

ELŐÍTÉLETEK

IRÁNYOK ÉS TENDENCIÁK AZ ELŐÍTÉLETEK KUTATÁSÁBAN

AZ ELŐÍTÉLET PROBLÉMÁJA EGYIK NAGY, klasszikus témája a társadalomtudományoknak, ezen belül elsősorban a szociológiának és a szociálpszichológiának. A huszadik század harmincas éveiktől kezdve tömegével láttak napvilágot – hosszú ideig csaknem kizárólag a Egyesült Államokban – azok az empirikus vizsgálatok, amelyek a különféle etnikai és kulturális kisebbségekkel kapcsolatos attitűdök felmérését célozták. Az előítélet kérdése a második világháború után, főként pedig a hatvanas-hetvenes években került az európai szociálpszichológusok figyelmének középpontjába.

Az előítéletek kialakulására, működés módjára és hatására vonatkozó elméleti és empirikus megközelítések szinte áttekinthetetlenül bonyolultak. Ebben a rövid és vázlatos áttekintésben csak a legfontosabb tendenciákat jelzem. Az előítéletek kutatásának mindenekelőtt két nagy, egymástól jól elkülöníthető szemléletmódját különböztethetjük meg. Az egyik, amelyet *normatívnak* vagy *értékelvűnek* nevezhetünk, az alábbi pozíciókkal jellemezhető.

– Bár természetesen vannak pozitív előítéletek (elfogultságok, egyéni idioszinkráziák) is, elsősorban a negatív, más személyekkel és csoportokkal szemben nyíltan vagy rejtetten ellenséges, masszív előítéletekkel érdemes és kell foglalkozunk, mivel ezek az attitűdök társadalmilag relevánsak, a társadalmi együttélés, a szolidaritás akadályait képezik, és végső soron szemben állnak a demokrácia eszményeivel és gyakorlatával.

– Az előítéletek nem magából az emberi természetből, az ember eredendő, belső pszichikus adottságaiból fakadnak. A kora gyermekkori és későbbi szocializáció, a családi és iskolai nevelés, a szűkebb és tágabb társas közeg, a média, a domináns kultúra az, ami átörökíti őket az egyik nemzedékről a másikra. Ezek a külső hatások formálják a személyiségen belül is az előítéleteség érzelmi-motivációs és megismerési-gondolkodási alapjait.

– Nincsenek „ártatlan” vagy „ártalmatlan” előítéletek. A szavak tettekké válnak, nem maradnak következmények nélkül, az előítéleteket kifejezésre juttató emberek szándékaitól függetlenül is. Az előítéletet valló személyek többsége azonban hajlamos arra, hogy – amennyiben a körülmények lehetővé teszik – verbálisan ki-



fejezésre jutó ellenséges attitűdjeiket mások elkerülésében, diszkriminációjában, sőt üldözésében, az „idegenekkel” szembeni erőszakos cselekedetekben, terrorban érvényesítsék. Gordon W. Allportnak Az *előítélet* című, eredetileg 1954-ben megjelent művében (*Allport 1977*) híressé vált „fokozatossági” modellje szerint az előítéletesség öt egymásra épülő fokozata különböztethető meg: 1) szóbeli előítéletesség; 2) elkerülés; 3) hátrányos megkülönböztetés, elkülönítés, kirekesztés, 4) fizikai agresszió; 5) üldözés és kiirtás.

Az előítéletek, ha nem is teljesen kiküszöbölhetők a társadalom életéből (vannak kőkeményen rögzült, makacsul újratermelő előítéletek), hosszabb távon mérsékelhetők – oktatás, nevelés, felvilágosítás, ha pedig szükséges, akár jogi eszközök, törvényi szankciók révén. Az egymás iránt ellenséges érzületeket tápláló csoportok közötti kontaktus és együttműködés mérséklő hatással lehet az előítéletekre.

A leíró megközelítések ezzel szemben azt hangsúlyozzák, hogy

– az előítélet nem értéktartalmú kifejezés, elvileg, pszichikus mechanizmusaitak tekintve nincs különbség „pozitív” és „negatív” előítélet között. Tárgyak vagy emberek bármilyen csoportjai előítélet tárgyát képezhetik, a spenót vagy a disznóhús éppúgy, mint a drogfogyasztók, a gazdagok, a fogyatékosok, a művészek, a sikeresek, a sikertelenek, a katolikusok, a romák, a franciák, a japánok, vagy akár egy kitalált etnikum, a „pirézek”.¹

– Az előzetes ítéletalkotás az ember psziché működésének sajátosságaiból következik (ami természetesen nem jelenti azt, hogy a társadalmi körülményeknek és befolyásoknak ne lennének lényeges szerepük az előítéletek kialakulásában és konkrét megjelenési módjaikban).

– Bár az attitűdök sok esetben valóban cselekvéshez vezethetnek, ez a kapcsolat sokkal bonyolultabb, az előítéleteknek önmagukban csekély a prediktív értéke; a cselekvést egészen más törvényszerűségek irányítják.

– Az előítéletek nem küszöbölhetők ki a társadalom életéből. Bár mérséklésükre, hatásuk csökkentésére természetesen törekedni kell, ez nem elsősorban a kutatók, hanem a politikusok, nevelők, média-szakemberek feladata.

A normatív vagy értékelvű és a leíró elméletek megkülönböztetése természetesen nem abszolút, inkább csak ideáltípusokról van szó. Gyakran csupán hangsúlybeli különbségek választják el az egyes megközelítéseket. Mégis, azt mondhatjuk, hogy a huszadik század közepén született, klasszikus elméleteket erőteljes normativitás jellemezte, míg az újabbakban inkább a deskriptív szempont dominál. Ilyen klasszikus elmélet *Adornónak és munkatársainak* a tekintélyelvű személyiségről alkotott teóriája (1950), illetve és Gordon W. Allport sokoldalú elemzése az előítéletről (*Allport 1977*). Mindkettő határozottan értékelvű, és szorosan kapcsolódik azokhoz a történelmi eseményekhez és társadalmi átalakulásokhoz, amelyek a huszadik század derekán zajlottak le. Adornóék – az európai fasizmus és nácizmus pusztításai, a holokauszt tapasztalatai alapján – az amerikai demokráciát is fenyegető, potenciálisan fasiszta személyiség típus lényegi tulajdonságait tárták fel,

¹ Lásd Dencső Blanka és Sik Endre tanulmányát a jelen számban.

míg Allport az amerikai bigott konzervativizmus, a McCarthy szenátor nevéhez fűződő kommunistaellenes hisztéria és a szélsőjobb oldali propaganda légkörében adott elméleti és empirikus alátámasztást a polgárjogi küzdelmeknek és a liberális demokrácia híveinek.

