás: 26,500,000 Ft  
Az Alapítványi Gimnázium működésének támogatása.

Gát utcai Kisegítő Általános Iskola, Budapest  
Támogatás: 194,000 Ft  
A „Fülöp atya” klub programjaira, életmódtábor szervezésére.

Gorkij Művelődési Ház, Győr  
Támogatás: 500,000 Ft  
Cigány szabadiskolai program támogatása.

Hernádvécsei Általános Iskola és Gyermekotthon  
Támogatás: 80,000 Ft  
Fénymásológép és 80,000 Ft televízió vásárlásra.

Jász-Nagykun Társadalmi Cigányszervezet, Kunmadaras  
Támogatás: 100,000 Ft  
Cigány gyermekek tanulmányi kirándulása a Hortobágyi Nemzeti Parkba.

Józsefvárosi Tanoda, Budapest  
Támogatás: 2,000,000 Ft  
Tehetséges cigány fiatalok tanulmányainak támogatása.

Kállói Polgármesteri Hivatal  
Támogatás: 440,000 Ft  
Hátrányos helyzetű, szakmát tanuló diákok támogatása.

Kerecsend Községért Jóléti Szolgálat Alapítvány  
Támogatás: 1,300,000 Ft  
Iskolai oktatásból kimaradt cigány fiatalok képzése.

Kis-Bogdán János, Pécs  
Támogatás: 157,500 Ft  
Népfőiskola, oktatási program.

Kovács Zoltán Alapítvány, Budapest  
Támogatás: 4,500,000 Ft  
Felzárkóztató óvodai program támogatása.

Kőrösi Csoma Sándor Általános Zene- és Szakiskola, Nagykálló  
Támogatás: 1,000,000 Ft +1 db AT 486-os számítógép teljes konfigurációval. Oktatási programjuk támogatása.

Községi Polgármesteri Hivatal, Jánd  
Támogatás: 250,000 Ft  
Hátrányos helyzetű gyermekek bekapcsolása az óvodai nevelésbe.

Kurt Lewin Kulturális Alapítvány, Budapest

Támogatás: 300,000 Ft

Nyári tábor szervezése cigány és nem cigány fiatalok részére Kecskeméten.

Lenhossék utcai Általános Iskola, Budapest

Támogatás: 3,000,000 Ft

Hátránykompenzációs nevelési terv

Lenhossék utcai Általános Iskola, Budapest

Az iskolából az 1994/95-ös tanévre, középiskolákba felvétel nyert cigány fiatalok (12 fő) egyszeri 20.000 Ft/fő beiskolázási segélye és havi 5000 Ft-os ösztöndíjtámogatása.

Magyarországi Cigányok Kulturális Szövetsége, Nyíregyháza

Támogatás: 265,000 Ft

Cigány népfőiskolai képzés

Nagy László Általános Iskola, Diákotthona, Pápa

Támogatás: 200,000 Ft

Nyári egyhetes program hátrányos helyzetű gyermekek részére.

Nyíregyházi 13. sz. Általános Iskola

Támogatás: 50,000 Ft

Cigánygyermek szocializálódása és manuális tevékenységek oktatása.

Öcsödi 1. sz. Óvoda

Támogatás: 1,100,000 Ft

Az óvoda működtetésére, eszközök vásárlására.

Ötvöskónyi Cigány Szervezet

Támogatás: 300,000 Ft

Iskoláskorú gyermekek táboroztatására.

Sátai Általános Iskola

Támogatás: 400,000 Ft

Gyermekek felzárkóztatása, valamint hozzájárulás étkezési költségekhez.

Sátoraljaujhelyi Egyház és Börtön

Támogatás: 180,000 Ft

Cigány fiatalok képzése népfőiskolai oktatás keretében.

Sumonyi Általános Iskola és Óvoda

Támogatás: 1,200,000 Ft

Az iskola felzárkóztató oktatási programjának támogatása. Iskolai felszerelések vásárlása, kulturális célok megvalósítása.

Szabó Lőrinc Általános és Szakiskola, Ózd

Támogatás: 300,000 Ft

Táborok szervezésére.

Szigethalmi 1. sz. Általános Iskola

Támogatás: 300,000 Ft

Az iskolában tanuló általános iskolások munkaprogramjának támogatása.

Tari Napköziotthonos Óvoda

Támogatás: 30,000 Ft

Könyvek vásárlására, kulturális programokra, pedagógiai előadássorozatra.

Terpesi Roma Kisebbségi Önkormányzat

Támogatás: 300,000 Ft

A terpesi iskola oktatási programjaira.

HORN GÁBOR

# Etnikai közoktatási feladatok

## *a magyar közoktatás rendszerében*

*A fejlett nyugati országok tapasztalatai bizonyítják, hogy a modern és demokratikusan működő politikai intézményrendszeren belül vannak olyan alrendszerek, amelyekben a kötelező állami felelősségvállalás miatt nem nélkülözhető az ezzel arányos központi irányítás és ellenőrzés. Ilyen kiemelkedő alrendszer az oktatás területe, ahol az intézmények és pedagógusok szakmai autonómiájának biztosítása mellett szükség van valamilyen módon megszerveződő központi rálátásra és a legfontosabb folyamatok ellenőrzésére.*

Az oktatásügy és ezen belül a kisebbségi oktatás stratégiai döntéseit, az erópai integrációhoz való kapcsolódási pontokat, a nemzetközi összehasonlító vizsgáltokra való reagálást csak központilag lehet meghatározni és a megvalósításukról gondoskodni. Ugyanez vonatkozik a mindenkori oktatási törvényre és a minisztérium rendelkezéseire is, amelyeket pártállástól és helyi érdekektől függetlenül be kell tartani. Az állam felelősséggel tartozik minden valamely kisebbséghez tartozó állampolgárának is, azzal, hogy a felnövekvő generációknak megfelelő oktatást és nevelést biztosít. Ennek garantálása az állami fő feladatok egyike, amit nem lehet elaprózott, egymástól függetlenül működő szervezetekre bízni. A megfelelő színvonalat a folyamatok állandó ellenőrzése (információszerzés az oktatás színvonaláról, a követelményrendszer érvényesítéséről, a tankönyvellátásról, a törvényességi folyamatról, a képesítési előírások betartásáról stb.) biztosíthatja csak. Mindezek előfeltételei az állam területén élő kisebbségek eredményes oktatásának, legfőképpen ha egy olyan népcsoportról van szó mint a cigányság, amelynek most kell megteremteni saját oktatási rendszerét és értelmiségét.

A cigány gyermek oktatásával kapcsolatosan felmerülő kérdések jelentős mértékben eltérnek a többi kisebbségek esetében felmerülőktől. A cigány etnikum társadalmi, gazdasági, szociális helyzete lényegesen kedvezőtlenebb, mint más nemzetiségek és a többségi társadalom életkörülményei. A cigányság társadalmi munkamegosztásban elfoglalt helyén, iskolázottsági szintjén, szociális hátrányain az elmúlt évtizedekben sem sikerült változtatni. Az elmúlt pár évben bekövetkezett gazdasági változások hatására a romák tömegesen váltak munkanélküliekké, aminek oka főleg az aluliskolázottságban kereshető. A jelenlegi általános elszegényedés, a kialakuló túlélési reflexek a cigányságot érintő valamennyi kérdésre negatívan hatnak.

A cigány etnikum közoktatásával kapcsolatos kérdés összetettsége elengedhetetlené teszi, hogy az alapvető problémák előtt szóljunk az óvodai és az iskolai nevelést erőteljesen befolyásoló egyéb összetevőkről. Ezek:

1. *A cigányság homogenitása:* Bizonyos vagyok abban, hogy aki alapvető fokon ismeri a cigányság történeti fejlődését, magyarországi csoportjait, a legcsekélyebb mértékben sem próbálja a cigányságot egységes egészként vizsgálni, mert így abba a hibába esne, hogy nem tudna a különböző csoportok számára egységesen elfogadható problémamegoldást találni. Mindez az oktatás területén is érvényes, amiből az következik, hogy a kulturális és műveltségi szint emelése érdekében ezen a területen is több irányban kell gondolkodni. Egészen más az igénye és felfogása a létminimum legalján élő cigány embernek, mint a tisztas polgári életet élőnek. Ezt végzetes hiba volna figyelmen kívül hagyni mind az oktatási programok beindításánál, mind a nyelvhasználati kérdések felvetésénél. Fontos lenne különválasztani az iskolában ma még egybemosódó szociális kérdéskört és az etnikai oktatás kérdéskörét.

2. *A cigányság életkörülményei:* Ez az tényező, melynek óriási visszahúzó ereje van az egyes családok esetében a gyerekek oktatásával és nevelésével kapcsolatosan. Sok esetben a rossz életkörülmények, a munkanélküliség, a napi megélhetési gondok nem teszik lehetővé a gyerekek rendszeres óvodai nevelését és iskolai taníttatását, és kialakítanak egy nem oktatáscentrikus, hanem egy létfenntartó-centrikus mentalitást, ami alapul szolgál a rossz életkörülmények – alacsony iskolai végzettség véget nem érő ördögi

körének. Ennek megoldása nagymértékű állami támogatottságot igényelne, amelyet az ország jelenlegi anyagi helyzete nem tesz lehetővé. Ezért nyomatékosan figyelembe kellene venni legalább a rendelkezésre álló lehetőségek, juttatások hatékony módját és célirányosságának helyét. Az oktatás segítségével lehetne a gyerekek irányában átcsoportosított szociális segélyrendszer is, amely jelenleg szülőcentrikus, így sokszor nem a megfelelő célt szolgálja. Ezek csak a legalapvetőbb problémák, melyek mellett még számos további változtatásra volna szükség, amelyeket – rendszeres kapcsolattartás mellett – a különböző minisztériumok szakértőinek kellene megvitatniuk.

3. *A cigányság identitása:* Ez a kérdés nagyon veszélyes terület, a nem a realitásoknak megfelelő kép hibás döntésekhez vezethet. Alapjaiban téves az a gondolat, hogy a cigányság egységes identitással rendelkezik és csoportjai között nem áll fenn semmiféle ellentét. Gyakran találkozunk cigány embereknél az identitás megtagadásával és még gyakrabban a kettős identitás kérdésével, rendszerint a cigány nyelvet nem beszélők körében. Itt felmerül a kérdés, hogy szükség van-e a cigányság minden rétegénél etnikai oktatásra, és nem a tantervi keretek közé kellene-e beépíteni a cigányság kulturális értékeit, hogy minden magyar állampolgár megismerje a legnagyobb hazai kisebbség kultúráját, történelmét?

Úgy érzem, a folyamatot egyik irányban sem szabad erőltetni; valószínűleg egy kulturális és társadalmi felemelkedés önkéntelenül is az egészséges integrálódás, illetve asszimiláció felé fog mutatni, mint ahogyan a cigányok egyes rétegeinél ez már meg is figyelhető.

Köztudomású, hogy a cigány gyerekek iskolai előmenetele nagyon rossz képet mutat, amíg az alsó tagozatokon számuk jelentős, addig a felső tagozatra szinte minimálisra csökken, nem is beszélve a közép- és felsőfokú képzésről. Ez alól csak azok az iskolák kivételek, ahol valamilyen formában (kiscsoportos foglalkozás, fejlesztés, felzárkóztatás stb.) eredményes plusz foglalkozást biztosítanak a hátrányos helyzetű tanulók számára. Ennek az anyagi többlettámogatottságát azonban nagyon kevés helyen vállalja fel az önkormányzat, mivel az erre felhasználható állami támogatás, az etnikai kiegészítő fejkvóta nem célirányos, hanem önkormányzattól függő. Sajnos az önkormányzatok nem veszik figyelembe, hogy ezt a fajta támogatást csak akkor kapják meg, ha az etnikumhoz tartozó tanulókat feltüntetik az önkormányzati statisztikai lapjukon. A szóban forgó támogatást rendszerint beépítik az iskolák összköltségvetésébe, valamint minden intézmény részesül ebből a forrásból. Így azt mondhatjuk, hogy az országban a cigány gyerekek kapcsán számos település hozzájut több százezer vagy több millió forinthez, de sajnos, nem azt a célt szolgálják vele, amit a törvény előír, legfeljebb közvetett úton. Pedig ez az összeg kiindulópontja lehetne a hátrányos helyzetű cigány gyerekek eredményesebb tanulmányi előmenetelének.

A cigány etnikum közoktatásának elősegítése kapcsán már a kezdeteknél akadályokba ütközünk, amikor a cigány tanulók létszámadatait vizsgáljuk, pedig ezek ismerete nélkül érdemi munkát nem lehet végezni. A jelenlegi magyar társadalomban nem érdem vállalni valakinek a cigány származását, ezért ennek megállapítása kényes kérdés. Igaz, hogy csak azt nevezhetjük cigány származásúnak, aki vállalja cigány voltát, de a probléma ott jelentkezik, amikor rossz helyzetben élő cigány emberek is megsértődnek az effajta kategorizálás kapcsán (jelenleg a magyar társadalomban a „cigány” szó inkább jelöl egyfajta melléknévi kategóriát, mint kisebbséget), a társadalomba egyre inkább beilleszkedett rétegekről már nem is beszélve. Tehát ha szigorúan véve alkalmazzuk a személyiségi jogokat, vagyis ha azt tekintjük cigánynak, aki annak vallja magát, akkor jelentős, segítségre szoruló tömegeket is ki kellene hagyni e probléma megoldásköréből, aminek következtében látszólagos megoldásokra kerülne sor csupán.

A cigány etnikai képzési sajátosságok kapcsán két dolgot állapíthatunk meg:

a) Az oktatási intézmények fontosnak tartják a cigány fiatalok megismertetését a gazdag cigány hagyományokkal és az alapvető történelmi ismeretekkel, de legjobbnak azt látnánk, ha az egész magyar társadalom magasabb fokú ismeretanyaggal rendelkezne a cigányságról. Az iskolákban erre és a felzárkóztató programok beindítására van meg az igény és a lehetőség a legnagyobb mértékben.

b) A cigány nyelvi képzés beindításának jelenlegi gyakorlati akadályai (nincs cigány nyelvű pedagógus) mellett az igény szint is nagyon alacsony, még a cigányul beszélők körében is. Így ennek ez, illetve ennek általános elterjedése legfeljebb csak a jövőben lesz lehetséges, akkor is csak úgy, ha megfelelő számú cigány nyelvű pedagógus és tanácsadók állnak majd rendelkezésünkre.

Cigány tanulói csoportok és iskolai kísérletek több helyen működnek az ország területén. Legelterjedtebbek a felzárkóztató tanulócsoporthok, de néhol a higiéniai problémák és szociális gondok megoldása is az iskolákra hárul, mivel az óvodai nevelésből a cigány gyerekek nagy számban kimaradnak, ami legfőképpen a szülők hibája. A jövőben az etnikai programok általános elterjedése akkor volna várható, ha a kiegészítő normatíva végre megfelelően finanszírozhatóvá tenné ezeket és nem az önkormányzatok kényekedvére történne ezek elosztása.

Az MKM által kidolgozott, sok ponton érdemi előrelépést mutató, új cigány oktatási koncepció csak ott hibázik, hogy az önkormányzatok jóindulatára bíz bizonyos rendelkezéseket, feladatokat (pl.: kiegészítő normatíva, iskola felszereltsége). A felállt kisebbségi önkormányzatok nagy része pedig azért nem tud majd kezdetben érdemi megoldást találni a helyi cigány oktatási kérdésekre – melyek mint tudjuk a cigányság kulturális és társadalmi felemelkedésének alapkörei –, mert ehhez a szakértelmük többnyire nem lesz megfelelő. Így a leggyorsabban megoldásra váró feladatok közé tartozna az oktatás területén például egy egységes célirányos feladattámogatási rendszer kiépítése, amelynek szakértői ellenőrzése elengedhetetlen.

Az öt-hat ezres etnikum esetében nem kis feszültséggel jár az aluliskolázottság, ugyanis ezek az emberek eleve a munkaerőpiac periferiájára sodródnak. Napjainkban tehát a cigány származású gyerekek iskoláztatásának gondja sokkal sürgősebb feladatot jelent, mint az elmúlt ötven évben bármikor.

Azt is tudjuk, hogy az eddigi elképzelések, kísérletek nagy része nem sikerült. Ezért a cigány oktatásügy finanszírozásának állami feladatnak kell lennie, jóllehet a cigányság más-más problémákkal küszködik az ország különböző területein, megyéiben, városokban, különösen pedig a kistelepüléseken. Ezeket a problémákat a magyar oktatásügy keretein belül kell megoldani, de érdemi előrelépést csak akkor érhetünk el, ha a velük összefüggő kérdésekben is határozott irányvonalak mentén próbáljuk meg elősegíteni a cigányság kulturális és társadalmi felemelkedését.

LAKATOS BÉLA

## A cigány gyermekek oktatásának fejlesztése a nemzetközi összehasonlítás tükrében

A „cigánykérdés” lényegében a cigányok sajátos társadalmi helyzetének tükröződése a köztudatban. Igen gyakran szociális kérdésként kezelik a cigánykérdést és ennek megfelelően keresik a megoldását is. Ezen megoldások között kiemelkedően fontosnak látszik a cigány gyermekek oktatása.