Mindkét elmélet középpontjában a projekció vagy *bűnbakképzés* közismert mechanizmusa áll. Míg azonban Adornóék a bűnbakképzés pszichodinamikai, *motivációs* hátterét hangsúlyozzák, Allport soktényezős modelljében kiemelkedő szerep jut a megismerési folyamatoknak, így a percepciónak és a gondolkodásnak. „Az előítélet – írja – csak visszatükrözi a személy általános gondolkodásmódját a világról, amelyben él” (*Allport 1977:263*).

Mind az Adorno-féle motivációs, mind pedig az Allport-féle kognitív hangsúlyú előítélet-elmélet *kontextualista*, amennyiben az előítéletességet nem eredendő pszichés adottságnak tekinti, hanem valamilyen módon interperszonális és csoportközi gyökereit, beágyazottságát tartja szem előtt. A tekintélyelvű személyiség elmélete – fő forrása, a freudi személyiségelmélet intrapszichikus determinizmusától eltérően – a társadalmi tényezők meghatározó szerepét hangsúlyozza, feltételezve, hogy ezek a tényezők már a *kora gyermekkorban* beépülnek a személyiségbe, főként a családban által közvetített társadalmi tekintélyelvűség represszív hatásai révén, mintegy predispozíciókat képeznek a későbbi bűnbakkereséshez. Allport ezzel szemben az interperszonális és csoportközi viszonyok, a *társadalmi dinamika* folyamatosan érvényesülő hatását emeli ki; éppen az eme viszonyok észlelése és a közöttük való eligazodási törekvések során kialakuló sztereotípiákkal magyarázza a bűnbakkereső előítéletesség létrejöttét.

A klasszikus elméleteket tehát elsősorban a normatív megközelítés és a kontextualitás (a társas, társadalmi és kulturális determinánsok szerepének hangsúlyozása) jellemezte. A normatív, értékszempontú szemléletet azonban a szociálpszichológia fő áramában egyre inkább a leíró, magukat értékmentesnek valló elméletek váltották fel. Adornóék tekintélyelvűség-koncepciója – éppen normatív kijelentései és pszichoanalitikus gyökerei miatt – heves viták kereszttüzébe került;² e viták nyomán, pedig az eredeti elmélet a „gondolkodási stílusok” kognitív tanává, a nyílt és a zárt (dogmatikus) gondolkodás megkülönböztetésévé szelődött (*Rokeach & Restle 1980*). A kognitív stílusok elmélete a maga eredeti formájában az intrapszichikus gyökerekre és folyamatokra tette a hangsúlyt, és egyik forrásává vált azoknak az elméleteknek, amelyek az előítéletes attitűdöket a személyen belüli kognitív információfeldolgozási folyamatokkal (észlelés, ítéletalkotás, döntés, emlékezés), valamint a kognitív egyensúlyra és konzisztenciára való törekvés szükségletével magyarázták.³

A kognitív megközelítések ugyanakkor újabb kontextualista dimenziót kaptak a hatvanas évektől kezdve a csoportközi viszonyokat feltérképező szociálpszichológiai elméletekben, így a csoportközi versengésre és együttműködésre, a csoportköz-

2 Lásd erről részletesebben: *Erős, 2001; Fábián 1999*. A tekintélyelvűségről mint a pszichológiai tényezőket közvetítő változóról lásd *Fábián és Erős, 1999*.

3 Lásd részletesebben: *Aronson, 2002; Csepeli, 1997*.



zi konfliktusokra és a társas összehasonlításra vonatkozó kutatásokban, amelyek nagymértékben hozzájárultak az előítéletek kialakulásának és működés módjának megértéséhez (*Deutsch 1998; Sherif 1998, Tajfel 1998*). E tekintetben kiemelkedő jelentőségre tettek szert a brit szociálpszichológiai iskolának, elsősorban Henri Tajfelnek és munkatársainak a hatvanas és hetvenes években végzett kutatásai. Tajfel az előítélet gyökereit a szociális kategorizáció jelenségére vezeti vissza, amely szerint „ha valamilyen csoportosítás folyamatos dimenzióban történik, akkor hajlamosak vagyunk az egymástól élesen elkülönülő csoportokba tartozó elemek közötti különbségeket az adott dimenzióban eltúlozni, s ha az elemek csoporton belüli különbségeiről van szó, akkor minimálisra csökkenteni ezeket a különbségeket” (*Tajfel 1980:48*). A kategorizáció mindig megjelenik, ha csoportok kerülnek egymással interakcióba; még akkor is, ha a csoportok közötti különbségek esetlegesek vagy lényegtelenek („minimális csoport-paradigma”). Tajfel a kategorizációt elemi jelenségnek tartja, ugyanakkor az emberi megismerés autonómiáját, alapvetően társas jellegét hangsúlyozva elveti mindazokat a redukcionista (ösztönelvű, biológiai, evolúciós) megközelítéseket, amelyek az ember természetéből, állati múltjából származó indítékokból magyarázza a csoportközi ellenségesség és előítélet keletkezését. A szociális kategorizáció elmélete a csoportközi viszonyok kutatásának legfontosabb paradigmájává vált. A – zömében laboratóriumi kísérleteken alapuló – kutatások leíró jellegűek, de Tajfelnél és számos követőjénél igen erőteljesen normatív, társadalomkritikai hangsúllyal. Különösen figyelemreméltóak ebből a szempontból azok az elemzések, amelyek az előítéletek *önigazoló* jellegét, az én védelmét, identitás-megerősítő funkcióját és az erre épülő, cáfolhatatlannak tűnő társadalmi mítoszokat mutatják be (*Tajfel 1980*).