Közismert, hogy a cigány gyermekek jelentős része nem fejezi be az általános iskolát sem. Pl. 1984/85. tanévben 13726 cigány gyermeket írtak be az első osztályba. Nyolc évvel később, a 8. osztályos tanulók közül azonban mindössze 5779 volt cigány, a lemorzsolódás mértéke 58%-os volt (az MKM statisztikai osztályának adatai). Az általános iskolai tanulmányaikat sikeresen befejező cigány tanulóknak csak kb. a 30%-a folytatja tanulmányait, főleg a szakmunkásképző intézetekben, de csak a fele jut el a harmadik osztályig. *Kemény István* adatai szerint a cigány lakosság mindössze 12,6%-a rendelkezik szakmunkás-bizonyítvánnyal ill. szakközépiskolai végzettséggel, mindössze 1,1%-a gimnáziumi érettségivel és 0,7%-a főiskolai ill. egyetemi végzettséggel. (1) *Katona József*, a Mohácsi Szabadság úti Általános Iskola igazgatója szerint „sok évre kell vissza menni ahhoz, hogy akárcsak gimnáziumba eljutó tanulót is meg tudjuk nevezni”, annak ellenére, hogy az iskola mintegy 400 diákja közül több mint 20%-os a cigány tanulók aránya (2). Egy Baranya megyei gyors- és gépíró iskolában a felvettek közül 11 volt cigány

származású, a gimnáziumokba 16 cigány került be. 27-ből azonban csak négyen kapták meg az érettségi bizonyítványukat (3).

Ezek az adatok világosan mutatják, mennyire fontos a cigány tanulók oktatásának további fejlesztése. A társadalmi felemelkedés egyik kulcskérdése, kiinduló pontja a kisebbségi közösség műveltsége. A kérdés azonban az, mi vezethet el a cigányok iskolázottságának érezhető javulásához. Mielőtt rátérnénk e kérdés részletes megvitatására célszerű röviden áttekinteni a cigányok iskolai sikertelenségének főbb okait.

Közvetlen okként az esetek túlnyomó részében a rendkívül gyenge iskolai teljesítmény tekinthető. Katona szerint a cigány tanulók nagy része nem képes teljesíteni a tantervi követelményeket. (4) Az MKM Kisebbségi Főosztálya által készített *Cigány oktatásfejlesztési program* elemző részében az alábbi két fő tényező teljesítménycsökkentő hatásáról esik szó:

- a korai szocializáció (kedvezőtlen) sajátosságai;
- a cigány családok negatív attitűdje az iskolával szemben (a program szerint ez utóbbi arra vezethető vissza, hogy az iskola a gádzsó társadalom intézménye, a cigány hagyományoktól és kultúrától idegen elvárásokat tartalmaz, „a többségi társadalomhoz tartozó gyerekek és nem ritkán a pedagógusok is” előítéletesen viselkednek). Így, a program szerint „nemcsak a cigány gyerekeket kell alkalmassá tenni arra, hogy megfeleljenek az iskola elvárásainak, de az iskolát is, hogy kezelni legyen képes a szegénység szubkultúrájából és a kisebbségi csoporthoz való tartozásból fakadó másságot”.

Kétségtelen, ezen tényezők jelentős mértékben befolyásolhatják a cigány tanulók gyenge iskolai szereplését, korai kimaradásukat. A tényezők valódi súlyát azonban csak a megfelelő, megbízható empirikus adatok alapján lehet meghatározni. Nincs tudomásunk arról, hogy az ilyen vizsgálatokra sor került volna. Pl. bizonyításra szorul a vélt vagy valódi hátrányos megkülönböztetés és a lemorzsolódás közötti összefüggés mértéke. Ujra idéznék a Katona Józseffel készült interjúból: annak ellenére, hogy az általa vezetett iskolában a pedagógusok kifejezetten szívügynek tekintették a cigány tanulók oktatását és nevelését, számottevő eredményeket nem sikerült elérni.

Így csak feltételezésekről lehet beszélni, s ezek listáját tovább lehetne folytatni. Pl. érdemes kiemelni a cigány kultúra olyan jellemzőit, mint az absztraktnak vélt tudás megbecsülésének hiányát, a szülő sajátos kisebbségi érzését a többet tudó gyermekével szemben (6), a cigányok csekély társadalmi aktivitását (aminek mély történelmi okai vannak), a cigány családok (legalább egy részének) sajátos labilitását (7), tárgyi környezetének hiányosságait (ami különösen fontos éppen a korai szocializáció során; ózdi óvodákban végzett felmérés szerint a cigány gyermekek többségének otthon egyáltalán nincs játéka), a cigányokra jellemző, rendkívül gyakori koraszüléseket stb. Igen valószínű, hogy mindezen, valamint más szociális és biológiai tényezők is befolyásolják a cigány fiatalok iskolai teljesítményét. Ennek következtében korainak látszik az olyan intervenciós programok beindítása, amelyek az egyik vagy a másik tényező korrigálása révén jelentős eredményekre számítanak.

Milyen intervenciós programokról van szó? Elsősorban azokról, amelyek az ún. pozitív diszkriminációra épülnek. Pozitív diszkrimináción az oktatásban azon speciális feltételeket értjük, amelyek különleges előnyeket biztosítanak a kedvezményezettek számára, igen gyakran a többség rovására. Ilyen pl. a különböző oktatási intézményekbe való bejutás biztosítása, ösztöndíjak és segélyek, ingyenes ellátás, tandíjmentesség stb. Jelentős kérteltek merülhetnek föl ezen intézkedések hatékonyságával kapcsolatban azért is, mert az eddigi tapasztalatok azt mutatják, hogy kifejezetten kedvező helyzetben levő (pl. kollégiumban) cigány fiatalok között is igen jelentős a lemorzsolódás.

A pozitív diszkrimináció megerősíti a cigány fiatalok elszigeteltségét, és hozzájárul a társadalom szembeni adakozó elvárások kifejlődéséhez. De talán ezeket, a nagymértékben kiszámíthatatlan kései hatásokat is lehetne elfogadni, amennyiben az egész cigány közösség bármilyen lassú felemelkedését lehetne elvárni a pozitív diszkriminációtól. A nemzetközi tapasztalat azonban óvatosságra int.

A pozitív diszkrimináció távlati hatását leginkább az Amerikai Egyesült Államok tapasztalata alapján lehet tanulmányozni, hiszen *Johnson* elnök kormányzása óta, tehát már harminc éve az „affirmative action” az amerikai oktatás, különösen a felsőoktatás szerves része. Az afrikai amerikai ill. a dél-amerikai származású fiatalok alacsonyabb pontszámokkal is bekerülnek az egyetemekre, megkapják az etnikai alapon kiosztható ösztöndíjakat, később előnyt élveznek a munkahely megszerzésében, különösen az állami intézmények esetén. Ennek következtében a színes bőrű hallgatók aránya jelentős mér-



tékben növekedett, a színes bőrű értelmiségiek száma ugyancsak szaporodott. Más szóval, egyértelműnek látszik a program sikere.

Az utóbbi években azonban egyre többen bírálják az „affirmative action” programot, és igen valószínű, hogy a legnagyobb amerikai szövetségi államban – Kaliforniában – már 1996-ben rendeznek népszavazást a program leállításáról. A kritikusok szerint a pozitív diszkrimináció intézménye – ugyanúgy mint a negatív diszkrimináció is – jogsértő, hiszen sérti az egyenlő jogok és esélyek elvét. Ugyanakkor, nem vezetett azokhoz a eredményekhez, amelyeket vártak tőle. Ez a program révén létre jött ugyan a színesbőrűek műveltebb, vagyonosabb rétege, azonban az afrikai amerikai, ill. dél-amerikai származású polgárok nagy többsége ugyanúgy él mint azelőtt, sőt már nemcsak a fehér többségtől, hanem a színes bőrű elittől is leszakadt. Más oldalról, magasabban kvalifikált színes bőrű értelmiségiek igen gyakran korlátozzák a kapcsolatokat az eredeti közösségükkel. [Nota bene igen valószínű, hogy a magyarországi cigányság körében sem ismeretlen ez a jelenség. Idézzük föl egy (1969-ben), az ország egyik első cigány iskolájában lezajlott beszélgetést: „Komlón nincs is cigány pedagógus? Egy cigány lány elvégezte a Pedagógiai Főiskolát, ide akarták hozni, de azt mondta, hogy inkább visszadja a diplomáját. Egy magyarhoz ment feleségül, a férfi kedvéért mindent letagad, csak a ringó járása mutatja, hogy cigány.” (8). Igen valószínű, hogy több tanár, orvos, jogász és hivatalnok „mindent letagad” a személyi és szakmai érvényesülése érdekében. A jövőben is számolni kell avval, hogy a jelentős támogatást élvező cigány fiatalok nem a cigány iskolákban vagy szervezetekben, hanem a cigányságtól eltávolodva folytatják pályafutásukat azokban az esetekben is, ha nem tagadják le cigány származásukat.]

Az „affirmative action” kevésbé vonzó következményei közül fontos megemlíteni az etnikai konfliktusok megerősödését is, ami számos esetben a diákok közötti viszonyokat tartósan megmérgezte. Az utóbbi hónapok USA-beli eseményei inkább az etnikai konfliktusokról, mint az etnikai harmóniáról tanúskodnak.

Egy etnikai kisebbség más eszközök segítségével talán nagyobb társadalmi sikerre számíthat. (Ezután is az Egyesült Államokban végbemenő folyamatokat veszünk alapul.) Az utóbbi évtizedekben az Egyesült Államokba bevándorolt ázsiaiak (kínaiak, koreaiak, az indokínaiak – kambodzsai, laoszi, h-mong stb.) túlnyomó része kifejezetten hátrányos helyzetből kezdte a társadalmi beilleszkedését a befogadó országban. Rendkívül szegények voltak, angolul nem tudtak, és általában nem rendelkeztek semmiféle végzettséggel vagy szakmai tudással ill. tapasztalattal, hiszen nagy részük saját földdel nem rendelkező földművelő vagy alkalmi munkás volt az őshazájában. A szövetségi kormánytól ill. az egyes államok, városok intézményeitől jelentős segítséget nem kaptak. Ezzel szemben meg kellett – és most is kell – küzdeniük a hátrányos megkülönböztetéssel és az előítéletekkel is. A diszkrimináció gyanúja jelenleg is rendszeresen felmerül. A bevándorlók nagy része a kezdetben szinte kizárólag rosszul fizetett, gyakran egészségtelen munkát kaphatott az iparban ill. a szolgáltatásban. Ennek ellenére a bevándorlók gyermekeinek egyre nagyobb része (akár az USA-ban született, akár nem) igen rövid idő alatt nemcsak elvégezte a középiskolát, hanem eljutott a leghíresebb egyetemekre is.

Pl. a Kaliforniai Egyetem elsőéves hallgatói közül 1970-ben az ázsiai származásúak aránya nem érte el a 2%-ot sem. Tíz évvel később az első éves hallgatók közül 20,7%, 1990-ben – 28,6% volt ázsiai származású, ami jelentősen meghaladta az ázsiai származású lakosság állambeli arányát, hiszen 1990-ben Kalifornia lakosságának csak 9,1% volt ázsiai származású. Különösen fontos, hogy nem a pozitív diszkrimináció (affirmative action) vagy más kiváltságok ill. kedvezmények, hanem döntően a rendkívül magas iskolai teljesítmény révén nyertek felvételt a világ talán legrangosabb egyetemi rendszerébe, hiszen 1985-óta, minden évben, az összes felvett ázsiai származású hallgatónak 100%-os volt a felvételi pontértékének összege (Diversity Project, 1991).

Mi ennek a rendkívüli, bár nem egyedülálló sikernek a titka? A sikert számos, jól azonosítható tényező együttes hatása határozta meg: a társadalmi fölemelkedés vágya, az ismeretek, az iskolai végzettség társadalmi jelentőségének fölismerése, a tudás és tanulás rendkívüli pozitív értékelése a hagyományos ázsiai kultúrákban, a közösségek, elsősorban a családok összetartása, segítőkészsége, az áldozatok vállalása, rendkívüli munkabírás, a jövő képének rendkívüli vonzása.

A fenti példa egyértelműen mutatja, hogy az etnikai kisebbség társadalmi fölemelkedésének kulcsa magának a kisebbségnek kezében van. Csak abban az esetben lehet számítani tartós, jelentős változásokra, ha a cigányság széles rétegei kívánják a válto-

zást és hajlandók nemcsak dolgozni, hanem küzdeni és áldozni a kitűzött célok elérése érdekében. Egyértelműen hibásnak látszik az a megközelítés, melynek nyílt vagy burkolt alapja a cigányok „beillesztése”, többé-kevésbe erőszakos asszimilációja. Ez a megközelítés több mint két évszázados kísérletezés ellenére sem vezetett eredményre; valószínűtlen, hogy ezután bebizonyítja eredményességét. A cigánykérdés döntően nem szociális kérdés, noha világosak a szociálpolitikai vonatkozásai, és nem elsősorban nevelési, oktatási kérdés, amellyel együtt a pedagógiai vonatkozásai (10). Nyilvánvaló a pedagógusok felelőssége, azonban aligha lehet egyetérteni Varga Ilonával, aki az alábbi módon javasolja megakadályozni a cigány gyermekek lemorzsolódását: „A pedagógusnak, osztályfőnöknek utána kell menni, megtudni, miért nem jár az iskolába. Lehet, hogy olyan oka van, amit egy rátermett pedagógus pillanatok alatt meg tud oldani. Lehet, hogy csak a szülőket kell meggőzni. Lehet, hogy a gyereket kell megerősíteni. El kell menni az önkormányzathoz is segítségért. A Nemzeti és Etnikai Kisebbségi Hivatal is tud a továbbtanuló fiatalok részére ösztöndíjat biztosítani.” (11). Végsősoron tehát a pedagógusnak mindent meg kell tennie (annak az előítéletesnek vélt pedagógusnak!), akinek ez semmiképpen nem lehet kötelessége ... Súlyos etnikai, kulturális kérdéssről van szó, melynek az igen távlatinak tűnő megoldása csak a interkulturális kapcsolatok rendezésétől várható.

Nem szabad megfeledkezni arról sem, hogy a cigány gyermekek kötelező iskolai tanulása életüknek csak egy részét képezi. Nehezen képzelhető el a gádzsó társadalom eme intézményével szembeni ellenérzések feloldása az előítéletek enyhülése, a többségi társadalom kedvezőbb attitűdjé nélkül (12). Az iskola mindig a gádzsó intézmény maradt, abban az esetben is, ha falain belül kizárólag cigány pedagógusok cigány gyermekeket oktatják.

Az elmondottak azonban nem zárják ki teljesen a különböző intervenciós programok alkalmazását. Sőt, a társadalom erkölcsi kötelessége megadni minden olyan segítséget, amely a hátrányos helyzetben levő cigányság fölemelkedését szolgálja. Milyen intervenciós programok jöhetnek szóba?

Elsősorban azok, amelyek a cigányság önszerveződésére épülnek, és azokat a kezdeményezéseket részesítik támogatásban, amelyek már bebizonyították létjogosultságukat, népszerűségüket, hatékonyságukat. Ilyenek pl. a cigány közösségek által létrehozott, már működő óvodák és iskolák (annak ellenére hogy hosszú távon nem a szegregáció vagy a szeparáció tekinthető a megoldás irányába tett lépésnek).

Másodszor, azon programok sokassága, amelyek közvetlenül és közvetve elősegítik a különböző gyermekintézményekbe járó cigány diákok tanulását és szocializációját, beleértve a gádzsó társadalom erkölcsi normáinak megismerését és elsajátítását. Ebben az esetben is a kiinduló pont kizárólag a cigány szülők kifejezett kívánsága és együttműködése lehet. Ugyanakkor, az amerikai *Headstart* vitatható sikere alapján feltételezhető, hogy hatásos csak az alaposan megtervezett, bevezetett és fenntartott program lesz.

Harmadszor, célszerű támogatni minden olyan projektet, amely a pedagógusok tájékozottságát, tudását növeli.

## IRODALOM

- (1) *Kemény István – Havas Gábor. – Kertesi Gábor* The Education and Employment of the Gypsy Community. ILO/Japan Project on Employment Policies for Transition in Hungary Working Paper 17. Budapest, 1994
- (2) „Nálunk minden ötödik gyerek cigány”. Beszélgetés Katona Józseffel Új Szemle, 1990, 1-2. sz. 63-65 o.
- (3) *Varga Ilona*. A cigányközösség hatása a tanulókra. In: Németh Ilona (szerk.), Tanári kézikönyv a cigányfiatalok szocializációjáról. Nemzeti Szakképzési Intézet, Budapest, 1994.
- (4) The Diversity Project. Final Report. University of California, Berkeley, 1991.
- (5) Cigány oktatásfejlesztési program. MKM Kisebbségi Főosztály. Budapest, 1995.
- (6) *Moldova György*. Tisztelet Komlónak. (1977 kiad.) Magvető, Budapest
- (7) *Lendvai Judit és Szabó Ildikó*. Zárt karokkal. HVG, 1994 ápr. 29., 105-106 o.
- (8) *Choli Daróczi József*. A cigánykérdés pedagógiai kérdés? In: Id. 3., 53-55 o.