Míg az európai szociálpszichológiában az előítélet-kutatás tekintetében is meghatározóvá vált a szociális kategorizáció és – ehhez kapcsolódóan – a szociális identitás (*Turner 1998*) kontextualista felfogása, az Egyesült Államokban továbbra is domináns maradt az elsősorban a személyen belüli kognitív folyamatok, így az automatikus kategorizáció és a sztereotip információfeldolgozás jelenségének vizsgálata.⁴ A kognitív megközelítésekkel párhuzamosan, azokat kiegészítve és részben helyettesítve, újra megjelentek a motivációs elméletek, így például a társas motívumok tanulmányozása, vagy a „szociális dominancia” elmélete, amely szerint az embereket velük születetten eltérő szociálisdominancia-orientációval, „uralmi igényekkel”, rendelkeznek, ezekből a különbségekből vezethető le a társadalmi egyenlőtlenség, az elnyomás, az előítélet és a diszkrimináció (*Sidanius 2003*). Az evolúciós pszichológia mai divatja nevében feléledtek azok a – Tajfel által oly élesen elutasított – magyarázatok, amelyek szerint a specifikus csoportokkal szembeni specifikus előítéletek az emberiség a prehistorikus korszakban észlelt veszélyek, fenyegetések és a tőlük való félelmek továbbéléséből származnak. Mindezt tovább színezik azok a próbálkozások, amelyek az előítéletek keletkezésének idegrendszeri, neurofiziológiai alapjait kutatják (*Schaller, Park & Faulkner 2003*). Az ilyen és ha-

⁴ Lásd erről részletesebben *Hunyady – Lan Anh (szerk.), 2001; Fiske, 2003*.

sonló redukcionista törekvésekkel polemizál újabban a „rendszerigazolás elmélete” (*Jost 2003*), amely a sztereotípiák és előítéletek kutatását a kontextualista pólushoz közelítve társadalomkritikai hangsúlyt kap, amennyiben a sztereotipizálást olyan „hamis tudati” jelenségnek tartja, amely az adott társadalmi berendezkedés rejtett, észrevétlen legitimálásának eszközéül szolgál.

1. táblázat: Az előítélet-elméletek vázlatos áttekintése

	NORMATÍV	LEÍRÓ
KONTEXTUALISTA		
motivációs	A tekintélyelvűség elmélete (<i>Adorno</i>)	
kognitív	<i>Allport</i>	Csoportközi viszonyok, szociális kategorizáció (<i>Sherif, Festinger, Tajfel</i>)
INTRAPSZICHIKUS		
motivációs		Szociális dominancia (<i>Sidanius</i>), evolúciós elmé- letek, idegrendszeri feldolgozás
kognitív	Rendszerigazolás elmélete	Nyílt és zárt gondolkodás (<i>Rokeach</i>), kognitív in- formációfeldolgozás

Magyarországon – korábbi, úttörőnek számító kezdeményezések után – csak a rendszerváltás után indultak be azok a nagyobb szabású kérdőíves felmérések és más vizsgálódások, amelyek a magyar társadalomban uralkodó hagyományos és újabb keletű előítéletekről adnak képet.⁵ Az utóbbi években számos kutatási eredmény és elméleti reflexió született az előítéletek – Csepeli György találó kifejezésével „a megismerés szögesdrótjai” (*Csepeli 1986*) – témakörében. Ez azonban korántsem jelenti azt, hogy a témakör kimerült volna; éppen ellenkezőleg, az eddig napvilágot látott vizsgálatok arra hívják fel a figyelmet, hogy az etnikai és kulturális előítéletek, megbélyegző sztereotípiák, a kisebbségek és a testükben megjelölt személyekkel és csoportokkal szembeni kirekesztő attitűdök és magatartásminták, a rasszizmus különféle megnyilvánulásai továbbra is szívósan jelen vannak a közgondolkodásban, szorosan összefonódva az intézményes diszkrimináció nyílt és rejtettebb formáival. Az *Educatio* jelen száma ugyancsak az előítéletek problémájával foglalkozik, abból kiindulva, hogy az előítéletek kialakulásának, hatásának és újratermelődésének – egyszersmind leküzdésének – egyik legfontosabb közege az iskola és a legtágabb értelemben vett nevelés. A szám összeállításánál arra törekedtünk, hogy minél szélesebb képet adjunk az előítéletesség megnyilvánulási terepeiről, „célcsoportjairól” – így az antiszemitizmus és a cigányellenesség hagyományos, „jól bevált”, ideológiailag kidolgozottabb előítélet-rendszereitől az idegenellenességig, a nemi sztereotípiáig és a homofóbiáig.⁶ A tanulmányok – melyeknek többsége újabb kutatási eredményeken és elméleti megfontolásokon alapul – jól tükrözik azt a módszertani és elméleti sokszínűséget, és amely napjaink előítélet-kutatásait jellemzik, nemzetközi szinten is.

⁵ Lásd erről részletesebben: *Erős, 2005*.

⁶ Lásd e számban Kovács András, Kovács Mónika, Takács Judit, Murányi István és Szabó Ildikó, valamint Dencső Blanka és Sik Endre tanulmányát.



– Újabb és újabb csoportok – „előítélet-tárgyak” – kerültek a vizsgálódások fókuszába: az etnikai-kulturális-, származási-, bőrszín-szempontból megkülönböztethető csoportokkal szembeni előítéletek mellett megjelentek és egyre nagyobb szerepet kaptak a kutatásokban a nőkkel, az eltérő szexuális szokásokkal, rendelkezőkkel, a testileg és/vagy lelkileg stigmatizált személyekkel, a hátrányos gazdasági és társadalmi helyzetben lévőkkel szemben táplált negatív érzületek (lásd *Takács Judit* tanulmányát e kötetben, valamint *Kende 2002*).

– Az utóbbi években egyre inkább felmerült az az igény, hogy megismerjük a „másik oldalt” is: az előítéletekkel sújtott, súlyosan diszkriminált, állandó sztereotípiafenyegetésben élő emberek miként élik meg saját helyzetüket, milyen társadalmi tapasztalatokkal rendelkeznek. Napjainkban számos kutatás foglalkozik a kisebbségi, alárendelt helyzetben lévő egyének és csoportok identitás-problémáival (a „fenyegetett identitással”), illetve azzal, hogy milyen stratégiákat alakítanak ki helyzetük elfogadása vagy éppen megváltoztatása céljából. (Lásd e kötetben *Neményi Mária* tanulmányát, valamint *Breakwell 1983, 1986*.)

– Új értelmet kapott a „rasszizmus” kifejezés. Míg a hagyományos rasszizmus vélt vagy valódi biológiai, genetikai, antropológiai különbségekre alapozva sorolta az embereket „magasabb rendű” vagy „alacsonyabb rendű” csoportokra, napjaink rasszizmusa olyan általánosított idegengyűlölet, amely elsősorban a migránsok, bevándorlók, menekültek ellen irányul, függetlenül azok származásától vagy bőrszínétől is. Napjaink multikulturális társadalmában megjelent a társadalmi problémák „racializálása”, a munkaerőpiacról, az oktatásból, az egészségügyi és szociális ellátásból kiszorult vagy egyéb súlyos hátrányokat szenvedő emberek „fajként” való kezelése (*Kleipening & Hagendoorn 1993; Rattansi & Westwood 1994*).