SZEGÁL BORISZ

# Tapasztalatok a cigány gyermekekkel foglalkozó intézményekben

*A szakemberek és a közvélemény számára egyaránt ismeretes, hogy a magyarországi nemzeti és etnikai kisebbségek közül a cigányság iskolázottsági mutatói a legrosszabbak. A sommás ítéletek, a becsült számok és az esetenkénti pontos részeredmények mellett alig találhatók olyan adatok, amelyek ennek a területnek a mikrovilágába engednek bepillantani. Ezt a hiányt kívánta pótolni a Művelődési és Közoktatási Minisztérium 1995. március közepétől április végéig folyó felmérése. A felmérést a tankerületi oktatásügyi központok nemzetiségi munkatársai végezték – az Észak-dunántúli Tankerületi Oktatásügyi Központ által készített kérdőívek alapján –, az intézmények személyes megkeresésével.*

A munka nagyságára való tekintettel azokat az intézményeket keresték fel a felmérésben résztvevő munkatársak, ahol a cigány tanulók létszáma elérte a 10%-ot. Meg kell jegyezni, hogy néhány esetben becsült adatról van szó, hiszen nem készíthető olyan statisztika, amely a cigány származású gyerekeket külön jelölné. Kivételt képeztek a kiegészítő normatív támogatást igénylő óvodák és iskolák, ahol pontosan számon kell tartani a differenciált (egyéni vagy csoportos) foglalkozáson résztvevőket. A kisebb települések intézményeiben nyilvántartás nélkül is pontos adatokat tudtak mondani.

A felmérés adatainak összegezése – ami egyelőre csak részben történt meg – kiváló lehetőséget teremt ahhoz, hogy mind országos, mind helyi viszonylatban rendkívül pontos képet alakítsunk ki.

Intézmény típusa	Cigány gyermek. foglal. int. száma	A tanulók összlétszáma	Cigány tanulók száma	%
Óvoda	838	81 748	18 459	23
Általános iskola	898	251 401	52 618	21
Eltérő tantervű ált. iskola	309	27 367	11 258	41
A felkeresett intézmények összesített adatai	2045	360 516	82 335	23

1. táblázat

*A cigány gyerekek számadatai, az oktatási-nevelési intézményekben az 1994/95-ös tanévben*

A kérdőív igen részletesen kitér az óvodák, általános iskolák és eltérő tantervű intézmények helyzetére. Nagyon figyelemre méltó és megszívlelendő adatok olvashatók ki belőle a cigány gyermekeknek az egyes oktatási intézményeken belüli arányáról, sorsuk későbbi alakulásáról. Arról például, hogy hány óvodás kisgyermek bizonyul iskolaérettnek, hányan vesznek részt a beilleszkedésüket segítő foglalkozásokon? Az általános iskola viszonylatában a lemorzsolódás is igen fontos adat lehet. Értékes részei a kérdőívnek a pedagógiai programra, a tehetséggondozásra és a pedagógutovábbképzésre irányuló kérdései.

A felmérés másik nagy érdeme a finanszírozás és a fejlesztés lehetőségeinek vizsgálata. Az anyagi támogatás pontos áttekintése és a szakemberszükséglet precíz ismerete nélkül nehezen képzelhető el ezen a területen reális tanügyigazgatási döntések.

A fenti számadatokból kiindulva nézzük meg az egyes intézménytípusokban tanuló gyermekek helyzetét.

## A cigány gyermekek részvétele az oktatásban

## Óvoda

A felmérés tapasztalatait vizsgálva megállapíthatjuk, hogy azok az óvodák, ahol teljes létszámban vagy magas arányban cigány gyermekeket oktatnak, nemcsak a többi óvodától, hanem egymástól is jelentősen eltérnek, mind feltételeiket, mind szemléletüket tekintve számtalan változatot képviselnek.

A felmérésben résztvevő 838 óvodából:

- 45 óvodába csak cigány gyermekek járnak;
- 189 óvodában van olyan csoport, ahol a gyermekeknek legalább a fele cigány.

Kevés az olyan óvoda, ahol „csak” cigány gyermekek oktatása-nevelése folyik, ezt a cigány szülők sem igénylik.

Az országos számadatokat vizsgálva *nagyon gyengék* az iskolaérettségi mutatók. Az elmúlt évben (1994) a cigány gyerekek 70%-a bizonyult alkalmasnak az iskolai oktatásra. A tankötelezettségi kort elérték közül 12% eleve eltérő tantervű intézményben (kisegítő iskola) kezdi meg tanulmányait. Ami elég gyenge eredmény akkor, amikor az óvodák több mint 50%-ában (484) van felzárkóztató program a cigány gyermekek készségeinek fejlesztése, beilleszkedésének elősegítése érdekében; az értelmileg fogyatékosok száma a cigány gyermekek körében sem magasabb (3-4) mint a nem cigány gyermekek között.

Valószínűsíthető, hogy a felzárkóztatás eredményesebb lenne, ha figyelembe vennénk a cigány gyermekek másságát, a szocio-kulturális helyzetükből adódó eltérő szükségleteiket.

Kevés óvodában van speciális etnikai program (80), ez is a zene-tánc-hagyományörzés témakörében merül ki.

Megközelítőleg a gyermekek 11%-a marad távol az „óvodai nevelés keretében folyó, iskolai életmódra felkészítő foglalkozás”-tól. A kisebb települések óvodavezetői személyesen keresik fel azokat a családokat, ahol nem – az 5 éves kor betöltése után sem – járatták óvodába a gyermekeket. Ez a személyes ráhatás az esetek többségében eredményesnek bizonyul. De a nagyobb településeken az óvodáknak tudomásuk sincs arról, kik tartoznak a körzetükbe. Jobb együttműködéssel – védőnő, családsegítő, önkormányzat, óvoda – ez a kérdés megoldható lenne.

## Általános iskola

A félmillió hazai cigányság helyzetében csak akkor lehet jelentős előrelépést elérni, ha a cigányok iskolázottsági szintje emelkedik. Az országos felmérés adatai is alátámasztják azt a tényt, hogy még a legtehetségesebb cigány fiataloknak sincs komoly esélyük a továbbtanulásra. Az 1994-es tanévben 3984 cigány tanuló végezte el sikeresen az általános iskola 8. osztályát, akik közül:

- 3% gimnáziumban,
- 6% szakközépiskolában,
- 60% szakmunkásképzőben,
- 11% speciális szakiskolában tanult tovább.

Az országos adatok alapján míg a nem cigány gyerekeknek csaknem a fele jut el középiskolába, addig a cigány gyermekeknek csupán a 8-9%-a. A cigány fiatalok hátránya a középiskolás évek alatt tovább fokozódik, s az érettségi megszerzésére már csak 1,2-1,5%-uknak van esélye.

Viszonylag magasnak tűnik a szakmunkásképzőbe és a speciális szakiskolába felvett száma. Azonban már az adatfelvétel időpontjában arról számoltak be az iskolák, hogy a gyerekek nagy része már beiratkozni sem ment el a szakmunkásképzőbe. Ha pedig ehhez még hozzávesszük azt a 20%-ot is amely nem tanul tovább, a helyzet még rosszabbnak látszik.

Ezek az adatok arra mutatnak rá, hogy a cigány tanulók esélyei a középfokú oktatásban az elmúlt években semmit nem javultak, sőt talán még romlottak is a nem cigány tanulókhoz képest. A helyzettől – még ha e továbbtanulási mutatókhoz hozzá is számítjuk azokat az adatokat, hogy hányan maradtak ki az általános iskolából annak befejezése

előtt – katasztrofálisnak minősíthető. (Az 1994-es tanévben 1255 tanuló maradt ki.) Ug-rásszerűen emelkedik ez a szám a felső tagozaton. Az eredménytelenség fő oka a csa-ládi szocializációban keresendő. A családok szociokulturális közege nem képes előse-gíteni a gyermekek alkalmazkodását az iskolai életformához.

Nemcsak a cigány gyermekeket kell alkalmassá tenni az iskolai tanulásra, hanem az iskoláknak is el kell sajátítaniuk azokat a technikákat, amelyekkel kezelni tudják a cigány-ság másságának problémáját. A cigánycsaládok hozzáállása az iskolához negatív, s ennek a helyzetnek a feloldását is vállalni kell az iskolának.

Az általános iskolák 15%-ában van „csak” cigány osztály, viszont a gyermekek 41%-a olyan osztályba jár, ahol a tanulóknak legalább a fele cigány. Ez is mutatja, hogy az ál-talános iskolákra erőteljesen jellemző a cigány gyermekek szegregációja.

### *Eltérő tantervű intézmények (kisegítő iskolák, speciális szakiskolák)*

A felmérés alapján ilyen típusú intézményekben tanul a cigány gyermekek 41%-a. Az ő esetükben még nagyobb az a szakadék, amely a többség és a cigányság között van:

- reális esélyük sincs arra, hogy teljes értékű általános iskolai végzettséghez jussanak;
- önhibájukon kívül kerültek egy olyan oktatási formába, ahonnan kitörési lehetőségük nincs (évente 100-200 gyerek kerül normál általános iskolába a közel 40 000 értelemi fogyatékos gyermek közül);

- nem is biztos, hogy értelmi képességei alapján mindegyik gyereknek ezekben az intézményekben lenne a helye.

Az 1994-es tanévben az óvodából a cigány gyermekek 12%-a került kisegítő iskolába, az általános iskolából 6%. Még felső tagozatból is kerültek gyermekek áthelyezésre! Ki-segítő iskolában az elmúlt tanévben 1709 tanuló végezte el a 8. osztályt, közülük:

20% speciális szakiskolában,

16% szakmunkás képzőben tanult tovább.

Azonban olyan mértékű ezen tanulók ismerethiánya, a tanulásban való járatlansága, hogy a szakmunkásképzőt képtelenek elvégezni. Közöttük is különösen magas azoknak a száma, akik az iskola befejezése előtt maradtak ki (576 fő). Az intézmények 25%-ában van cigány osztály. A többi intézményben az osztályok csaknem fele cigány.

Ezek az adatok rámutatnak arra, hogy a közoktatás *minden* szintjén ki kell dolgozni azokat a feladatokat, amelyek lehetővé teszik a cigányság szociokulturális jellemző-inek és másságának megfelelő speciális oktatási programok bevezetését. A progra-mok kidolgozásánál a cigány családok iskolával szembeni negatív magatartását is figyelembe kell venni.

### Pedagógiai program, felzárkóztatás, tehetség gondozás

Az országban a cigány tanulókra vonatkozó oktatási programok igen változatos képet mutatnak. Az intézmények (általános iskolák + eltérő tantervűek) 11%-ában van külön etnikai szakkör, 6%-uk rendelkezik helyi, etnikai tantervvel, 11%-ukban tanítanak népis-meretet, 7 intézményben pedig (ez 6 ezrelék) önálló tárgyként, a többiben egyéb tár-gyakba integrálva. A többségi társadalom részéről egyre erősebb előítélet sújtja a cigá-nyokat, és nem is törekszik a megismerésükre: az intézmények csupán 28%-a tartja szükségesnek a népismeretnek a tanítását! Egy olyan népcsoport kultúrájára, eredetére nem kíváncsi a többségi társadalom, amely több száz éve velük él, s amelynek gyerekei több száz ezres számban tanulnak a közoktatási intézményekben.

Az óvodák és az általános iskolák 90%-ában van felzárkóztató program, tizenegy in-tézményben pedig cigány nyelvoktatás. A felzárkóztatás a gyerekek eredményeitől füg-gően vagy szintentartásra, vagy csak a kötelező korrepetálásra korlátozódik, ahol az ol-vasás, az írás, a matematika gyakorlása folyik, az iskola többi tanulójával közösen. Ritkán fordul elő, hogy egyéni foglalkozás keretében, fejlesztőpedagógiai eljárások alkalmazá-sára kerüljön sor. Ugyanez vonatkozik a beszéd, a szókincs fejlesztésére is. Ezek a fog-lalkozások eddig nem hoztak eredményt.

Tehetséggondozó program az intézmények 47%-ában van, de a cigány gyerekeknek csak a 7%-át érinti. Érdemes kiemelni, hogy a továbbtanulásra való felkészítésen a cigány tanulóknak mindössze a 2%-a vesz részt.

### Pedagógus-továbbképzés

Cigány gyermekeket oktató közoktatási intézményben a felmérés adatai alapján 27 730 pedagógus dolgozik (óvodapedagógus, általános iskolai pedagógus), közülük negyvenötvenen vállalták cigány származásukat. Ez a szám két dologra hívja fel a figyelmet:

- a cigány diplomások száma nem éri el az 1%-ot;
- a diplomások közül kevesen vállalják identitásukat.

A cigányság helyzetének javítása szempontjából nagyon fontos lenne az identitást vállaló, szakmailag jól képzett cigány értelmiség megjelenése. Hazánkban jelenleg egyetlen főiskolán, Zsámbékon folyik romológiaiai képzés.

Itt említeném meg azt a kérdést is, amelyet szinte valamennyi intézményben feltettek nekünk: Mi alapján döntsék el, hogy kit tekintsenek cigánynak? A többi vizsgálat által is használt megoldást választottuk:

- azt, aki cigánynak vallja magát,
- illetve akit a nem cigány környezet annak tart.

Az oktatási intézmények 25%-a tud olyan továbbképzésről, amely a cigány gyerekek oktatásával, nevelésével kapcsolatos készségfejlesztő eljárásokkal foglalkozik (tanulási nehézségek, szocializáció, konfliktusmegelőzés, illetve kezelés, népismeret stb.). Az elmúlt három évben az intézmények 16%-a élt a továbbképzés lehetőségével, amelyben 1515 pedagógus vett részt, országos szervezésben. Az intézmények 47%-a tartotta fontosnak munkája szempontjából az ilyen programok beindítását. A tartalmi munka fejlesztésének alapfeladata az ide kapcsolódó szakmai szolgáltatásnak a megyei pedagógiai intézetek keretein belüli kiépítése.

### Finanszírozás

A felmérés során valamennyi intézményben elmondták, hogy finanszírozási gondokkal küzdenek, ennek ellenére elvárják tőlük, hogy szociális és egyéb jóléti szolgáltatásokat is nyújtsanak. A 2045 intézményben összesen 82 335 gyerek tanul:

az óvodákban	18 495	gyermekből	14 631	79%,
az általános iskolákban	52 618		21 764	41%,
az eltérő tantervű általános iskolákban	11 258		6807	60%
			részeseül valamilyen segélyben vagy étkezési hozzájárulásban.	

A legtöbb anomáliával az „etnikai fejkvóta” körül találkozhatunk. Annak ellenére, hogy az intézményekben nincs kidolgozott etnikai program, az Országgyűlés az államháztartásról szóló 1992. évi XXXVIII. törvény 28. § alapján az oktatási intézményeket fenntartó önkormányzatok kiegészítő normatív támogatást igényelhetnek cigány gyerekek felzárkóztatásához is:

- óvodában „legalább heti 10 órában biztosított a cigány gyerekek differenciált (egyéni v. csoportos) foglalkoztatására...” 5500,-Ft,
- iskolában „heti 6 órában biztosított a cigány tanulók differenciált (egyéni v. csoportos) felzárkóztatására...” 16 500,-Ft.

Az MK. 130/1994 törvény alapján:

- a felmért intézmények 41%-a igényelt kiegészítő normatív támogatást;
- ebből 35% kapta meg, 38 176 tanulóra.

Sajnálatos az a tény, hogy ilyen kevés oktatási intézmény élt ezzel a plusz finanszírozási lehetőséggel, aminek okai a következők:

- a nevelési-oktatási intézmények vezetői még mindig nem tudnak erről a lehetőségről;
- azok az igazgatók, akik a fent említett törvényt ismerik, a pályázati eljárástól és a vele kapcsolatos bonyolult adminisztrációtól riadnak vissza.

A kisebbségi fejkvóta létszámarányosan, alanyi jogon járhatna valamennyi olyan intézménynek, amelyik meghatározott arányban foglalkoztat cigány gyerekeket. Általánossá tétele hozzájárulhatna az egyénre szabott, speciális, fejlesztőpedagógiai eljárások bevezetéséhez, valamint helyi etnikai programok kidolgozásához.

## Összegezés

A felmérés eredményei két részre bonthatók. Egyrészt mindenki által közismert tény, hogy a cigány gyerekek tömegesen nem tudják befejezni az általános iskolát, rengetegen kerülnek kiegészítő iskolába és az érettségi megszerzésére még 2%-uknak sincs esélye. A számok pontos ismerete viszont fontos, hiszen munkaerőpiaci és szociális robbanást is előidézhet, ha ez a helyzet tartós marad. Az is közismert, hogy a cigány gyerekek oktatása szociális kérdés is, hiszen mobilitásuknak ez az egyetlen útja.

Ismeretlen viszont a pedagógiai programok, a finanszírozás és a pedagógus-továbbképzés területe. Megdöbbentően kevés helyen van etnikai tanterv, és a népismeret tanítását sem tartják igazán fontosnak a tanárok. A megkérdezettek többsége nem tartotta szükségesnek speciálisan a cigány gyerekekkel foglalkozó pedagógusok képzését. Az interkulturális program kidolgozásáról is megoszlottak a vélemények, és többségében elutasították annak kipróbálását is. Úgy véljük, ezek az eredmények annyira elgondolkodtatóak, hogy a művelődési kormányzatnak a későbbiekben sokkal jobban oda kellene figyelnie rájuk. Meglepően sok helyen nem igényeltek kiegészítő normatív támogatást tehát nem folyik speciális munka. Ugyancsak figyelni kellene a szakemberképzésre is, és már most meg kellene tenni ennek érdekében a szükséges intézkedéseket.

RIGÓ ROZÁLIA

## Kiről szól az előítéletesség?

### *Egy multikulturális oktatási program*

*Amikor a cigánysággal kapcsolatos problémákról beszélünk, sokszor elfelejtjük, hogy az előítéletesség leginkább az előítéletes személyiségről szól. Nem elég azt mondanunk: nézd, milyen nehéz a helyzetük, melyen értékes a kultúrájuk, ez nem fogja megadni és szolidaritásra készíteni azokat az embereket, akik nincsenek tisztában saját identitásukkal, bűnbakokat keresnek, és úgy beszélnek saját jogaikról, hogy másoknak ugyanazokat csak bizonyos feltételekkel adnák meg.*

A fenti mondatból több minden következik:

- a kisebbségek irányában megnyilvánuló előítéletesség oldása nemcsak az érintett kisebbség feladata;
- nem lehet úgy oldani az előítéletességet, hogy ne beszéljünk az előítéletes személyiségről, és arról a társadalmi közegről, amelyben ez a gondolkodásmód legitimé válhat;
- az embereknek pontosan kell ismerniük a mások és a maguk jogait ahhoz, hogy ne egymás sérelmére érvényesítsék azokat.

Éppen ezért, ha egy oktatási program keretébe próbáljuk bevonni ezeket a szempontokat, az adott társadalmi csoport helyzetének megismertetésén túl értelmezni a másságot, hogyan formálunk ítéletet, ugyanazokat tartjuk-e a legfontosabb jogoknak. És mindent abban a formában kell tennünk, hogy legyen tere az eltérő elképzelések konfrontálásának, és minden esetben kompromisszumos megoldásokat kell találnunk.

A Másképp Alapítvány által az 1994/95-ös tanévben elindított multikulturális oktatási program a kisebbségek, a másság körébe tartozó értékek és problémák megismertetését és megvitatását tűzte ki célul. A középiskolásoknak szóló program egyéves tananyag formájában került bevezetésre.

A programhoz összeállított tananyagcsomag munkafüzetet, tanári kézikönyvet, drámapedagógiai gyűjteményt és videotárat tartalmaz (amely rövidebb, tanórák keretében feldolgozható riport- és dokumentumfilmekből áll).

A 16-17 éves diákokkal az alábbi témákról beszélgettünk részletesebben az általam írt középiskolai munkafüzet, illetve a hozzá tartozó videotár segítségével: önismeret, másság, emberi jogok, rasszizmus, antiszemitizmus, Holocaust, magyarországi nemzeti és etnikai kisebbségek, cigányság, szegénység, munkanélküliség, hajléktalanok, eltérő képességű emberek, drog- és szenvedélybetegségek, AIDS.

A munkafüzet metodikailag három egymástól jól elkülöníthető, ám szorosan egymásra épülő és egymást kiegészítő célrendszerrel igyekszik megvalósítani:

1. a fent említett témák kapcsán a gyerekekkel megismertetni társadalomelméleti, szociálpszichológiai alapfogalmakat, összefüggéseket;
2. az egyes jelenségekhez társult, olykor heves érzelmi megnyilvánulások okain felidézni, értelmezni ezeket az érzelmeket az empátia és a szociális érzékenység irányában elmozdítani;
3. végül pedig gyakorolni az önkifejezés és az érdekérvényesítés különböző polgári technikáit, fejleszteni a gyerekek kommunikációs kultúráját.

A program alapja a párbeszédes jelleg: a munkafüzet a kognitív ismeretek átadását követően elkezd „kérdezni”, állandóan megkérdőjelezve az ítéletalkotó csalthatatlanságát. Mindez folyamatos önreflexiót eredményez, ami közelebb juttat ítéletalkotásunk alapjaihoz és a folyamatok megértéséhez.

A kurzus önismereti résszel kezdődik, melynek az a célja, hogy a gyerekek megtanulják a személyiségismeret alapfogalmait, hogy a mindennapi életben betöltött szerepeikre és ítéleteikre tudatosan reflektáljanak. Ez az alapja annak, hogy később, a konkrét kisebbségekkel való ismerkedés során a saját érintettségüket is érezve, és tudatosabban álljanak a felmerülő kérdések elé.

A második kérdéskör, amellyel foglalkozunk, az emberi jogok kérdése. A gyerekek az ún. „szigetjáték” segítségével végiggondolhatják, milyenek lennének az együttélés szabályozói, ha ők állíthatnák fel azokat.

Ez a játék azért is tanulságos, mert kiderül, hogy milyen nagy szóródást mutat a tanulók által vallott értékrend, milyen értékeket képviselnek együttesen, s mi az, amiben hajlandók és kénytelenek kompromisszumot kötni.

Rendkívül érdekes, hogy míg számos őket megillető jogot csorbíthatatlannak tartanak (pl. ott élhessek, ahol akarok stb.), a későbbiekben hasonló kérdésekben, de más kontextusban viszont előfordulhat, hogy ugyanazokat a jogokat másoktól megtagadják. Az ilyen játékok során felszínre kerülő ellentmondások sokkal hatékonyabbak, mint mondjuk az érzelmi érvelés. Ugyanakkor ez az emberi jogi megközelítés lehetőséget ad arra is, hogy gyakorlati technikák, közmegegyezésen alapuló határok és értékrend mentén gyakorolhassák a gyerekek a másik jogait nem csorbító érdekérvényesítést, illetve a szolidaritást, amelyeket persze a későbbi témák által felkeltett érzelmi felhangok, előítéletek, ellenérzések lépten-nyomon próbára tesznek.

Az emberi jogok kérdésében külön probléma, hogy a gyerekeknek valójában nincsenek széleskörű, közvetlen tapasztalataik arra vonatkozóan, hogy mit is jelent pontosan jog és jogfosztás, törvény és törvénytelenység, közösségi és privátszféra. (Talán még ez utóbbiról van a legtöbb ismeretük.)

A széles körű közvetlen tapasztalatok – vagy úgy is mondhatnánk: a mindennapi jogérvényesítési magabiztosság – hiánya eredményezheti a következő nehézséget: miután



a program a toleranciáról, a másság elfogadásáról beszél, ezzel párhuzamosan ki-ki tiszteltben kell hogy tartsa az osztály minden egyes individuumának „privacy”-jét, úgy, hogy az adott közösségen belül azért bizonyos viselkedésformáknak ne adjon legitimitást. Ezt azonban úgy kell tennünk, hogy ne sértsünk semmilyen érzékenységet, és ne lehetetlenítsük el egy vitában senkinek a helyzetét, és általában próbáljuk meg különválasztani az erkölcsi-etikai és a jogi érvelést.

Ezek a problémák már elvezetnek bennünket a konkrét társadalomismereti tematika körébe.

Az előbb említett nehézségek az egyes témakörök kapcsán is visszatérnek, az érzelmi és a kognitív érvek pedig rendszerint keverednek egymással. A pedagógus egyik feladata éppen az, hogy a gyerekekkel felismertesse a kognitív és az emocionális síkok egymásba mosását, ennek motívumait, illetve következményeit, továbbá feladata feltárni az előítéletességnek sokszor magját képező következtetlenségeket.

A társadalomismereti kérdések körének következő nagy csoportját a magyarországi nemzeti és etnikai kisebbségek adják.

Az első fejezetben vizsgáljuk azokat a szempontokat, amelyek mentén meghatározzuk önmagunkat, s hogy ezek közül melyek azok, amelyeket környezetünk tart fontosnak, amikor véleményt formál rólunk. Vizsgáljuk meg továbbá, mitől és hol érzi/érezheti magát valaki sikeresnek, s hogy melyek azok a tulajdonságok, amelyeket csak bizonyos környezet díjaz.

A magyarországi nemzeti és etnikai kisebbségekről szóló fejezet új szempontot hoz be az együttgondolkodásba: azt, hogy egy csoportnak milyen a társadalmi státusza és mi határozza meg presztízsét. Tisztázzunk olyan fogalmakat, mint az asszimiláció, a disszimiláció, az integráció. A gyerekek ismerkedjenek meg a kisebbségi törvény főbb fejezeteivel. Az identitás kérdése itt újabb szempontokkal egészül ki.

Bár ez a kötet hangsúlyozottabban a nemzeti és etnikai valamint a szociális kisebbségekről beszél, megemlítünk más kisebbségi csoportokat is.

Az eddig megtanult fogalmak és összefüggések ismerete hozzásegíthet bennünket ahhoz, hogy komplexebben és árnyaltabban értelmezhesük Magyarország legnagyobb számú kisebbségének, a cigányságnak a problémáit.

Beszélgetünk az elmúlt évtizedekben a cigányság megkérdézése nélkül hozott politikai döntésekről és azok következményeiről. Több órát szánunk arra, hogy a diákokkal felismertessük a roma társadalom döntő többségének tragikus gazdasági és szociális körülményeit a demográfiai eloszlás tükrében; a romákra jellemző nyelvi és kulturális sokszínűséget. Az intézményes támogatottságból és elfogadásból származó előnyöket és hátrányokat – külön elemezve a média szerepét a közvéleményformálás terén.

Ez a program elsősorban a fiatalokat célozza meg, és a problémákat a dialógus és az együttműködés jegyében próbálja meg feltárni és kezelni. A program elején és végén a diákokkal kérdőíveket töltetünk ki, melyek ismereteikre és attitűdjeikre vonatkoznak. Az eredmények ismeretében a program legnagyobb sikerének tartom, hogy az ismeretek látványos bővülése mellett a gyerekek arra a kérdésre, hogy „Szereted-e a cigányokat, arabokat, zsidókat, amerikaiakat, erdélyi magyarokat stb.?” nagy többségben nem azt válaszolták, hogy igen, hanem hogy ez a kérdés nem helytálló, mert az csak adott egyénekre vonatkoztatva tehető fel.

RÓZSAVÖLGYI ADÉL

## A tanulás mesebeli kalandja

*Ez az írás azt mutatja be, hogy egy északkelet-magyarországi oláh cigány közösségben milyen elképzelések és vágyak élnek az iskolával és a tanulással kapcsolatban. Példáimat nem interjúkból, hanem a közösségben gyűjtött mesékből szedtem össze. A repertoárt, amelyből a szövegeket válogattam, 1983 és 1992 között vettem fel cigány nyelven, nagyrészt Budapesten, kisebb részben a közösség eredeti lakóhelyén. (1)*

Az írásos kultúrában élő emberek a népmesékről általában azt gondolják, hogy azok a gyerekek szórakoztatására valók és nincs sok kapcsolatuk a valósággal. Pedig a szóbeli népi kultúrában a mese elsősorban a felnőtteknek szóló narratív műfaj, és szorosan kötődik az illető közösség társadalmi-kulturális életéhez.

A vizsgált közösségben a mese hagyományosan a világról való ismeretek egyik fontos közvetítője. Régi, mítikus elemei egy hajdanvolt valóság darabjaiként értelmeződnek. Ezek egészülnek ki a mai valóság elemeivel: a mesemondók elhelyezik magukat és cigány közösségüket a világban. Összehasonlítják mostani körülményeiket, tapasztalataikat a korábbiakkal. S mivel a múltat és a jelent, a természetfölöttit és a reálisat egy-egyben szemlélik, egy sajátos, mesei valóságot hoznak létre.

Az oláh cigány közösségekben a szóbeli irodalom két legfontosabb műfaját, a mesét és az éneket *igaz beszédnek* hívják. (2) Hasonló terminust a világ más tradicionális közösségeiben is használnak, ahol az emelkedett, szertartásos, alkalomhoz kötött beszédet meg akarják különböztetni a hétköznapi beszédétől. (3) A mese mint beszédműfaj „igazsága” tartalmi és formai-előadási szempontból a tanulmányozott közösségben a következőképpen definiálható: A mese igaz akkor, ha a világról való régi és új ismereteket úgy tudja közvetíteni, hogy hallgatói, a közösség tagjai abban magukra ismerjenek. Tartalmi szempontból a mesei valóság azért „igazabb” a mindennapi valóságnál, mert olyan tapasztalati, szellemi, erkölcsi stb. többletet ad, amellyel a szürke hétköznapok szükségképpen nem rendelkeznek. Formai-előadási szempontból a mesét „igaz módon”, azaz meghatározott, hagyományos keretben kell elmondani, amely azonban nem zárt, statikus, hanem rugalmas és dinamikus. A mese előadása ünnepélyes, szertartásos körülmények között zajlik, melynek letéteményesei a férfiak. A közösségi összejöveteleken kizárólag ők mondanak mesét, meghatározott formális viselkedési és előadási szabályok szerint. (4)

A tanulás mint motívum az elbeszélések szerint az 50-es, 60-as években került be a közösség meséibe. Akkor volt fiatal az az első generáció, amely már tapasztalatot szerzett az iskoláról. Ez a tapasztalat persze nem volt túl nagy: mindegyikük csupán néhány osztályt végzett. Ennek következtében a hagyományos (elsősorban kereskedelmi) foglalkozásoknak az 50-es évek elején való erőszakos megszüntetésével választási lehetőségek nem álltak a rendelkezésükre. A mezőgazdaságban csak kevés emberre volt szükség, és a vidék kevésbé iparosodott volta miatt a férfiak a fővárosba kényszerültek, rosszul fizetett segédmunkásnak. Hét közben munkásszállón éltek, hét végén pedig hazautaztak a családjukhoz.

A mesemondási alkalmak köre megváltozott. Hirtelen kevesebb lehetőségük lett az otthoni mesélésre. A hosszú, unalmas estéket a munkásszállón és a 6-7 órás utakat a „fekete vonaton” viszont mesékkel töltötték el. A népmesékben a szegény, elnyomott emberek győzedelmeskednek a gazdagok és hatalmasok felett. Ezek a cigány segédmunkások saját környezetükben azt tapasztalták, hogy a hatalom, és ezzel a társadalmi megbecsülés és a kényelmes élet lehetősége a többségi társadalomhoz tartozó, tanult emberek kezében van. Ebbe a világba bekerülni nem tűnt számukra megvalósíthatónak. Az, hogy egy cigány ember aszfaltozás vagy árokásás helyett mondjuk egy jól fűtött hivatali szobában üljön, nem látszott kevésbé irreálisnak, mint hogy király legyen belőle.

A népmesei hős szerencsével, de főleg furfanggal szokta elérni a vágyott célt. A megszokott környezetétől és családjától elszakított, idegen nagyvárosban csetlő-botló cigány ember azonban többé nem hihette, hogy a népi furfang elégséges a gazdagok világában való eligazodáshoz. Emellett állandóan azt hallotta, hogy a tanulóhoz kötött életpályák az ő és gyerekei számára is elérhetők. Bárkiből „király” lehet tehát, aki meg tud bírkozni a feladattal.

Az archaikus világgéppel rendelkező cigány emberek erre az új kihívásra a hagyományos narratív keretén belül próbáltak reagálni. Az új elem adaptációjával a „szegény emberből király”, azaz a gazdagok és hatalmasok fölötti győzelem képlete módosult: a szegénység a tanulatlansággal, a gazdagság a tanultsággal került összefüggésbe. A hétköznapinál „igazabb” valóságban megalkották ideális képüket az iskoláról, ahol a sikernek és a boldogulásnak nincs akadálya, és a vágyott cél eléréséhez szükséges tudás számukra is megszerezhető. A továbbiakban azt foglaljuk össze, hogy milyen az a kép, amely ezekben a mesékben az iskoláról és a tanulásról megjelenik.

## A tanulás és az iskola képe a cigány mesékben

*A tanulás célja.* Tanulni mindenekeelőtt azért kell, mert kötelező. Ez azonban nem kellemetlen, hanem hasznos kötelesség. A tanulás feltételeit a jószándékú autoritások teremtik meg. A *Szenyves Jóska* című mesében például a király „megütteti a hét ország dobját, hogy az ő országában analfabéta többé nem élhet a világon.” Az iskola demokratikus intézmény, amit a különböző társadalmi osztályok gyermekei közösen használnak. Úgy a cigány gyerekek, mivel a család kunyhója éppen a királyi palota mellett áll, egy iskolába, sőt, egy osztályba kerülnek későbbi feleségeikkel, a királylányokkal. Azokban a mesékben, amelyekben szerepel a gyerekkori tanulás motívuma, az iskolába járás a gyerekkor szerves része.

Az iskolában megszerezhető készségek közül a legfontosabb az írni-olvasni tudás. Ennek elsődleges célja, hogy a mesehős megfelelő helyen és időben alá tudjon írni valamely fontos iratot. A motívum mesébe való kerülését nyilvánvalóan az a mindennapos szégyenérzet idézte elő, hogy egyesek csak keresztekkel tudják ellátni a hivatalos iratokat. Megjelenése azokra a mesékre jellemző, amelyekben a gyerekkori tanulásnál jóval konfliktusosabb felnőttkori tanulás megvalósulásáról van szó. Azoknak a hősöknek, akiknek nem volt módjuk iskolába járni, analfabétizmusuk ügyes leplezésével kell megszerezniük a királylányt.

Az analfabétizmus eltitkolásából általában komikus helyzetek adódnak. A *Szénégető Jóska* című mesében a hős egy eldugott helyen aranyhegyet talál. Az aranyrögök eladásával jut fényes ruhájához, amelyben a helybeli király magánál hatalmasabb királynak nézi. Annyira megijed tőle, hogy még a nevét sem meri megkérdezni. Minden igyekezetével azon van, hogy egy esetleges támadást elkerülendő, hozzáadja a lányát feleségül.

Szénégető Jósának alá kellene írnia a házassági szerződést, de nem tud írni. Ügyesen odafirkant valamit a papírra. A király hivatja a szakértőit, hogy az aláírásból állapítsák meg az idegen király nevét. Az olvashatatlan aláírás itt előny: a hatalmasság jelének tekintik, hogy még írása olvashatóságára sem kell gondot fordítania.

Egy másik mesehős, aki a tréfás *Százegyéves* nevet viseli, a megbeszélte időpontnál előbb érkezik családjával a királyhoz vendégségbe, mert még az órát sem ismeri. A korai érkezést a királylány a fiú érzelmeivel magyarázza és kifejezetten pozitívan fogadja: „drága apám, még a hat órát sem várták ki! Jön már Százegyéves!” – kiált föl nagy boldogan.