– A nemzetközi szociálpszichológiai szakirodalomban manapság sokat foglalkoznak a „puhább”, „rejtettebb” előítéletekkel, amelyek az utóbbi években egyre inkább felváltottak a durva, verbálisan is kifejezésre jutó ellenséges attitűdöket. Ezeket sokkal nehezebb tetten érni, mivel a hagyományos kérdőívek és egyéb attitűd-vizsgáló eljárások nem tudják őket kimutatni. A „rejtett előítéletek” – alkalmazkodva a tolerancia általános normájához – sokszor nem annyira az ideológia, mint inkább a cselekvés (például elkerülő reakciók) szintjén mutatkoznak meg (*Banaji 2003; Brown 1998*).

– Egyre nagyobb jelentőségre tesz szert az a törekvés, hogy az előítéletek és sztereotípiák vizsgálatát összekapcsoljuk a mindennapi életformák és szociális reprezentációk, kulturális kontextusok feltárásával, valamint a diszkriminációt megerősítő és megerősítő politikai intézményrendszer működésének tanulmányozásával. (A szociálpszichológiai és a szociológiai nézőpont eme összekapcsolását lásd Murányi István és Szabó Ildikó, valamint Eröss Gábor és Gárdos Judit tanulmányában).

Jelen számunk tanulmányai számos olyan kérdést vetnek fel, amely további empirikus kutatásokat és elméleti vizsgálódásokat tesz szükségessé. A szintézisnek talán még nem érkezett el az ideje, de a kutatások tanulságainak levonása egyre sürgetőbb lehet olyan körülmények között, amikor a társadalmi konfliktusok és csoportközi feszültségek kiéleződésének vagyunk tanúi.

IRODALOM

- ADORNO, FRENKEL-BRUNSWIK, LEVINSON & SANFORD (1950) *The Authoritarian Personality*. New York, Harper and Row.
- ALLPORT, GORDON W. (1957) *Az előítélet*. Budapest, Gondolat.
- ELLIOT ARONSON (2002) *A társaslény*. Budapest, KJK-Kerszöv.
- MAHZARIN BANAJI (2003) *Rejtőzködő attitűdök és sztereotípiák*. Budapest, Osiris.
- BREAKWELL, GLYNIS M. (1986) *Coping with threatened identities*. London, Methuen.
- BREAKWELL, GLYNIS M. (ed.) (1983) *Threatened identities*. London, Wiley.
- BROWN, RUPERT (1998) Régi és új előítéletek. In: ERŐS FERENC (szerk.): *Megismerés, előítélet, identitás*. Budapest, WJLKF – Új Mandátum, pp. 211–236.
- CSEPELI GYÖRGY (1986) A megismerés szögesdrótjai: Az előítélet. In: *A hétköznapi élet anatómiája*. Budapest, Kossuth, pp. 75–81.
- CSEPELI GYÖRGY (1997) *Szociálpszichológia*. Budapest, Osiris.
- DEUTSCH, MORTON (1997) Az együttműködés és versengés hatása a csoportfolyamatokra. In: LENGYEL ZSUZSANNA (szerk.): *Szociálpszichológia*. Budapest, Osiris, pp. 329–347.
- ERŐS FERENC (2001) *Analitikus szociálpszichológia*. Budapest, Új Mandátum.
- ERŐS FERENC (2005) Az előítélet-kutatás dilemmái. In: SZALAI JÚLIA & NEMÉNYI MÁRIA (szerk.): *Kisebbségek kisebbsége – A magyarországi cigányok emberi és politikai jogai*. Budapest, Új Mandátum, pp. 353–374.
- ERŐS FERENC & FÁBIÁN ZOLTÁN (1999) Az etnikai előítéletek kialakulásáról: tekintélyelvűség és szociális környezet. *Educatio*, No. 2, pp. 233–247.
- FÁBIÁN ZOLTÁN (1999) *Tekintélyelvűség és előítéletek*. Budapest, Új Mandátum.
- FISKE, SUSAN T. (2003) Sztereotípa, előítélet és diszkrimináció két évszázad fordulóján: evolúció, kultúra, gondolkodás és agy. In: VÁRINÉ SZILÁGYI I. (szerk.): *Értékek az életben és a retorikában*. Budapest, Akadémiai, pp. 341–367.
- FISKE, SUSAN T. (2006) *Társas alapmotívumok*. Budapest, Osiris Kiadó.
- HUNYADY GYÖRGY & NGUYEN LUU LAN ANH (szerk.) (2001) *Sztereotípiakutatás. Hagyományok és irányok*. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó.
- JOST, JOHN T. (2003) *Önalávetés a társadalomban: a rendszerigazolás pszichológiája*. Budapest, Osiris.
- KENDE ANNA (2002) „Sikertelen” testek, testükkel megjelölt csoportok. In: CSABAI MÁRTA & ERŐS FERENC (szerk.): *Test-beszédek. Köznap és hétköznapi diskurzusok a testről*. Budapest, Új Mandátum, pp. 150–186.
- KLEIPENING G. & HAGENDOORN, L. (1993) Forms of racism and the cumulative dimension of ethnic attitudes. *Social Psychology Quarterly*, 56, pp. 21–36.
- ROKEACH, MILTON (1960) *The Open and Closed Mind*, New York, Basic Books.
- ROKEACH, M. & RESTLE, F. (1980) A nyílt és a zárt gondolkodási rendszerek közötti alapvető különbségtévesztés. In: CSEPELI GYÖRGY (szerk.): *Előítéletek és csoportközi viszonyok*. Budapest, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, pp. 295–316.
- RATTANSI, ALI & SALLIE WESTWOOD (eds) (1994) *Racism, Modernity, and Identity on the Western Front*. Cambridge, Polity Press.
- M. SCHALLER, J. H. PARK & JASON FAULKNER (2003) Prehistoric dangers and contemporary prejudices. *European Review of Social Psychology*, No. 14, pp. 105–137.
- SHERIF, MUZAFER (1998) A főlerendelt célok szerepe a csoportközi viszonyok enyhítésében. In: ERŐS FERENC (szerk.): *Megismerés, előítélet, identitás*, i. m., pp. 121–132
- SIDANIUS, J. & PRATTO, F. (2005) *A társadalmi dominancia: A társadalmi hierarchia és elnyomás csoportközi elmélete*. Budapest, Osiris.
- TAJFEL, HENRI (1998) Csoportközi viselkedés, társadalmi összehasonlítás és társadalmi változás. In: ERŐS FERENC (szerk.): *Megismerés, előítélet, identitás*, i. m., pp. 132–141.
- TAJFEL, HENRI (1980) Az előítélet gyökerei: néhány megismeréssel kapcsolatos tényező. In: CSEPELI GYÖRGY (szerk.): *Előítéletek és csoportközi viszonyok*. pp. 40–69.
- JOHN C. TURNER (1998) A társadalmi összehasonlítás és a társadalmi azonosságtudat. In: ERŐS FERENC (szerk.): *Megismerés, előítélet, identitás*, i. m., pp. 330–359.



LEHET-E ELŐÍTÉLET AZ ELŐÍTÉLET?

A MAI EURÓPAI VILÁGBAN ILLETLEN DOLOG előítéletesnek lenni. Ezért azok, akik mégis különféle előítéleteket táplálnak, és tudják is ezt magukról, óvakodnak attól, hogy előítéletességüket nyíltan és nyilvánosan is kifejezésre juttassák. De gyomorfekélyt azért nem kapnak az elfojtástól: közismertek azok a kommunikációs kódok, amelyek segítségével minden, ami amúgy politikailag nem korrekt, kifejezése juttatható, elmondható. Tudjuk, az előítéletesség is gyakran kódolt nyelven jut kifejezésre.

Az előítéletesség kódolt kifejezése azonban komoly probléma – az előítéletesség mérésére vállalkozó kutatók számára is. A kód nyilvánvalóan csak akkor tölti be kód szerepét, ha konszenzus van értelmezését illetően. Mindannyian tudjuk, mire gondol az, aki azt mondja, hogy etnikum, sötét bőrű elkövető, galíciai jöttment, a globális tőke ügynöke, kozmopolita stb. De máskor már nem ilyen egyszerű a helyzet. Hogy értsük, ha valaki azzal a címmel ad ki cikket vagy könyvet, hogy „Zsidókérdés Magyarországon”, vagy azzal a címmel ír cikket, hogy „Izrael 200 000 palesztint zár koncentrációs táborba”? Nos, ha tudjuk, kiről van szó – az idézett tanulmány-cím például Bibó Istvántól származik, az újságcikk-cím pedig a *Jerusalem Post*ból –, akkor eloszlik a gyanú, de ha nem, fennmarad: nem takar-e antiszemita üzenetet a gyanús fordulat? Az effajta kétértelműség közismert. Ilyen, kétféleképpen is érthető nyelvi fordulat indítja el például Philip Roth nagy sikerű, „Szégyenfolt” című regényének szövevényes cselekményét. Egyszóval, lehetséges, hogy valaki olyan kifejezéseket használ, amelyek egy kódolt nyelven előítéleteket fejeznek ki, de mivel a kódoknak nincs konszenzuális interpretációja, a beszélő szándéka lehet teljesen ártatlan is. Olyan esetekben azonban, amikor a kommunikációban részt vevők csoportjai között valós vagy vélt történelmi, politikai, szimbolikus vagy a történelmi emlékezet terén élő konfliktus van, bármi is volt a beszélő szándéka, szinte biztos a kódként is használt fordulatot a másik fél előítéletként fogja érteni. Ilyenkor akár azt is mondhatnánk, hogy az előítéletesség vélelmezése előítélet is lehet.

Ezt a jelenséget már Bibó István is leírta, amikor arról beszélt, hogy a zsidókról való kollektív tapasztalatok állnak azoknak a torz általánosításoknak és előítéleteknek a hátterében, amelyeket az antiszemiták hangoztatnak, de maguknak a tapasztalatoknak a valóságosságát a nem-antiszemiták sem vonják kétségbe. A zsi-

dók – írja – „(N)em tudják, hogy az egész környezetnek – antiszemitáknak és nem antiszemitáknak – a zsidókról való tapasztalatai egyenműek: az antiszemiták rémképei a nem antiszemitákkal való közös tapasztalatok torz és ferde értékelésből erednek, de anyagukban azonosak. Ezért van az, hogy a környező társadalom nagyobb része az antiszemitizmus állításaiból, vádjaiból sok mindent akkor is igaznak, találónak ítél, ha egészében nem fogadja el őket. A zsidók az ilyent igen fájdalmasan érzik, s ez adja nekik az egész környezet antiszemitaságának, antiszemitaság »fertőzöttség«-ének érzését.”¹ Most hagyjuk figyelmen kívül, hogy helytálló-e ez a leírás – amúgy erősen kétséges, hogy valóban vannak-e kollektív magatartásformák és „elfogulatlan” kollektív tapasztalatok, mint Bibó véli, és ezeket valóban nem formálják-e előzetesen is meglévő kategóriák, sztereotípiák és előítéletek. Tudjuk, hogy a legtöbb esetben az a jelenség, amire Bibó utal – kollektívumokról tett kijelentések tényállításokként való érzékelése –, látens és szubtilis előítéletességet juttat kifejezésre – mint azt számos megfigyelés és kísérlet bizonyította. De az is biztos, hogy van a vélekedéseknek egy hosszú sora, amit a véleményhordozó nem tart előítéletnek, a vélemény tárgya viszont annak tarthat, és ezt az előbbi, a véleményhordozó, ellene irányuló előítéletességnek tekinti. Eszerint az előítéletesség vélemezése pusztá előítélet.

Tekintsük át a röviden azokat a formákat, amelyekben a kettős, nem konszenzuális értelmezések a leggyakrabban előfordulnak:

- köznyelvi formulák használata (*cigányútra megy, elvisz a zsákos zsidó, fenyeget, mint a sárga veszedelem, ne buzizd már tovább azt a vackot stb.*)
- a csoporthoz tartozás köznapi regisztrációja; individuumok jellemzésekor csoport hovatartozásuk hangsúlyozása (*N cigány, M tót, Z zsidó stb.*)
- a csoportok közötti kulturális különbségek, a csoportközi viselkedésre vonatkozó csoportnormák hangoztatása; (*magyar ember evés közben nem beszél*);
- bizonyos csoportközi viselkedési formák támogatása, amelyek motívuma lehet az előítélet, de nem feltétlenül az (*pl. cigány szomszédság elutasítása*)
- a csoporthatárok és a csoportidentitás szempontjából szimbolikus jelentőségű tartalmak szimbolikus mivoltának negligálása (például nem annak a csoportnévnek a használata, amit a csoport maga is használ és másoktól használandónak tekint: *roma-cigány, néger-fekete-afro-amerikai, tót-szlovák*; a csoportspecifikus történelmi emlékezet szimbolikus alkotórészei szimbolikus jelentésének negligálása: *a holokauszt egyedisége és összehasonlíthatósága; a rigómezei csata Szerbiában*; a múlttal való szembenézés megítélésének különbségei: *a német Schlusstrich-vita arról, hogy mikor fejeződik be a fasiszta múlt feldolgozása*; stb. stb.)