Az analfabétaként nősülő hősök sok bonyodalom és belső vívódás után végül királyi feleségüktől tanulnak meg írni-olvasni. Százegyévesről még a lakodalom előtt kiderül, hogy analfabéta. A tanácsadók mégis azt javasolják a királynak, hogy adja hozzá a lányát. A házasságkötés szükségességét így indokolják: „Százegyéves nem tud se írni, se olvasni, de iszonyúan okos és szép. A te lányod nem olyan szép, mint Százegyéves. Egy ronda kripli is elvehette volna a lányodat.”

A lakodalom után a király felajánlja a trónt a fiúnak, aki azt analfabétizmusára hivatkozva húzódozik elfogadni. A királynak ez nem okoz gondot, veje oktatását rábízza a

lányára. Érdeemes végigkísérni a tanulás folyamatát és azt, hogy a mesemondó hogyan képzei el egy király hivatali teendőit:

„Hát akkor megtanította a királylány. A királylány, a felesége. Bizony, egy nap múlva már ez a Százegy éves meg tudott címezni egy levelet. (...) Ez alatt az idő alatt kitanulta az írást és az olvasást. Már ő írt mindenfélét. Már meghívókat küldött a királyoknak. Mindenfélét aláírt már a király nevében. Nevezetes ember lett ez a Százegy éves.”

A tanulással megszereshető fejlettebb gondolkodás lehetősége is megjelenik a mesékben. Gyakori, hogy a hősök sikerét iskolázottságuk magyarázza. Szénégető Jóska felesége azért tud legyőzni huszonnégy rablót, mert a módszeres gondolkodást az iskolában sajátította el. A gazdagság megszerzéséhez is tanult embernek kell lenni. Kalmári Józsi például híres bankár. „Ország-világ bankjában, minden nagyobb faluban, ahol csak bank volt, ott neki volt pénze.” Az indoklás szerint ennek oka az volt, hogy „tudott valamit, mert tanult.”

Szintén szempont lehet az iskoláztatásban a társadalmi beilleszkedés készségének elsajátítása. Egy másik mesemondó Szennyes Jóska meséjének változatában nem az analfabétizmus megszüntetésére helyezi a hangsúlyt. A király nála azért kötelezi a gyerekeket az iskolába járásra, hogy megtanulják, „mi a szabad, mi a nem szabad”.

Az iskolába járás általános haszna, hogy a gyerek többre vigye a szüleinél. A *Senki Pistája* című mesében az apa számára azért természetes, hogy a fiából is gulyás legyen, mert nem tudta taníttatni. Egy másik, az *Edemér* című mesében viszont az apa éppen azért taníttatja a fiát, hogy ne legyen belőle is csak halász, ne kelljen „fiatal korától öreg koráig” mindig csak a vizet járnia.

## Az iskola és a cigány család viszonya

Az iskola viszonya a családokhoz patriarchális, tekintélyelvű. Ezt a mesemondók elfogadják, és a tanárok szavát abszolút tiszteletben tartandónak mutatják. Hogy ezt a célt elérjék, róluk is ideális képet festenek.

A mesebeli tanár szívvel-lélekkel tanít és nem fukarkodik a dicsérettel. Büszke arra, ha a tanítványa még őnála is tehetségesebb. Ezekben a részletekben a mesemondó megpróbálja minél reálisabban leírni az iskolai körülményeket, hogy annál hihetőbb legyen a hősök dicsősége. Az előbb említett mesében Edemér a nyolcadik osztályban dicséretesen vizsgázik le. Még egy nagy könyvet is kap az igazgatótól. Az általános iskola befejezése után „felső tagozatra” jelentkezik, és beiratkozik egy hajóskapitány-iskolába. Az őt tanító hajóskapitány úton, útfélen dicséri:

„Már többet tud mint én. Már mindenkinél többet tud – ezt a hajóskapitány mondja, aki lefele vizsgáztatja őket. Mert ugye térképről tájékozódnak, nézik a térképeket. Nézik a rajzokat, hogyhát merre kell menniük a vizeken, és merre van ez és ez a sziget. Ő már jobban tudta, mint az oktatója.”

A jó iskola egyengeti a hős karrierjét. *Hegedűs Mária* „tanárnői már negyedik korában észrevették, hogy milyen különleges hangja van már tizenegy éves korában. Amikor tizenkét éves lett, akkor már még nagyobb hangja volt. Sorozatosan eljárt a versenyekre és ő lett a világ legnagyobb énekesnője.”

A mesebeli tanárok mindig szeretettel fordulnak a cigány gyermekek felé. A *Kis Rózsika* című mesében a cigány kislány korán árvaságra jut. A falusi jegyző és felesége, egy tanárnő veszi magához. A tanárnő és a kislány viszonya meghatóan bensőséges: „Fogja magát akkor az az úriasszony, ölébe veszi a kislányt, úgy kényezteti. (...) Hát ugye szerette a tanárnő meg a jegyző. Szünetben mindig kiment Rózsika, odaszaladt a nevelőanyjához és megcsókolta. Az is megcsókolta őt.”

A cigány és a magyar gyerekek azonban még ebben az ideális iskolában sem egyenlők. Ennek legmegrázóbb bizonyítékát Szennyes Jóska meséje nyújtja, ahol a hagyományos szegény-gazdag ellentét egyben etnikai ellentétté is válik.

Három sárkány elrabolja a három királylányt. Szennyes Jóska utánuk indul, és sorban legyőzi őket. Amikor a legkisebb lányhoz ér, az már messziről meglátja és így kiált felé:

– Jóska! Hát gyere, drága vőlegényem! Hisz tudod, hogy már az iskolában is szerettelek!

– Te engem? Azért voltam én neked cigány?!

– Dehogyan vagy te cigány! Csak ments meg engem!

A mese végén Szennyes Jóska elosztja a királylányokat maga és a testvérei között. A legidősebb bátyja erre így reagál: „Aj Jóska, Jóska! Hallod, királylányt ad nekem! Aj, egyen meg a nyomorúság! Hát hogy jönne ez énhozzám? Hiába jártam vele iskolába! Hát hogy jöhetne hozzám egy királylány?”

*A tanulmányi siker feltételei.* Azokban a mesékben, ahol a cigány hősök iskolába járnak, mindannyian sikeresek. Ennek feltétele a tehetség és a szorgalom. Szennyes Jóska „jobban tudott olvasni mindnyájuknál. Mert odafigyelt a Jóska.” A legtöbb hős tanulása azonban nemcsak jó, hanem különlegesen gyors is. Edemér „már az első nap olyan 'o' betűt ír, hogy jobban leírja, mint aki egy hete jár. A második héten már le tudja írni a nevét.” Kis Rózsika új szüleitől tanul meg magyarul: „Fogott a jegyző egy kanalat, megmondta, hogy mi az magyarul, s a kislány utána mondta. Nagyon hajlott a tanulásra. Annyira, hogy három-négy nap múlva már magyarul is kezdett beszélni. Egy-két hét múlva már perfekt beszélt a kislány.”

A korábbiakban már láttuk, hogy a felnőttkori tanulás is rendkívül hatékony. A hősnek sikerül mindent pótolnia, amit gyerekkorában mulasztott. A tanulmányi sikerhez nélkülözhetetlen a szerencse és az oktató személyek pozitív hozzáállása, de a legfontosabb a szorgalommal párosuló virtuóz tehetség. A cikk végén található hosszabb meserészlet, amelyet a felesleges mellékszálak elhagyásával teljes terjedelmében közlünk, egy varázsserejű hős gyermekkorát és fényes iskolai karrierjét ábrázolja.

## Az iskolával kapcsolatos meserészlet főbb tartalmi elemei

A mese kezdetén *Árva Jancsit* édesanyja egy gazdag paraszthoz adja be dolgozni, aki rábízta az ökrei őrzését. A fáradt gyermek elalszik, és egész jövőendő sorsát megálmodja. Mire felébred, az ökrök összetapossák a szomszéd kukoricását. A gazda mérgében ütlegelni kezdi. Az éppen arra haladó király megsajnálja a gyermeket, megvásárolja a paraszttól és hazaviszi.

A következő szakasz mutatja be *Árva Jancsi* iskolai sikereit. A király megkedveli a gyermeket és elhatározza, hogy örökbe fogadja. Van ugyan neki is három lánya, de mégis Jancsinak készül átadni a trónt. Ebben a királyi családban ugyanis, a cigány családok mintájára, a lányok férjhezmenetelük után elhagyják szüleiket. Ahhoz azonban, hogy a fiú felkészüljön jövőendő hivatalára, a királyságra, iskolába kell járnia.

*Árva Jancsi* tehát iskolába megy. Az iskolában nemcsak új kapcsolatokra tehet szert, hanem alkalma van a reprezentációra is. A mesemondó szükségesnek érzi, hogy a mesehőst olyan iskolai kellékekkel – diplomatáskával és süteménnyel – lássa el, amelyeket ő nyilván nem tud megadni a gyerekeinek.

A gyermek rendkívüli képességei hamar kitűnnek. Ezt mind a család, mind a tanítónő pozitívan fogadja. Az iskola tekintélye olyan nagy, hogy a király már-már személyesen megy be érdeklődni. A jólelkű tanárnő azonban megelőzi és ő látogatja meg a családot.

A családlátogatást a mesemondó reálisan, saját tapasztalatai alapján beszéli el. Természetesnek tartja, hogy ha ő, a cigány szülő, tisztelettel fogadja a tanítónőt, akkor egy király még nagyobb fogadtatást rendez a számára. A következő részlet a hagyományos mesei próbatételek mintájára van kidolgozva. A gyermek tudása itt már varázsserejű hőst mutat, aki a szorgalmas tanulást virtusszerű feladatok megoldására – például a fejen való hajszálak összeszámlálása – használja.

A népmesei próbatétel az iskola és a család közötti kölcsönös tisztelet jegyében zajlik. A gyermek udvarias viselkedése és kézcsókja a tanítónőnek a mesélő gyermekkorában szokásos viszonyokat idézi. A próbatételben, azaz a nehéz számtanpélda megoldásában a király is részt vesz. *Árva Jancsi* győzelme féltékenységet ébreszt benne: azonnal kivenné az iskolából, ha a tanítónő el nem simítaná a konfliktust.

A gyermek további sorsában nagy szerepe van a király irigységének. Ez sodorja azokba a kalandokba, ahol a próbákat korábbi álma segítségével állja ki. Ezekhez a próba-

tételekhez a régebbi mesemondóknál még nem volt szükség a tanulásra. A motívum a struktúrához mégis szervesül, mert a gyerekkori virtus már mintegy előrevetíti a hős későbbi varázsos cselekedeteit.

### *Részlet Árva Jancsi meséjéből*

Van a királynak is három lánya, iskolába járnak. Hát ugye ő (ti. Árva Jancsi) nem járt iskolába, analfabéta volt. De mindegy, így is szerette a király Árva Jancsit, teljesen belebolondult, mert megkedveltette magát, és szép, erős fiú is volt. Mondja a király a feleségének:

– Halgass ide, te! Nekem annyira tetszik ez a kisfiú. Mi lenne, ha beadnánk az iskolába tanulni?

– Hát hallod, te tudod – mondja a felesége. – Úgyszincs fiúnk, legalább örökbe fogadnánk. Hisz a lányaid úgyis férjhez mennek, azok nem maradnak itt. Ez a fiúcska meg itt maradna velünk.

– No akkor jól van. Jancsika fiam! Gyere csak be!

Bemegy a fiú.

– Nohát fiam, holnap reggel úgy készülj, hogy el kell menned a lányokkal iskolába.

– Iskolába? Hát én még azt se tudom, mi az az iskola.

– Majd meglátod. Ott fogsz tanulni.

Eljön a másnap. Fogja magát, és megy a nővéreivel az iskolába. Mert ő ugye úgy tudja, hogy ezek a nővérei.

Haj, fiúk! Odaért Árva Jancsi az iskolába. Amikor meglátta azt a sok gyereket, azt a nagy termet! Azt se tudta, mit csináljon örömeiben. „Hej Istenem, teljesüljön minden akaratod! Én még ennyi gyereket sose láttam. Én is gyerek vagyok. De jó is most nekem. Játszom velük, kiszórakozom magam velük. De jó is lesz nekem. Nem fogok unatkozni.”

Node hát miye van neki? Igazi diplomatatáskája! Még sütemény is van abban a diplomatatáskában. Mert ugye most már királyfi ez az Árva Jancsi.

Eltelik egy hét, kettő. Két hét múlva már többet tudott Jancsi, mint a három királylány. Már Jancsika tanította őket.

Mondják a királylányok az anyjuknak:

– Ahaj, mama! Mi már hosszú évek óta járunk iskolába. Nemsokára érettségiznünk kell. Ez a Jancsi meg, nézd, még csak két hete jár, és már ő tanít minket mindenféle.

– Tényleg?

– Tényleg.

– No majd meglátjuk, lányom.

Mondja az asszony a férjének, a királynak:

– Hallod-e! Ez és ez van.

– Ugyan menj már, jóasszony! Még hogy két hét alatt? Amit a lányaim évekig tanultak, annál ő két hét alatt többet tud?!

– Hallod, hogy ezt mondják a lányaid. Legalább menj el a tanítónőjéhez és kérdezd meg, hogy tanul.

Ahogy ott beszélgetnek, éppen akkor jön a tanítónő a királyhoz. A kapuban ugye a hetes áll. Feltelefonál a királynak:

– Felsőleges királyom, egy tanárnő akar felmenni hozzád, hogy beszéljen veled a három lányodról és Jancsikáról.

– Azonnal engedjétek be, mert én is éppen most akartam meglátogatni.

Fogja magát a tanárnő és fölmegegy:

– Adjon Isten jó napot, felsőleges királyom és királynőm!

– Isten hozott!

Leültetik a tanítónőt. Hát ugye mint ahogy mi is szoktuk, mármint ebben a világban. Ha eljönnek hozzánk a tanítónők látogatóba, mi is hellyel kínáljuk őket. Dehát mi volt azoknál? Micsoda fogadtatásban részesítette a király? Képzelmehetek!

Majd fogja magát a király és megkérdezi a tanítónőt:

– Hát, a Jóisten megáldjon, én nem tudom, hogy mit beszéltek össze a lányaim...!

– Igen, felsőleges királyom, épp azért jöttem. Hát idehallgass, felsőleges királyom! Én már harminc éve tanítok. De a te fiad, ez a Jancsika már két hét alatt tud annyit, mint én.

– Ne beszélj! – mondja a király.

– No, hívd csak be!

Node Jancsinak mindig a kezében a ceruza, a könyv is ott van előtte. Tanul és ír, tanul és ír. Ha meglátott egy embert, egyből meg tudta számolni, hogy hány szál haj van a fején. Akkor gondolhatjátok, mit tudott!

Behívhatja a király:

– Jancsikám, drága fiam, gyere be. Itt a tanítónőd.

– Megyek már – mondja.

Köszön neki, hogy:

– Adjon Isten jó napot, tanárnő, a Jóisten áldjon meg! – majd fogja magát és kezét csókol neki, ahogy szokták. – Hát mi újság? – kérdezi.

– No Jancsikám – mondja neki a tanítónő –, adok neked egy feladatot, oldd meg.

Felad neki egy számtanpéldát, fiúk, de olyat, hogy a királynak is megáll az esze. Mert a király is elővette a papírt és a ceruzát, hogy számoljon. Osztott, szorozott. De Jancsi is fogja magát, és egy-kettő, még öt másodperc se telt bele, máris kész lett.

– Itt van, tanító néni! Nézd meg, hogy jó-e.

Nézi a tanítónő a példát. A király még akkor is nagyban számolgatott.

– Hát – mondja a király –, akkor most már ki is veszem az iskolából. Nem engedem tovább járni.

– Áá! – mondja a tanítónő. – Hát amíg le nem vizsgázott, addig nem veheted ki.

Node hát, fiúk, ugye a király dirigál. Ő akkor veszi ki az iskolából, amikor akarja. Fogja magát akkor és mondja a tanítónőnek:

– No, majd egyszerre levizsgázik a három lányommal. Együtt vizsgáztatjuk le a három lányomat és Jancsit.

## Epilógus

A közösség alaposan kidolgozott, terjedelmes meséiben a való élet szinte minden momentuma szerepel, kivéve kettőt: a segédmunkás létet és az iskolai kudarcot. Ugyanakkor a bemutatott részletekből az is kitűnik, hogy a mesemondók milyen fájdalmasan keveset tudnak az iskolai struktúráról, az oktatás formáiról és tartalmáról. Ezek a cigány segédmunkások pontosan érzékelték a két kultúra közötti szakadékot. Elbűvölő meséik iskolával és tanulással kapcsolatos elemei jól bizonyítják, hogy a közvéleményben meglévő, a cigányoknak az iskolával szembeni negatív attitűdjéről szóló sztereotípiák félreértésen alapul. Az írásbeliséghez való eljutás a cigányok számára mindaddig elérhetetlen ábránd marad, amíg az oktatási intézmények nem készülnek fel a szóbeli kultúrából érkező gyermekek fogadására. A mesék legfőbb üzenete ezért a számunkra az, hogy a szóbeli kultúrán nevelkedő cigány gyermeknek ma még varázsserejű hősnek kell lennie ahhoz, hogy elfogadtassa magát a domináns, írásos kultúrában élő emberekkel, és hozzájusson a sikeres tanulás lehetőségéhez.