Az alábbiakban az általam végzett empirikus kutatások anyagából származó példákon szeretném megmutatni, milyen feszültségek származhatnak ennek a mechanizmusnak a működéséből. 1995-ben egy országos reprezentatív minta tagjainak,

¹ Bibó István: Zsidókérdés Magyarországon 1944 után. In: Bibó István: Válogatott tanulmányok II. kötet, Magvető, Budapest, 1986. 708. old.



2000-ben pedig egy zsidókból áll minta tagjainak tettük fel ugyanazokat a kérdéseket arról, hogy mi minősíthető antiszemitzmusnak ma Magyarországon. A válaszok megoszlását az 1. táblázat mutatja.

1. táblázat: Ön szerint antiszemita-e az, aki ...*

	Nem antiszemita			Antiszemita		
	Zsidók	I	II	Zsidók	I	II
...számoltartja, hogy környezetében kik zsidók	65	66	74	30	23	21
...nem lépne házasságra zsidóval	29	36	42	66	52	52
...szerint a zsidóknak felismerhető, sajátos tulajdonságaik vannak	61	70	84	33	19	12
...szerint a magyarországi zsidók érdekei jelentősen különböznek a nem zsidókéktól	24	50	58	67	35	35
...azt mondja, hogy a zsidók már nem képesek beilleszkedni a magyar társadalomba	17	38	43	76	48	49
...azt mondja, hogy a zsidókkal szemben sem követtek el nagyobb bűnöket, mint a kommunizmus áldozataival szemben	12	51	62	80	30	33
...szerint a zsidók ellenségesek a keresztény hittel szemben	14	39	47	77	42	43

* Az I. oszlop a teljes felnőtt nem zsidó minta válaszainak megoszlását mutatja, a II. oszlop a legalább érettségizett budapestiek válaszait. Ezt a csoportot azért hasonlítjuk össze külön is a zsidó csoporttal, mert iskolázottsága és lakóhelye szerint a leginkább hasonlatos ahhoz.

A válaszmegoszlás érdekes mintázatot mutat. Mind a zsidók, mind a nem zsidók többsége egyetért abban, hogy nem antiszemita az, aki számon tartja: környezetében kik zsidók, illetve aki szerint a zsidóknak felismerhető, sajátos tulajdonságaik vannak. A két csoport többsége abban is egyetért, hogy aki nem lépne házasságra zsidóval, antiszemitának tekinthető. Mindazonáltal már ennek a három kijelentésnek a megítélésében is megmutatkoznak azok a jellegzetes különbségek, amelyek a további kijelentéseknél már jóval feltűnőbbek: a zsidók általában véve nagyobb arányban tartják antiszemitának ezeket a kijelentéseket, mint a nem zsidók, és a különbségek a zsidó minta és a legalább érettségizett budapestiek között a legnagyobbak – például a zsidók 61–65 százaléka szerint nem antiszemiták a különbségtudatot kifejezésre juttató kijelentések, míg az utóbbi nem zsidó csoport 74–84 százaléka gondolja így.

Míg tehát a zsidókat társadalmi külcsoportként regisztráló kijelentéseket a megkérdezettek többsége nem tartja antiszemitának, addig két másik kijelentés kapcsán erőteljes véleménykülönbségeket jeleznek a válaszok. A zsidók nagy többsége (80 százalék) határozottan antiszemitának tartja azokat, akik egyenlőségjelet tesznek a zsidóüldözések és a kommunizmus bűnei közé, viszont a nem zsidók többsége (51 százalék) – és különösen a magasan iskolázott budapesti népesség nagyobb része (62 százalék) – nem tekinti antiszemitának ezt a vélekedést. Ugyancsak az elmentéses véleménynyilvánításban jelenik meg a két csoport többsége annak a kérdésnek

a megítélésében, hogy antiszemita-e az, aki szerint a zsidók elkülönülő érdekcsoportot alkotnak a mai magyar társadalomban.

A nyolcvanas évek elejének egyik nagy vitáját az antiszemitizmusról az ismert magyar költőnek, Csoóri Sándornak az a kijelentése váltotta ki, amely szerint az üldöztetések tapasztalatai után a magyarországi zsidóság már nem képes beilleszkedni a háború utáni magyar társadalomba.² Nos, ezt a kijelentést a vita után jó néhány évvel mind a zsidók, mind a nem zsidók többsége antiszemitának tekinti – bár az utóbbi csoportban ez a többség csak relatív (48 százalék), mert viszonylag sokan nem foglaltak állást a kérdésben. Ellenkező oldalon jelenik meg azonban a két csoport relatív többsége annak a kijelentésnek a megítélése során, miszerint a zsidók ellenségesek a keresztény hittel szemben: az iskolázott budapesti válaszadók nagyobb része szerint ez nem antiszemita állítás.

Általában véve a vélemények megoszlása lappangó feszültséget jelez. A zsidók legalább kétharmada a hét kijelentés közül ötöt antiszemitának tekint, míg a nem zsidók abszolút többsége egyedül a házasság elutasítását tartja antiszemita attitűdnek. A holokauszt és a kommunizmus bűneinek összemérhetőségével és a zsidók keresztényellenességével kapcsolatos kijelentések megítélésében mutatkozó különbségek arra mutatnak, hogy a feszültségek az elmúlt tíz év ideológiai konfliktusaihoz kötődő kérdésekben a legnagyobbak – mégpedig a zsidó népesség és a társadalmi státusát tekintve hozzá legközelebb álló iskolázott budapesti népesség között.

Érdekesítő kutatási kérdések sokasága adódik ezekből a megfigyelésekből. Külön kutatás tárgya lehetne, hogy mitől függ: milyen alapon ítélik meg az egyes kijelentések előítéletességének fokát a megkérdezettek. (Az idézett kutatás zsidó mintájában pl. erősen befolyásolta a véleményt a zsidó identitás erőssége és természete, az asszimilációhoz való viszony, és az életkor is). Miért mutatkozik az egyik esetben kisebb, a másikban nagyobb eltérés a megítélésben? Van-e különbség a kijelentések megítélésében a csoporton belüli és a csoportok közötti kommunikáció során: másként értékeli a szóban forgó kijelentéseket a csoporttagok egymás között, mint akkor, ha külcsoportok tagjaival kommunikálnak róluk – és függ-e a megítélés attól, hogy mely külcsoport tagja a kommunikációs partner? Befolyásolják-e az ítéletet a csoportközi kapcsolatok, azok sűrűsége és jellege? Mi a szerepe a családi szocializáció és a társas tanulás különféle formáiban elsajátított kulturális tudásnak? Milyen társadalmi ágenseknek van szerepük a normakijelölésben, azaz a konszenzuálisan megítélt témák kijelölésében és a konszenzuális megítélés kialakításában – az iskola, a tömegkommunikáció, a kulturális-társadalmi elit tagjai, a csoporttekinélyek: mind szóba jöhető és vizsgálható faktorok.

Az alábbiakban a számos felvethető kérdés közül csak egyre szeretnék részletesebben kitérni. Hogyan interpretáljuk empirikus kutatókként azokat a véleményeket, kijelentéseket, amelyek előítéletes mivoltáról nincs konszenzus? Másképp fogalmaz-

² Lásd Csoóri Sándor: Nappali Hold I–IV. In: *Hitel*, 1990. augusztus 22. (III. évf. 17. 2. és 4–6. old.), 1990 szeptember 5. (III. évf. 18. sz. 4–7. old.), 1990 szeptember 10. (III. évf. 19. sz. 4–6. old.), 1990 október 3. (III. évf. 20. sz. 4–7. old.). A vitát elemzi Kovács Monika: Kategorizáció és diszkrimináció. Az antiszemitizmus, mint csoportnyelv. *Világosság*, 1993. május, 52–59 old.



va: segít-e az előítéletességről való elméleti tudásunk az egyes esetek megítélésében? Vagy még erősebb fogalmazva: nem kultúrafüggő-e az előítélet-elmélet?

A kérdőíves előítélet kutatások rendszerint azt kérdezik az interjúalanyoktól, hogy egyetértene-e bizonyos kijelentésekkel, avagy sem. Aztán a válaszoknak megfelelően sorolják be őket az előítéletes vagy nem előítéletes csoportokba. Az eljárás mögött az a hallgatóságos előfeltevés húzódik meg, amely szerint bizonyos kijelentések kétségtelenül előítéleteket juttatnak kifejezésre. Ez a kijelentések jelentős részének esetében valóban így van. Ha valaki azt mondja, hogy legyenek olyan szórakozóhelyek, ahová cigányokat nem engednek be, vagy azt, hogy ösztönözni kellene a zsidók kivándorlását stb. stb. – kétségtelenül cigányellenes vagy antiszemita. Ezeket a véleményeket egyébként nagyrészt azok is cigányellenesnek vagy antiszemitának tekintik, akik elfogadják őket. Aztán vannak olyan kijelentések, amelyeket az előítéletesség minden definíciója alapján előítéletesnek kell tekintenünk, de sokan vannak, akik nem tekintik őket annak, mert úgy vélik, hogy mindenki osztja őket – és mindenki csak nem lehet előítéletes. Ezután vannak olyan kijelentések, amelyek általában előítéletesek, de bizonyos kontextusokban lehetnek nem előítéletesek is – és sokan nem tekintik őket annak. Végül pedig vannak olyan kijelentések, amelyeket a csoport, amelyre vonatkozik előítéletesnek tekint, de mások nem tekintenek annak. Míg az első véleménycsoport megítélése nem okoz nagy nehézséget, addig a többi vélemény előítéletességének megítélése bonyolultabb.

A második esetben a leggyakrabban felmerülő megválaszolendő kérdés az, hogy előítéletesnek tekintsük-e az olyan kijelentéseket, amelyeket használójuk nem első jelentésükben használ, hanem arra a társadalmi-kulturális tudáskészletre való referenciaként, amely alapján egyébként tudjuk, hogy a kijelentés előítéletes. „Olyan buzisan viselkedik” – hangzik el, mondjuk, egy beszélgetésben, arra utalva, hogy társadalmi-kulturális tudásunk tartalmaz valamit arról, milyen a „buzis viselkedés”. Ez a tudás valószínűleg mélyen előítéletes, de aki hivatkozik rá, nem biztos, hogy az: a kijelentéssel leír valamit, amit a vele közös társadalmi-kulturális tudással rendelkező kommunikációs partner pontosan meg fog érteni. Ebben az esetben az előítéletes kifejezés *diskurzív rövidítés*. Azért működik, mert szinte mindenki érti. Ebből az is következik, hogy ha egy ilyen típusú kijelentésről nagyon sokan gondolják azt, hogy nagyon sok ember tudja, milyen mögöttes tartalmakat idéz fel, akkor ez a kijelentés vélhetően sokszor inkább egy – nyilvánvalóan előítéletes eredetű – kommunikációs séma, mint előítélet. Másfelől viszont éppen a határok elmosódása nyitja meg a lehetőséget arra, hogy a szubtilis vagy implikált előítéletesség kifejezési formájaként is funkcionálhasson.

A harmadik típusú kijelentések esete időnként még zavarba ejtőbb. Az előítéleteség mérésére talán leggyakrabban használt skála az un. Bogardus-skála. Mint ismeretes, ennek segítségével a kérdező azt tudakolja, hogy a megkérdezett elfogadna-e családtagként, barátként, szomszédként, munkatársként, polgártársként stb. valakit, aki egy kisebbséghez, vagy általában véve egy külcsoporthoz tartozik. A skála arra a hipotézisre épül, hogy ezek a kijelentések különböző társadalmi távolságfo-