## JEGYZET

- (1) A cikkben tárgyalandó mesék közül Szénégető Jóska és Senki Pistája meséjét *Grabócz Gábor*, Százegyéves, Edemér és Szennyes Jóska meséjének hosszabban elemzett változatát pedig *Erőss Gusztáv* jegyezte le magnószalagról. A többi mese leírását, illetve az idézetek fordításait én készítettem.
- (2) Az oláh cigány lassú dalról mint igaz beszédre ld. pl. *Stewart, Michael*: „Igaz beszéd” – avagy miért énekelnek az oláh cigányok? *Valóság* 1, (1987) 49-64.
- (3) A chamula indiánok például a hétköznapi beszéden kívül két szertartásos beszédműfajt neveznek meg. Ezek közül a tiszta beszéd a formálisabb. Ld. *Bauman, Richard*: *The Keying of Performance*. In: *Verbal Arts as Performance*. (1984) Waveland Press, Inc., Prospect Heights, Illinois. 23. Egyes erdélyi oláh cigány közösségekben a tiszta és az igaz beszéd egymást feltételező kategóriák. A narratív műfajokban „igazat” csak „tisztá”, tehát formalizált nyelven lehet mondani.
- (4) Részletesebben ld. *Kovalcsik Katalin*: *Men's and Women's Storytelling in a Hungarian Vlach Gypsy Community*. *Journal of the Gypsy Lore Society* 5, Vol. 3, No. 1 (1993) 1-20.

## Cigány gyerekek nyelvi problémái és iskolai esélyei

*E sorok írójának évtizedes tapasztalata: ha iskolalátogatáson, vagy továbbképzési tanfolyamon a pedagógusok elmondják, mit tartanak legnagyobb problémának cigány tanítványaik oktatásában, az első helyre szinte kivétel nélkül a nyelv, a nyelvi készségek kerülnek: kicsi a szókincsük, szűkös a fogalmi készletük, nem értik a tankönyvek nyelvét, a kérdéseket, a feladatokat, a tanár beszédét – hangzik a felsorolás.*

A magyarországi cigány lakosság nyelvi megoszlását nem ismerő – vagy egyes részadatokat alaptalanul általánosító – válasz kézenfekvő: a nyelvi nehézségek alapvető oka az eltérő anyanyelvben keresendő. Abban a tényben tehát, hogy a cigány gyerekek otthon más nyelvet sajátítanak el anyanyelvként mint az oktatás nyelve. Aki azonban ismeri a hazai cigánykutatás irodalmát – például az 1970-ben végzett szociológiai vizsgálat ide vonatkozó adatait – tudja, hogy hazai cigányság nyelvi helyzete korántsem egységes. A cigány gyerekeknek csupán körülbelül mintegy egyharmada nő fel cigány nyelvi környezetben, s további 8-10 százalékuk származik beás (a román nyelv archaikus dialektusait beszélő) közösségekből. Túl ezen, az ilyen közösségekből beiskolázott cigány gyerekek magyar nyelvtudása változatos képet mutathat: a (ma már egyre ritkább) cigány vagy beás egynyelvűségtől egészen addig terjedhet a skála, hogy a gyerek jobban beszélt (ún. domináns) nyelve a magyar. Cigány nyelvi vagy beás közösségből származó gyerekek esetében a pedagógusok gyakran találkoznak az anyanyelv hatásából eredő sajátos nyelvi formákkal. Az ilyen formák abból a tényből erednek, hogy a gyerek az anyanyelvi hangrendszer vagy nyelvtan sajátosságait természetes módon átviszi a másodikként elsajátított nyelvre (ez esetben a magyarra). (Mi magunk is ezt tesszük, öntudatlanul, amikor idegen nyelvet tanulunk.) Így például az ézika, vagy a csúk („őzike”, „tyúk”) formák az anyanyelv hangrendszerének hatását tükrözik. Az „Elmegyek a Kanalasnál” vagy a „Szénát tesznek előtte a ló” magyar nyelvtan szerint hibás nyelvi alakjai a megfelelő cigány vagy beás anyanyelvi mondatok tükörfordításaiból erednek. (Az ilyen ún. nyelvi interferencia-problémákról részletesebben ld. 1.)

Az a tény, hogy egy gyerek anyanyelvi közösségében más nyelvet sajátít el, mint az oktatás nyelve, különböző természetű problémák egész sorát veti fel, és súlyos iskolai nehézségek forrása lehet – azonban nem szükségszerűen az. (Példa rá, hogy a családjukkal együtt külföldre került és ott beiskolázott diplomata-gyerekek általában igen gyorsan és zökkenésmentesen be tudnak illeszkedni az eltérő nyelvi környezetbe.) Sok minden arra utal: a nyelvi probléma a cigány gyerekek esetében ennél jóval összetettebb. Ebben a vonatkozásban említést érdemel, hogy a – ma már a cigányság többségét kitevő – magyar anyanyelvű cigányok gyermekei is a tanári beszámolók szerint rengeteg nyelvi nehézséggel küszködnek.

Mire vezethető vissza tehát ez a szinte egyetemes, egybehangzó panaszszáradat a cigány gyerekek nyelvi készségeivel kapcsolatban? Mi lehet a közös nehézségek forrásvidéke, amikor e gyerekek családi környezete nyelv, foglalkozás, életmód szempontjából olyannyira sokszínű? Mi köti össze a cigány anyanyelvi környezet gazdag és sajátos hagyományos orális kultúrájában szocializált gyerekeket (2) a magyar anyanyelvű ún. magyar cigány (romungró) muzsikus családok, a városi jómodú kereskedők, az elesett és leszakadott cigány rétegek vagy a beás teknővájó, kosárfonó családok gyermekeivel?

Erre a kérdésre leginkább talán egy az elmúlt húsz évben kibontakozott új kutatási irányzat: a nyelvi szocializációs folyamatok antropológiai szempontú elemzése adhat választ (3). Az irányzat lényege a következőkben foglalható össze: a kisgyermek anyanyelvi közösségében nem csupán az anyanyelv grammatikáját tanulja meg, hanem egyben a közösségében érvényes, szociálisan és kulturálisan meghatározott nyelvhasználati mó-



dokat is elsajátítja. Ez a folyamat – az ún. nyelvi szocializáció – része a szocializációnak: annak a folyamatnak, amelynek során a kisgyermekből kulturálisan és társadalmilag kompetens személy, egy adott közösség teljes jogú tagja lesz. Eltérő társadalmi réteghez vagy etnikai közösségekhez tartozó gyerekek nyelvi szocializációjának és iskolai esélyeinek a vizsgálata azt mutatta: az otthon elsajátított nyelvhasználati módok előny vagy hátrány forrásai lehetnek az iskolában. Ebben a perspektívában sok jel utal arra: a cigány gyermekek nyelvi hátránya nagyrészt abból ered, hogy a gyerekek számára elérhető, otthon elsajátított nyelvi mintából az írott nyelvvel, az írásbeliséggel való kapcsolat rendszerint hiányzik.

Hogy ennek a tényezőnek a jelentőségét, súlyát megértsük, talán nem felesleges áttekintenünk, mit foglal magában, milyen jellegű az az írásbeliséggel kapcsolatos tudás, amelyre egy iskolaorientált környezetben felnövekvő gyermek az iskola előtti életkorban szert tehet.

### Ami a cigány gyermekek nyelvi nevelődéséből hiányzik: írás-olvasásra szocializálás az iskoláskor előtt

Iskolázott családokban végzett olvasápszichológiai vizsgálatok azt mutatják: a szülők és az idősebb gyerekek tudatos tanító-gyakoroltató tevékenységének eredményeként a gyermekek már az iskolaelőtti életkorban rengeteg tapasztalatra tesznek szert írott vagy nyomtatott szövegek használatával kapcsolatban. Ennek során számos olyan nyelvhasználati és interakciós – kapcsolatteremtő, együttműködési – készséget sajátítanak el, amelyek alapvetően fontosak az olvasás és az írás eszközszerű használatának későbbi elsajátításához, s az írott-nyomtatott szövegekhez kapcsolódó iskolai kommunikációhoz.

Ennek a tanítási-tanulási folyamatnak: az „írás-olvasásra szocializálásnak” a kulcsfogalma a nyelvészeti antropológiai leírásokban az „írás-olvasási esemény” (*literacy event*). Ilyen eseménynek tekinthető minden olyan alkalom, amelyben az írott vagy olvasott betű használata szerves része a partnerek (a felnőtt és gyerek) közötti együttműködésnek, a közös vagy egyéni cselekvésnek. Iskoláskor előtt a kisgyermek életében ilyen olvasási eseménynek tekinthető például a mesekönyv-nézegetés, tévéhirdetések, konzervdobozok szövegének a felolvasása, vagy játékok használati utasításának a „lefordítása” a gyermek nyelvére.

Iskolaorientált családokban a gyermeket körülvevő tárgyi környezet számos eleme (pl. a kiságyban heverő, mesefigurákat ábrázoló felfújható állatok, leporellók) úgyszólván már csecsemőkorban kapcsolatot létesítenek a könyvekkel. A kicsik már mintegy hathónapos koruktól kezdve figyelnek a könyvekre és a könyvekből származó információkra, és meghatározott módon reagálni is képesek az ezekhez kapcsolódó kérdésekre. A könyvolvasás – a lefekvés szertartásának részeként vagy egyéb alkalmakkor – egyike a gyakori közös tevékenységeknek, amelyekhez meghatározott típusú szövegek, kérdés-válasz szekvenciák kapcsolódnak (Mi ez?; Milyen ez?; később Miért...? kérdések). A későbbiekben – 3 éves kor körül – a közös könyvolvasási tevékenység átalakul: ekkor a gyerektől elvárt magatartás a „hallgatóvá válás”: hogy hallgasson, ha olvasnak vagy mesélnek neki, jegyezze meg a hallottakat, és várja ki a sorát a beszédben.

Az ilyen módon nevelődő gyermekek azt is igen korán megtapasztalják, hogy környezetükben az írás-olvasás kulturálisan nagyraértékelt tevékenységnek számít. Látják olvasni és írni szüleiket és a környezetükbe tartozó más személyeket. Apránként arra is rájönnek, hogy „működik” az írott szó (tudják például, hogy egy adott tárgyon látható írás nagy valószínűséggel a tárgy nevét jelenti) – s mindezt jóval azelőtt, hogy konvencionális módon megtanulnának olvasni vagy írni. Megtanulják, hogy az írott-nyomtatott szöveg beszédre fordítható és viszont, vagy hogy a mesekönyvből felolvasott írott szöveg éppen úgy létrehozza a saját időkeretét, mint a mese vagy a történetelmondás („Hol volt, hol nem volt...”). Egyben egy sor az írás használatával kapcsolatos technikai készséget is elsajátítanak (ilyen pl. a lapozás vagy az ún. direkcionális – az írott vagy nyomtatott szövegek olvasásának iránya (ti. hogy a magyar nyelvi szövegeket balról jobbra kell olvasni és nem fordítva). Óvodáskorba jutva már gyakran maguk is betűzgetni kezdik a

környezetükben fellelhető írott, nyomtatott betűket (utcatáblákat, rendszámáblákat, üdvözlő kártyák feliratát, stb.) Mindez elősegíti a beszéd-folyam hangokra bontását, s a hang párosítását a hozzá tartozó betűvel. Túl ezen a gyerekek rajzaiban egyre gyakrabban betűszerű formák is megjelennek.

A könyvekből megszerzett nyelvi és világismereti tudás kezdettől fogva beépül a kisgyermek és környezete között folyó társalgásba. A gyerek megérti a könyvek tartalmára vonatkozó kérdéseket, célzásokat, és válaszolni is képes ezekre: partnerként viselkedik tehát, olvasóként, akinek mondanivalója van a könyvekről. Beszédében sok utalás írott forrásokból származik. Nyelvi megnyilatkozásai gyakran a könyvekből megismert történetek és az ezekhez kapcsolódó kérdések mintáját, fordulatait követik. Ismereteinek anyaga, valamint azok a módok, ahogy ezekről a ismeretekről beszél, igen nagy részben a könyvekkel, a könyvolvasással kapcsolatos tapasztalatokból erednek. Ez a fejlődés a kisgyermekkorú mesekönyv-nézegetéssel kezdődik, és – meghatározott állomásokon át – folytatódik végig az iskola előtti években, hiszen az óvodai nevelés sok tekintetben az otthonihoz hasonló mintákat követ.

Amikor az ilyen családokban nevelődő gyerekek iskolába jutnak, már többéves tapasztalat áll mögöttük az írott forrásokhoz kapcsolódó alapismeretek, kommunikációs és viselkedési módok elsajátításában és begyakorlásában. Ezek a nyelvi és nem nyelvi viselkedési formák sok tekintetben párhuzamosak az iskolai kommunikációval, az írás-olvasás tanulásával és az írott források használatát körülvevő interakciókkal. A könyvekből származó és a valóságos életben szerzett ismeretek folyamatos összevetése – más tényezőkkel együtt – elősegítik a helyzethez nem kötött beszédmódok, s a helyzettől független jelentések (az ún. dekontextualizált beszédmód) kialakulását (4) (5).

Mindezekből a készségekből a hagyományos cigány közösségek gyermekei úgyszólván semmit sem sajátítanak el. A hagyományos cigány közösségekben a cigány kisgyermeket körülvevő tárgyi világból hiányzik a gyermekkönyv (s többnyire hiányzanak a játéktárgyak is); a felnőttekkel való közös tevékenységek, a mindennapi élet helyzeteiből rendszerint hiányoznak azok a tipikus helyzetek, tevékenységek, amelyekben a fentihez hasonló „írásbeliséggel kapcsolatos események” előfordulhatnak. Ez azt jelenti, hogy anyanyelvi közösségükben, írástudatlan vagy funkcionálisan írástudatlan szülők gyermekeként nevelődve, a cigány gyermekek híjával lesznek mindama tárgyi és nyelvi ismereteknek, fogalmi készségeknek, viselkedési és interakciós mintáknak, amelyeket a környező kultúrában élő gyermekek a felnőttek közvetítésével a könyvekből, a könyvekhez kapcsolódó tevékenységek során elsajátítanak.

Az iskola feltételezi, sőt elvárja ezt a könyvekből, az írásbeliséggel kapcsolatban megszerzett tárgyi és nyelvi tudást, és kezdettől fogva épít rá. Ugyanakkor azok a sajátos nyelvhasználati módok, amelyekre például egy hagyományos cigány kultúrában felnövekvő gyereket anyanyelvi közössége megtanít, az iskolai követelmények szempontjából teljesen irrelevánsak. (Tapasztalataink szerint a hagyományos cigány orális kultúrát még őrző családok gyerekeinek kulturális-nyelvi tudásáról az iskola általában nem is tud – illetve nem vesz róla tudomást.)

Az otthon elvárt és az oktatás által megkívánt nyelvhasználati módok szélsőségesen különböző mivolta súlyos nehézségek, kudarcok forrása a gyermekek számára az iskolában. Ez a tényező valószínűleg már önmagában is mintegy „garantálja” az iskolai eredménytelenséget.

Az írásbeliséggel kapcsolatos tapasztalatok hiánya úgyszólván egyetemesen jellemzi a cigányság legkülönbözőbb nyelvi és életforma csoportjaiból származó gyerekek iskola előtti nevelődését.

### Néhány javaslat a nyelvi-kulturális problémák kezelésére

A jelenleginél eredményesebb oktatás elengedhetetlen feltétele a „hídépítés”: az otthon begyakorolt és az iskolában megkívánt kommunikációs módok közötti különbségek áthidalása, az írásbeliséggel kapcsolatos tapasztalatok hiányának pótlása.

A fenti – a „harmadik világból” jól ismert – helyzet kezelésének optimális módja a korán (2-3 éves korban kezdett) – de a gyereket a családtól nem elszakító – iskolaelőtti nevelés. Nemzetközi tapasztalatok egyértelműen bizonyítják: a kellő időben elkezdett iskolaelőtti nevelés még a „hagyományos cigány” – „nem cigány átlag” szocializációs eltéréseknél nagyobb „távolságokat” is áthidalhat. (Példa rá mondjuk az Etiópiából vagy az arab területekről Izraelbe bevándorolt állampolgárok intenzív iskolaelőtti nevelésben részesült gyermekeinek oktathatósága az ottani, alapvetően nyugati típusú iskolarendszerben.)

Ebből a szempontból (is) különösen tragikus, hogy Magyarországon az iskolaelőtti nevelés válságos helyzetbe jutott, s hogy az ilyen irányú lehetőségek fokozatosan beszűkülnek. Az időben kezdett felzárkóztató fejlesztés pozitív hatásával ugyanis semmiféle más későbbi felzárkóztatást célzó kísérleti forma nem versenyezhet. Amennyiben ugyanis a korai fejlesztés elmarad, akkor a már kiépült megismerési (kognitív) és nyelvi alapsémákat kell a későbbiekben valamilyen módon átépíteni. Iskolaelőtti nevelés híján elkerülhetetlen a cigány gyerekek tömeges eredménytelensége, s ami ezzel (az iskola védekezési stratégiájaként) együtt jár: a szegregáció különböző nyílt és rejtett formái. (Ez a jelenség ma, Magyarországon olykor az apartheid felszámolása előtti Dél-Afrikára emlékeztető formákat ölt. E sorok írója például nemrég olyan községben járt – nem is a gazdaságilag leszakadt területeken, hanem a relatíve mégiscsak prosperáló Fejér megyében – ahol a cigány gyermekeknek több mint 90 százaléka kiegészítő iskolába lett beiskolázva.)

A fentiekből következik: bármilyen – a cigány gyerekek iskoláztatásával kapcsolatos – program fő célkitűzésének arra kell irányulnia, hogy a családi neveléshez kapcsolódva biztosítsa a gyermekek intézményes iskola előtti szocializációját.

A megoldási módok kidolgozását feltétlenül elősegítené, ha a hazai célzott oktatás-fejlesztési programok jobban támaszkodnának az elérhető nyugati tapasztalatokra, a hasznosítható eredmények meghonosítására. Az oktatáskutatás intézményeiben olyan részlegeket kellene létrehozni, amelyek szisztematikusan feltárnák és dokumentálnák a hasonló helyzetű etnikumok gyermekeinek oktatása, társadalmi belillesztése során szerzett nemzetközi tapasztalatokat, és megterveznék az adaptálás, hasznosítás módjait. A kínzó szakemberhiány távlati megoldását az is elősegítené, ha külföldi ösztöndíjak és posztgraduális képzés keretében cigány és nem cigány fiatalokat küldenének ki külföldi tanulmányútra.

Ugyanakkor a multikulturális nevelés beindítása is időszerű. Ezt azonban valószínűleg reálisabb lenne passzívabb, felkínáló, nem pedig kötelező formában bevezetni. A cél a gyerekek és a pedagógusok ránevelése a cigány kultúra már most is elérhető, hozzáférhető értékeinek az elfogadására, az előítéletek oldására. A cigány gyermekek otthonosságérzetét mindenekelőtt talán az fokozhatná, ha elfogadtatásukat az iskolai környezet kézzel fogható módon visszajelezné. Cigány mesekönyvek a osztálytermi könyvespolcon, egy-egy cigány festő képeinek nyomata a falon, cigány folklórkazetta vagy iskolai együttes létrehozása és szerepeltetése, ilyen tárgyú szakköri foglalkoztatás megszervezése egyaránt elősegítené a cigány és nem cigány gyerekeket elválasztó érzelmi, attitűdbeli és szocializációs szakadékok áthidalását. (A multikulturális problémák ilyen kezelése a nyugati országok egy részében, pl. Angliában ma már bevett gyakorlat.) Mind ebben természetesen a születő cigány írásbeliségnek és kulturális mozgalmaknak is szerepet kellene vállalniuk (6).

Úgy tűnik: a cigány gyermekekkel kapcsolatos oktatástervezés bizonyos értelemben válaszütra ért. Végtelenül fontos, hogy a szűkös erőforrások ne illuzórikus célok kergetésére, zsákutcák végigjárására folyjannak el, hanem ténylegesen a jövőt megalapozó oktatási stratégiák kiépítésére fordítassanak.

A döntéshozóknak és a végrehajtóknak egyaránt tudatában kell lenniük: a most formálódó döntések bizonyos értelemben sorsdöntőek lesznek a cigányok lakta településekre, s túl ezen, a cigány-magyar együttélés, az ország jövője szempontjából.

## JEGYZET

- (1) Réger Z.: A lovári-magyar kétnyelvű cigánygyermek nyelvi problémái az iskoláskor elején. Nyelvtudományi Közlemények, 1974 (76), 1-2, 229-255.
- (2) Az ilyen környezetben felnövő gyermekek nyelvi „nevelődéséről” ld. Réger, 1987, 1990.
- (3) Heath, S.B.: Ways with words: Language, life and work in communities and classrooms. Cambridge, 1983, Cambridge University Press
- (4) Bernstein, B.: Nyelvi szocializáció és oktathatóság. In: Pap M. -Szépe Gy.: Társadalom és nyelv. 1975, Gondolat, 393-431.
- (5) Pap M.-Pléh Cs.: A szociális helyzet és a beszéd összefüggései az iskoláskor kezdetén. Valóság, 2, 52-58.
- (6) Ebből a szempontból fontos lenne, hogy a születő cigány írásbeliség jobban figyelembe vegye a célzott olvasók igényeit. Számos adat van ugyanis arra, hogy a jelenleg széles körben alkalmazott (egyébként a Cigányok Világszövetsége által ajánlott) angol alapú helyesírás az alacsonyan iskolázott, gyengén olvasó cigányok számára legyőzhetetlen akadályt jelent a cigány nyelvi szövegek elolvasásában. (Erről közelebbről ld. Réger, 1988.)

RÉGER ZITA

## Három név, egy tanév

### *A Kalyi Jag Roma Nemzetiségi Szakiskola története*

*Varga Gusztáv, a Kalyi Jag együttes vezetője régóta álmodott egy roma iskoláról. A 80-as évek végétől egyre többen, köztük e sorok írói is segítettünk, hogy az álom valóra válhasson, mivel egyetértettünk az iskola alap gondolatával.*

Az „álmot” a Kalyi Jag Roma (Középalapozó) Szakiskola első képzési programjában így fogalmaztuk meg:

*„A képzés szükségességéről:*

Magyarországon a felmérések szerint a lakosság 12%-a nemzetiségi lakos és ennek 6%-a cigány nemzetiségű. Az oktatási rendszerben nyolc nemzeti nyelvet oktatnak: mint: német, román, szerbhorvát, szlovák, szlovén, görög, héber. A cigányság mindaddig egyáltalán nem részesült az állami elismerésnek ebben a formájában. Az egyes etnikai csoportok az eddiginél jobban akarják érvényesíteni az oktatáshoz fűződő jogaikat, így az oktatásügynek szembe kell néznie azzal a kihívással is, amelyet az elmúlt években láthatóan öntudatra ébredő cigányság jelent. A humánus és az ésszerűség egyformán amellet szól, hogy mindent megtegyünk az ország cigány népességének felemelkedéséért. Sokan vallják azt a nézetet, hogy a legeredményesebben maguk a cigányok segíthetnek egymáson, ha kialakul saját értelmiségük, melyben ez a képzés is segíteni kíván.

*A képzés célja:*

– alapfokú ismeretek elsajátíttatása, az általános iskola 8. osztályát befejezett 14-25 éves fiatalok számára, akik állami középfokú oktatásban nem vesznek részt, illetve szakképtelenek;

– az identitástudat megőrzése, a hovatartozás (az őshaza, India kultúrája, a táncművészet, a cigány nyelv, a cigány néprajzi ismeretek) tudatos vállalása mellett a tanulókat megismertetni a 20. század végi Európa (s így Magyarország) értékeivel (az egyetemes történelem, a magyar nyelv és irodalom, a természettudományos ismeretek, az angol nyelv tanításával).

– az iskola célja egyben az is, hogy a diákok gondolkozásmódját kinyissa a korszerű ismeretek (a számítógépes ismeretek, a gazdasági és vállalkozási ismeretek) irányában is.”

A gyönyörű szép álmom a hétköznapokban apró, kínkeserves gyötrelmeken keresztül, időnként célt tévesztve, irányt váltva mégis talán az eredeti elképzelésekhez hűen valósult meg. E nehéz vajúadásokat mi sem szemlélteti jobban, mint a név eddigi háromszori megváltoztatása, amit az iskola vezetői és szervezői nem önszántukból tettek. E megvalósulás gyötrelmes útját próbáltuk érzelemmentesen időbeli sorrendbe szedni. Az utóbbi hetek sikertelenségei azonban e sorok íróit is megdöbbenítették, nevezetesen, hogy egy cigány kisebbségi önkormányzat nem akarja a cigány iskolát. E keserű sorok előre bocsájtása után kérem olvassák el egy magyarországi cigány iskolaügy hanyattatásának történetét a 90-es években.

**1992. szeptember:** A Kalyi Jag Roma Művészeti Egyesület a szeptember 22-i közgyűlésén azt a határozatot hozza, hogy az általános iskola 8. osztályát befejezett roma fiatalok számára speciális szakiskolát hoz létre, melynek célja az identitástudat megőrzése és a roma kultúrhagyományok ápolása mellett – állami közoktatási feladatokat ellátva – az alapvető értékeket képviselő értelmiség képzése. A kinevezett ügyvezető igazgató felkérte a tantestület tagjait az iskola képzési programjának kidolgozására.

**1992. december:** Elkészült az iskola képzési programja Vargáné Kamondi Ágnes, Varga Gusztáv, Vadasi Béláné, Tennantné Péchy Agnes, Pálfy György közreműködésével.

**1993. január:** Az iskola fenntartására a Kalyi Jag Roma Művészeti Egyesület (non-profit szervezet lévén) szponzorokat, támogatókat keresett. Az egyesület elnöke Varga Gusztáv az iskola képzési programját annak engedélyezése végett megküldte a Művelődési és Közoktatási Minisztériumnak és a megfelelő szakminisztériumok vezetőinek, a Budapest Főváros Önkormányzata Főpolgármesteri Hivatalának, valamint különböző bankoknak és alapítványoknak kérve kezdeményezésünk erkölcsi és anyagi támogatását.

**1993. február:** Az állami és szakminisztériumi vezetők kezdeményezésünket fontosnak tartják, a Roma Speciális Szakiskola létrehozásával és az iskola nemes célkitűzésével egyetértenek. Támogatóink között van *Göncz Árpád* a Magyar Köztársaság elnöke és *Benedek András* a Munkaügyi Miniszterium helyettes államtitkára.

**1993. március:** A Művelődési és Közoktatási Minisztérium Tanügyigazgatási Főosztályának vezetője *Szűcs Miklós* engedélyezi a Kalyi Jag Roma Speciális Szakiskola számára egyedi alkalmazás céljából a középiskolára előkészítő 2 éves speciális szakiskolai programot. Az engedély 1993 szeptember 1-jével kezdődően határozatlan időre szól.

A minisztérium Önálló Etnikai és Kisebbségi Főosztálya az oktatásra és közművelődésre szánt alapból 250 000 Ft támogatást nyújt felszerelésre és tankönyvek vásárlására.

Anyagunk eljut a Nemzeti és Etnikai Kisebbségi Hivatal főosztályvezetőjéhez *Bogdán Bélához* is, aki a kormányzat és a hivatal nevében örömmel üdvözli a magyarországi cigányság felemelkedését elősegítő iskolaalapítási szándékunkat, és javasolja a hivatal kezelésében lévő alapítványhoz benyújtott pályázatunk támogatását.

**1993. április:** Művészeti és Szabadművelődési Alapítványtól a 0. évfolyam beindításához pályázaton 700 000 Ft-ot nyertünk és ez az összeg 1994. márciusától előkészítő és felzárkóztató foglalkozásokon kerül felhasználásra.

**1993. május:** Az iskola működési engedélyének megszerzéséhez egyre szükségesebbé válik az iskola helyének megtalálása. Eleinte, bízva a fővárosi és a kerületi önkormányzatokban bízva igyekszünk 2 vagy 3 tantermet szerezni, ahol az oktatás 1993 novemberében, az előkészítő és felzárkóztató délutáni képzéssel megindulhat. Budapest Főváros Önkormányzata Főpolgármesteri Hivatalában felvesszük a kapcsolatot Honti Máriával, az Oktatási ügyosztály vezetőhelyettesével. A vezetőasszony levélben közli, hogy a Fővárosi Közgyűlés elé terjeszti a szakiskola ügyét ha:

1. a roma speciális szakiskola képzési programját a Fővárosi Pedagógiai Intézet megfelelőnek találja.

2. az iskola pénzügyi megalapozottságát a Főpolgármesteri Hivatal költségvetési ügyosztálya szakmailag pozitívan véleményezi.

**1993. június:** A Fővárosi Pedagógiai Intézet részéről *Dr. Szebenyi Péter* többek között a következőket állapítja meg a képzési programról: „... A kidolgozott tervezet, néhány vitatható gondolata ellenére, korszerű pedagógiai elveket tükröz. Fő törekvése a szemé-

lyiségformálás és a képességfejlesztés. Ugyanakkor nem hanyagolja el a praktikus célkitűzéseket sem: a tanulókat vagy a közvetlen szakma megszerzésében vagy a továbbtanulásban igyekeznek segíteni...". Végső összegezőképpen azt írja a tervezetről: „... kultúrált, színvonalas tervezet a Kalyi Jag Szakiskoláé, támogatását javasoljuk.”

1993. július: A Fővárosi Pedagógiai Intézettel párhuzamosan felkéri *Dr. Kotschy Andrást* egyetemi adjunktust az ELTE BTK. Pedagógiai Tanszékéről a szakiskola programjának szakmai véleményezésére. a következőket állapítja meg: „... A magas szintű szakmai tudással és igényességgel kidolgozott, részletes program biztosítékot jelenthet a tervek megvalósítására. Várható, hogy az iskola iránti társadalmi érdeklődés eredményeként az első kísérleti szakasz után szükség lesz testvér-iskolák létrehozására, illetve a Kalyi Jag Roma Speciális Szakiskola 4 és 1/2 évesre bővítése. Így segíti majd egyre nagyobb mértékben cigány ifjúságunk számára a sikeres társadalmi beilleszkedést, egy szélesebb cigány értelmiség létrejöttét, mely nemcsak egyéni és cigány érdek, hanem ösztársadalmi is ugyanakkor.”

1993. november: Varga Gusztáv a Kalyi Jag Roma Művészeti Egyesület elnöke megkéri a VII. kerület jegyzőjétől a működési engedélyt a Budapest, VII. kerület, Almássy u. 3. szám alatti szuterén helyiségre, mint oktató kabinetre.

1993. december: Az ÁNTSZ véleményezi az oktató bázist: „... a belső terű helyiségek hatásos, OSZ szerinti szellőzését meg kell oldani, (WC, kézmosó, számítógépes terem, irattár).

1994. január: Újabb kérelem a VII. kerületi Polgármesteri Hivatalhoz a működési engedélyért, mert a Kalyi Jag Roma Speciális Szakiskola előkészítő és felzárkóztató foglalkozást szeretne elindítani délutánonként.

Mivel a VII. kerület hajthatatlannak tűnik, ezért a Fővárosi Közgyűlés Kisebbségi Emberi Jogi és Vallásügyi Bizottsága elé kerül a szakiskola koncepciójának ügye. A bizottság felkéri Budapest Főváros Főpolgármesteri Hivatal Oktatásügyi Osztályát a véleményezésre. Egyértelmű állásfoglalás helyett Honti Mária a következőket írja:

„... – Kérdéses, hogy milyen jogi személy az intézmény fenntartója?...”

„... – A Művelődési és Közoktatási Minisztérium a speciális szakiskola programját egyedi megoldásként adta és mivel az iskola nem kezdte meg működését, ennek hatálya elveszett.” Sőt utalás is történik egy néhány nappal azelőtt megjelent törvényhez való igazodáshoz: 7/1993 (XII.30.) MKM rendelet.

„... – Az iskola alapító okirata hiányzik...”

„... az iskola szervezők a két oktatási törvény közötti átmeneti időszakban kapcsolódjanak a Nemzeti Szakképzési Intézet által kínált, államilag elismert és jóváhagyott speciális szakiskolai programokhoz.”

1994. február: Közoktatás megállapodás kérése a VII. kerülettől.

1994. március: Az iskola alapító okiratának elkészítése. Az előkészítő és felzárkóztató délutáni foglalkozás megindul, az alábbi tantárgyakkal és tanulói létszámokkal

1. Számítógép kezelői (alapfokú képzést nyújtó tanfolyam) – heti 4 óra 12 fő
2. Felzárkóztatás matematikából és fizikából – heti 2 óra 8 fő
3. Cigány nyelv – heti 2 óra 6 fő

1994. június: Mivel az Almássy utca 3. szám alatti oktató kabinet ügyében sem a VII. kerülettel sem a Fővárossal történő egyeztetések nem vezetnek eredményre, az egyesület bérleti szerződést köt a VI. kerületi Felsőerdősor u. 16-18. szám alatti magánlakásra.

1994. július: A Budapest Főváros Főpolgármesteri Hivatal Igazgatási és Hatósági ügyosztálya hozzájárul, hogy a VI. kerület Felsőerdősor 16-18. I. emelet 13. számú lakás oktató helyiséggé változzon. Kérelem a VI. kerületi Únkormányzathoz működési engedélyért.

Az iskola fontosságát figyelembevéve a SOROS Roma Alapítvány az iskola beindításához 14 millió forint támogatással járul hozzá, mely összeg az iskola egyéves költségvetését százszázalékosan fedezi. Ezért mondhatjuk, hogy szinte történelmi esemény nemcsak az iskola, hanem a cigányság számára is, hiszen a kultusz tárca és a SOROS Alapítvány támogatása közötti különbség tolmácsolja a cigánysághoz való negatív és pozitív hozzáállást.

1994. augusztus: Lukácsy Gábor, a VI. kerületi Oktatási Igazgatóság vezetője a működési engedélyt megadja. A határozat a következőket tartalmazza: „... A szakiskola fenntartója a Kalyi Jag Roma Művészeti Egyesület (székhelye: Budapest, VII. kerület, Barcsay u. 11., képviselője Varga Gusztáv). A szakiskola önállóan gazdálkodó jogi személy, felelős vezetője az igazgató.

A szakiskola alaptevékenysége: a Művelődési és Közoktatási Minisztérium által 44843/93. IX. sz. határozatban engedélyezett speciális szakiskolai program szerinti alapfokú nevelés és oktatás, illetve szakképzés az 1993. évi LXXIX tv. 25. §-a szerinti 9-10. és I. évfolyamon. A jelen engedély alapján oktatható szakmák:

Számítógépkezelő (OKJ 47-1-3139/13-9-0-03) Szórakoztató zenész (OKJ 88-2-3724/15-2-0-05)

A szakiskola a Közoktatási és a Szakképzési Törvény és az ágazati jogszabályokban foglaltak betartásával működik.

Az ÁNTSZ ugyanakkor felszólító levelet küld arra vonatkozóan, hogy kérjük az OSZ és a BVSZ előírásai alóli mentességet, egyúttal kéri a bérleményben tervezett átalakítások terveit.

1994. szeptember 9.: Nagy nap ez az iskola életében! A Terézvárosi Önkormányzat polgármestere *Dr. Seiler Tibor* ünnepélyes keretek között megnyitja első tanévünket. Ünnepi beszédet mond: *Tabajdi Csaba* politikai államtitkár. A nagy nap sikerét emelik a kormány képviselőinek üdvözlő sorai:

„... A Kalyi Jag Roma Nemzetiségi Szakiskola megalakulása több szempontból is novumként üdvözölhető: hiszen azon diákok nevelését – oktatását vállalja fel, akik többszörösen hátrányos helyzetükből kiemelkedni kívánnak, s gyarapítják majd a cigányság értelmiségi rétegét. Külön kiemelésre méltónak tartom, hogy a Szakiskola nemcsak szakmai ismeretek elsajátítását biztosítja tanulói számára – ez sem lenne csekély feladat – de lehetőséget nyújt tanulóinak ahhoz is, hogy a sokszínű cigány kultúra elemeivel foglalkozhassanak, a cigányság értékei megismerhetővé, megélhetővé váljanak számukra...”. (Dr. Fodor Gábor Művelődési és Közoktatási miniszter)

„... Nagyszerű dolog indul el a mai nappal. Szívvel örülök összefogásoknak, az okosan összeválogatott tantárgyaknak, s a nevelőtestületbe felkért tanárok névsorának. Az értelmiségivé lett cigányok akkor teszik a legtöbbet népükért, ha a gyermekek oktatását, nevelését vállalják. A legfontosabb azt megérteni, hogy a képzettség szabadságot ad. Köszönöm, hogy vállalják ezt a feladatot.”. (Göncz Árpád a Magyar Köztársaság elnöke)

Ugyancsak levélben üdvözli az iskola megalakulását *Horn Gyula* miniszterelnök úr, *Dr. Kovács Pál* Népjóléti miniszter, valamint *Radó Péter* a Művelődési és Közoktatási Minisztérium Etnikai és Nemzeti Kisebbségi Főosztály vezetője.

1994. szeptember 12-étől 29 tanulóval, a heti 34 órában megkezdődik a tanítás a Kalyi Jag Roma Nemzetiségi Szakiskolában.

1994. október: Az ÁNTSZ felszólító levelére megterveztetjük a Felsőerdősor 16-18.sz. alatti bérleményünk átalakítását, ám ehhez a tulajdonos nem járul hozzá. Az iskola jogi helyzete ezért továbbra is bizonytalan. Az iskola egyéves fenntartására a SOROS Roma Alapítvány anyagi támogatást nyújt, ám kiköti, hogy a támogatás nem fordítható ingatlan vásárlására.

1994. november: Az oktató-nevelő munka mellett legtöbb energiánkat az iskola megfelelő ideiglenes, vagy végleges helyének megtalálására fordítjuk, hiszen az ÁNTSZ a működési engedélyünk visszavonását kezdeményezi, ami az iskola bezárását jelentené. A megfelelő hely megtalálására irányuló kísérleteink egyelőre semmilyen eredményre nem vezetnek.

1994. december: Az iskola az Almássy téri Szabadidő Központban karácsonyi ünnepélyt rendez, ahova a szülőket és hozzátartozókat is meghívjuk. A műsorban cigány és magyar nyelvű irodalmi művek; dalok és táncok szerepelnek. Körülményeinkhez és kilátásainkhoz képest az évet megnyugodva zárjuk.

1995. január: Iskolánk felvételi tájékoztatóját megküldjük a főváros általános iskoláinak, ezzel megindul az új tanévre a tanulók beiskolázása.

tantárgy	heti óraszám	tanító tanár
cigány nyelv	4 óra	Choli Daróczi József
cigány irodalom	1 óra	Choli Daróczi József
cigány történelem	1 óra	Choli Daróczi József
cigány néprajz	2 óra	Bódi Zsuzsa
magyar irodalom	2 óra	Vargáné Kamondi Ágnes
magyar nyelv	2 óra	Vargáné Kamondi Ágnes
magyar történelem	2 óra	Vargáné Kamondi Ágnes
matematika	3 óra	Pálfy György
kémia	1 óra	Kövesdi Ákos
Biológia	1 óra	Faragó Anikó
angol nyelv	4 óra	Keller Erika
számítástechnika	4 óra	Vadasi Béláné
viselkedéstan	1 óra	Simonné Nagy Erzsébet
irodalmi színpad	2 óra	Kovács Béla, Nagy Gusztáv
tánc	2 óra	Rostás Rudolf
testnevelés (úszás)	1 óra	Rostás Rudolf
osztályfőnöki	1 óra	Vargáné Kamondi Ágnes

1. táblázat

Az 1994/95-ös tanév tantárgyfelosztása

1995. február: Félévi bizonyítvány osztása. Tanulmányi eredményük alapján a tanulók nagy része a Cigány Szociális és Művelődési Módszertani Központ által megpályázott Soros-ösztöndíj támogatásában részesül.

1995. március: A Cigány Szociális és Művelődési Módszertani Központhoz pályázatot nyújtunk be cigány hagyományőrző nyári tábor helyének és költségeinek elnyerésére, valamint kérvényezzük a VI. ker. Felsőerdősor u. 6. szám alatti ingatlan bérleti jogát a Terézvárosi Önkormányzattól.

1995. április: Fáradozásainkat, melyek az iskola megfelelő elhelyezésére irányultak végre siker koronázza. A VI. kerületi Terézvárosi Önkormányzat bérbe adja az iskola részére a VI. ker. Felsőerdősor u. 6. szám alatti 138 négyzetméteres önkormányzati tulajdonban lévő helyiségcsoportot 1998 június 30-ig.

Mivel a szóban forgó helyiségek akkori állapotukban iskola céljára nem alkalmasak, újból megkezdődik a tervezési, engedélyeztetési, átalakítási munkálatok láncolata. Az iskolai élet gondjai mellett ennek ügyintézése újabb erőfeszítéseket kíván az iskola szervezőitől és vezetőitől valamint súlyos anyagi terheket ró az iskola költségvetésére. A hónap végén a szakhatósági engedélyek alapján elkezdhetjük az átalakítási munkálatokat.

1995. május: a hónap tanulóinknak az év végi vizsgákra való felkészítésével és a cigány hagyományőrző nyári tábor programjának kidolgozásával telik el.

1995. június: Hosszas előmunkálatok után végső formába öntjük a Kalyi Jag Roma Nemzetiségi Szakiskola távlati fejlesztési tervét arra az esetre, ha megfelelő nagyságú iskolaépülethez jutnánk. E tervet megküldjük Radó Péternek, az MKM Kisebbségi Főosztály vezetőjének, akinek főosztályától ekkorra egymillió forintos támogatást nyerünk el.

Részlet a fejlesztési elképzelésekből (2. táblázat)

Tervezett osztályonkénti tanuló létszám 30 fő. Az iskola tanulói létszáma 1997/98 -ban 300 fő.

1995. június 8-án: Gyügyi Ödön Kossuth Klubbeli kiállításának megnyitóján tanulóink nagy sikerrel adják elő *Bari Károly* „Tűzpiros kígyócska” című műve alapján készült színjátékot cigány nyelven.

Az előadást a MTV Nemzetiségi Osztálya rögzíti, amit majd az MTV sugároz.



Tanév	Alap-középfokú képzés		(O.évf.*)	Felső-középfokú képzés			
	7.oszt.	8.oszt.		9.oszt.	10. oszt.	I. évf.	II.évf.
	(szakképzés)**				(gimnáziumi vagy szakközépiskolai képzés)***		
95/96	—	—	(2)	2	1	—	—
96/97	1	—	(1)	2	2	1	—
97/98	1	1	(1)	2	2	2	1

(\*) A más iskolából érkező cigány tanulók előkészítése és felzárkóztatása.

(\*\*) Szakiránytól függően 1 vagy 2 éves szakképzés.

(\*\*\*) Cél : érettségi vizsga.

## 2. táblázat

### Az osztályok számának alakulása

1995. június 19-én és 21-én: Tanulóink az első év anyagából szóbeli vizsgát tesznek.

1995. június 20-án: az új első évesek beiratkozása.

1995. június 21-én: tanévzáró ünnepély.

1995. június 26-tól – július 5-ig: Cigány hagyományőrző tábor Balatonszemesen, ahol az iskola harminc volt első éves ill. leendő tanulója vesz részt.

A cigány hagyományok bemutatása: vályogkemence építése, eredeti cigány mesék előadása, kosárfonás, kártyavetés és jóslás, cigány képzőművészeti előadások, cigány irodalmi est, cigány táncház, cigány lóvásárlás bemutatása mellett kirándulások, vetélkedők és sportrendezvények szerepelnek a tábor programjában. A tábor hangulatát szintén az MTV Nemzetiségi Osztálya rögzíti és sugározza majd.

1995. július: Folyik a VI. ker. Felsőerdősor 6. szám alatti bérleményünk átépítése, és a hatósági engedélyek beszerzése a használatbavételi engedélyhez és a működési engedélyhez.

1995. augusztus: A VI. kerületi Terézvárosi Polgármesteri Hivatal megadja számunkra a használatba vételi engedélyt a VI. ker. Felsőerdősor 6. szám helyiségre, majd Lukácsy Gábor igazgatóság vezető jogerősen megadja a Kalyi Jag Roma Nemzetiségi Szakiskola működési engedélyét.

Az MKM Etnikai és Nemzeti Kisebbségi Főosztályától elnyert egymillió forint felhasználásával végre iskolához illően berendezkedünk.

1995. szeptember: Elkezdődik a második tanév az iskolában 21 másodéves és 26 elsőéves tanulóval.

Az előző évben szereplő tantárgyak mellett földrajz, fizika, vállalkozási ismeretek és zene elmélet is szerepel az iskola tantárgyfelosztásában.

Sajnos megpróbáltatásaink nem érnek véget. Az iskola a közoktatási megállapodás megkötését kéri a Terézvárosi Önkormányzattól. Az ügy támogatására a kerületi Cigány Kisebbségi Önkormányzatot keresi fel. A kerületi Cigány Kisebbségi Önkormányzat kétszeri meghallgatásunk és háromszori szavazás után is el áll attól, hogy a közoktatási megállapodás előterjesztője legyen.

1995. október: A Terézvárosi Önkormányzat Kulturális Bizottsága ülésén Antal János elnök támogatásáról biztosítja ügyünket, ha a kerületi Cigány Kisebbségi Önkormányzat olyan határozatot hoz, hogy nincs kifogása közoktatási megállapodás megkötése ellen.

1995. október 19-én: A kerületi Cigány Kisebbségi Önkormányzat három-egy szavazat arányban elhatárolódik a Kalyi Jag Roma Nemzetiségi Szakiskola ügyétől.

Az ülésen, ahol az iskola igazgatója is jelen van, szóbeli indoklasként a következő hangzik el Farkas Istvántól: „A jelenlegi cigány politikában nem megengedett, hogy cigány gyerekeket a többiektől elkülönítve (gettósítva) tanítsanak, mert nem ez a cigányság felemelkedésének útja.” Sőt, felszólítja az önkormányzati képviselőtársait, hogy tiltakozásukat fejezzék ki, és tagadjanak meg minden támogatást a Kalyi Jag Roma Nemzetiségi Szakiskolától.



# Lapvég

Ülésezett az Írószövetség; négyévente mindig van egy kongresszusa, négy éve nem mentem el, most ott voltam, egy-két emberrel kellett volna találkoznom, ott a Vigadó gazdagon aranyozott folyosóin, más érdekesre azonban nem számítottam. A dolog azonban nem alakult még így sem, mert akiket oda vártam volna, csak igen foghíjasan képviseltették magukat, így négy óra tájban, mindkét oldalamat súlyos mézesbödönökkel balanszírozva (egyik költőtársam hozta volt őket vidékről, s a ruhatári pult alatt lapulták végig a fontos eseményt) eloldalogtam haza. Azon tűnődve, hogy miért ekkora az érdektelenségem a hajdan oly fontosnak ítélt esemény iránt. Sokféle magyarázatot lehet adni arra, az ember miért ún bele dolgokba, de a válaszoknak általában csak a töredéke válik be. Így van ez most is. Mert régen is annyi rossz író volt ott, mint ma, s nem biztos, hogy sokkal több jó. Régen is a középszerűek voltak a legaktívabbak, a legkevesebb mondandóval rendelkezők beszéltek a legtöbbet. Régen is a folyosón hangzottak el a legfontosabb dolgok, s a terem – hőskor ide, oda – csak halovány visszhangja volt a folyosói *népakaratnak*. Mégis, akkor valami odahajtotta az embert, pedig még a Jacobs sem szponzorálta kávéval az eseményeket

Ez a valami pedig, ami miatt oda kellett menni a *tét* volt. Az Írószövetséget nyilván a maga szempontjai szerint hozta létre annak idején a pártállam, a legkönnyebben ellenőrizhetővé generálózva, protokolárisan kimódolva. Ez a kreatúra azonban időnként megmakacsolta magát, és nem csak visszhangozásra volt hajlandó, hanem hangadásra is. No, nem túl messzire elmerészkedve a keretek megadta tereptől, de mégis. Ami nincs megengedve, az nagyon veszélyes tud lenni az engedelmességhez szokottak szemében. Így aztán, főleg a hetvenes évek végétől, tényezővé vált a Szövetség, amellyel a politikának komolyan kellett számolnia. Néha okosan bevonta játszmáiba, kihasználta a hatalmi harcok megvívásában, ez azonban csak részletkérdés. Volt, és védelem volt, és jog volt, és lehetőség volt. Meg rang volt, némelykor a tehetségtelen tisztességesek vagy tisztességtelenek mentőöve, *valami*.

Ma meg, amikor mindenkinek joga van mindenhez, amikor minden mozgás elveszíti jelentőségét, ami nem a pénz- vagy hatalmi szférában zajlik, kissé anakronisztikus, hogy az íróknak legyen egy olyan szervezetük, amelynek se pénze, se posztója. Van viszont egy hetvenegy tagú választmánya, amely kegyesen el fog diszponálgatni a semmi fölött. Kell, hogy csak legyen? Nem tudom, s ez elkedvetlenít.

Este Kéri László politológussal beszélgettünk a Rádió M-ben, Papp Márió mikrofonja előtt. Kéri azt mondja: amikor leromboltuk a régi rendszert, azt gondoltuk, nagyon jót cselekedtünk. Arra azonban nem készültünk fel, hogy a régiben nem csak a rosszat romboltuk le, de a jót is. Azt is, amit szerettünk. Például, hogy megkíméltek bennünket a döntésektől, szervezeteket vontak fölénk, melyek nemcsak kötelmeket róttak ránk, de meg is óvtak bennünket a ránk háruló közvetlen felelőség konzekvenciáitól. Igaz. Most viszont örülnöm kellene, hogy lám, csak maradt a régiből egy szervezet, amely mit sem értve az idők szavából, változatlan makacssággal játszik tovább a régi formák, választások és választmányok között, továbbra is védeni, óvni és eltakarni akar. Örülnöm kellene, de nem örülök. Olyan nevetésesnek érzem már ezt az egészet. S benne természetesen magamat is.

ZALÁN TIBOR

# Körmös

X szakmai szervezet választmányát évek óta nem lehet határozatképesen összehívni. Egy másik egyesület vezetősége pedig megengedhette magának, hogy két évig nem tájékoztatta tagságát a működéséről. A harmadik mintegy hétszáz meghívót küldött ki tanácskozására, százhuszan visszajeleztek, eljöttek negyvennégyen. A negyedik rendszeresen 3-4 fővel ülésezik. Az Országos Köznevelési Tanács körkérdésére – miről is szóljon éves jelentése – a határidő lejárta előtt néhány nappal három civil szervezet küldött választ. Más – horizontális – szervezeti felhívások rendre válasz nélkül maradnak. A magyar sajtó is csak akkor figyel fel valamelyik szervezetre, ha „balhét” sejt. De még balhé sincs.

Véget ért volna az egyesületek világának kora? Lecsengett a folyamat, mely az évtizedfordulón százszámra hívta életre, nagy buzgalomban, a pedagógusszakma civil közösségeit?

Tudom, a közlekedési költségek megfizethetetlenek. Szervezeti életre alig jut ráérő idő. Ennyit romlottak volna a viszonyok?

Vagy más viszonyok romlottak? Az egykori egyesületalapítók – ki itt, ki ott – integrálódtak a „politikai szférába”, némelykor egyenesen a hatalomba? S mint a hordozórakéta első fokozatát – a magas úrbe lépve – levetették magukról a civil szervezet civil kurázsiját? Másoknak elég, ha – akár az áhított hatalmon innen is – legitimációs pallónak használják szervezetüket, felhívásuk, kiáltványuk, levelük, üzenetük alatt hatásosnak vélik megbizatusuk forrását? Vagy kudarcok kövezték ki az egykori hadiösvényeket? S ki figyel ma már egy civilszervezeti üzenetre? Még egymáséira is alig.

Mégis: van-e más útja szakmánk csoportjainak értelmiségi műhelyként való megjelenésére saját helyi társadalmukban, az országos közélet fórumain, sőt saját tanári szobáikban, mint civil közösségekben, szakmai egyesületben megtanulni az érett értelmiségi viselkedés, fellépés, szakmai érvelés, mások érvelésének meghallgatása írott és íratlan szabályait?

Freundly László