kokat fejeznek ki. A skálán például a szomszédként való elfogadás kisebb távolságot jelent, mint a munkatársként való elfogadás: az előbbi feltételezi az utóbbit, de az összefüggés fordítva nem igaz. Nos, az általam végzett előítélet kutatások során ez az előfeltevés rendszeresen nem igazolódott be. Az 1995-ös országos reprezentatív minta tagjainak majdnem kétharmada nem fogadna szívesen cigány szomszédot, de valamivel több, mint a felének nem lenne kifogása cigány munkatárs ellen. Ez az eredmény még megfelel a Bogardus-hipotézisnek. De amikor a zsidókkal kapcsolatban tettük fel ugyanezt a kérdést, a megkérdezetteknek „csak” 15 százalékanak voltak ellenérzései a zsidó szomszédság ellen, viszont több mint egyharmadának a zsidó munkatárssal szemben. Az erdélyi magyar bevándorlókkel és a svábokkal kapcsolatban ugyanígy megfordult a skála: őket is többen fogadnák el szomszédnak, mint kollégának. A jelenség hosszabb elemzést igényelne. Annyit azonban biztos kijelenthetünk, hogy ismét csak a társadalmi-kulturális tudás kontextusának hatásával van dolgunk. A cigány szomszéd elutasítása mögött nyilvánvalóan ott van az ismert súlyos előítélet, de lehet olyan eset, amikor az elutasítás inkább kulturális rigiditást fejez ki (azaz idegenkedést egy másik kultúra nap-napi közelségétől, ami nem jelenti feltétlenül egyenrangúságának, egyenértékűségének kétségbevonását), vagy „csak” olyan racionális megfontolást („a cigány szomszédság csökkenti a házam piaci értékét”), ami az általános előítéletesség és annak következményeinek tudomásul vételét jelenti, és ez nem azonos a cigányokra irányuló előítéletek elfogadásával és támogatásával (de már egybeesik a diszkriminációs dimenzió elfogadásával. Ugyanígy a zsidó, sváb, erdélyi magyar példája: szomszédként nem fog sok vizet zavarni, sőt, viszont munkatársként esetleg kellemetlen konkurensé válik). Ezek a megfontolások is nyilvánvalóan a társadalmi-kulturális tudás részeként létező sztereotípiákból táplálkoznak, amelyek nem feltétlenül előítéletesek, hanem adott esetben olyan, helyesen érzékelt társadalmi tényeken alapulnak, miszerint a zsidó vagy német származásúak között többen vannak az iskolázottabbak, a nyelveket tudók – azaz a potenciálisan veszélyes konkurensok. Más kérdés – vagy talán nem is más –, hogy ez a kulturális tudás nyilvánvalóan diszkriminációra predisponál: nem fogok befogadni cigány albérlőt és megfúrom a zsidó vagy sváb kollégát. A jelenséget akár *előítélet nélküli diszkriminációs hajlandóságnak* is nevezhetnénk

Az utolsó, a mostani elemzés szempontjából érdekes kijelentés csoport az, amelyről az egyik csoport szinte egyöntetűen úgy véli, hogy előítéletes, a másik pedig úgyszintén szinte egyértelműen, hogy nem az. Ezek általában olyan kijelentések, amelyeknek az első csoport számára szimbolikus jelentésük van, sőt sokszor a csoportidentitás fontos alkotórészeihez kapcsolódnak, a másik csoport viszont nem ismeri fel vagy el ezek szimbolikus jelentését. Ilyenek például azok a kijelentések, amelyek kétségbe vonják a holokauszt egyediségét. De idesorolható a Mohamed-karikatúrák ügye is. Itt evidens módon a társadalmi-kulturális tudás heterogenitása a konszenzushiány forrása, és a csoportelitek csoportközi diskurzusának nagy szerepe van a konszenzus kialakításában vagy a konfliktus élezésében. Ebben a folyamatban nem közömbös, hogy a társadalmi státus- és presztízshierarchiában hol állnak



egymáshoz képest a szóban forgó elitek: a jobb pozícióban lévő csoporteliteknek nagyobb esélyük van arra, hogy a csoport számára identitásteremtő szimbólumokat a csoporton kívül is elfogadtassák.

Az elmondottakat összefoglalva kijelenthetjük: az empirikus kutatások tanúsága szerint számos olyan kijelentés és vélemény létezik, amely az előítélet-elmélet kritériumai szerint kétségkívül előítéletes, de bizonyos esetekben a társadalmi-kulturális tudás alkotórészeként használják őket, és ezért használóik szemében nem minősülnek előítéletnek. Mindebből a kutató számára két fontos két tanulság adódik. Az első, hogy az előítéleteség vizsgálata során óvatosan kell bánni az előítélet-elméletek által megfogalmazott normatív-elméleti definíciókkal. Adódhatnak olyan esetek, amelyek vizsgálatkor nem csak az elmélet által javasolt kritériumokat kell használni az előítéleteség fokának megítélésére, hanem azt is vizsgálni kell, hogy hogyan ítéli meg azokat a csoport, amelyre a vizsgált kogníciók, sztereotípiák, vélemények vonatkoznak, és azok, akik használják őket az előbbi csoporttal kapcsolatosan. A második tanulság: az előítéleteségnek ez a kontextusa széles teret nyit a kódolt előítéletes beszéd számára, az előítéleteség implikátumokkal való kifejezése előtt. Ezért az előítélet-kutatás nem térhet ki ezek vizsgálata elől. A vizsgálati módszerek szempontjából nézve mindebből az következik, hogy kellő óvatossággal kell eljárni a kérdőívek szerkesztése során, ha azt akarjuk, hogy az előítélet-mérésre használt kijelentések a megkérdezettek túlnyomó többsége számára ugyanazt jelentsék, és mindenekelőtt, hogy attitűdökre – így az előítéleteségre – vonatkozó vizsgálatok során a kvantitatív és kvalitatív adatfelvételi módszerek kombinációjától várhatók a legjobb eredmények.

KOVÁCS ANDRÁS

AZ ELŐÍTÉLET-KUTATÁSOK BÍRÁLATÁHOZ

A „RASSZISTA” NYUGDÍJASOKTÓL A KIREKESZTŐ ISKOLÁKIG

*„Jó emlékeim vannak a munkatársaimról
és a kerületi népművelőkről [...].
De voltak határok, mindig létezett az előítéletességnek
egy olyan, már nem személyes,
hanem intézményi szintje, amit nem lehetett áttörni.”*
Zsigó Jenő¹

MI AZ (ETNIKAI) ELŐÍTÉLET, ÉS MI NEM AZ? Viselkedés vagy vélemény? Mire következtethetünk az előítéletesség-vizsgálatok eredményeiből, s mire nem? Vajon az előítéletekből fakad-e a diszkrimináció, s a mai sztereotípiákból fakad-e a jövőbeli csoportközi konfliktus?

A hazai előítélet-szakirodalom terjedelmes,² a felmérések, köztük sok nemzetközi vizsgálat,³ egymást érik.⁴ De megmutatja-e a romákat sújtó mindennapi disz-

1 In: Neményi Mária – Szalai Júlia: *Kisebbségek kisebbsége. A magyarországi cigányok emberi és politikai jogai.* Budapest, Új Mandátum, p. 9.

2 Az elméletibb jellegű, illetve az előítélet-kutatások történetével is foglalkozó magyar publikációkhoz ld. pl. Erős Ferenc: Az előítélet-kutatás dilemmái. In: Neményi Mária – Szalai Júlia: *id. mű*, pp. 353–375. Erős Ferenc – Fábíán Zoltán: Az etnikai előítéletek kialakulásáról. *Educatio* 1999 nyár, pp. 235–247. Murányi István: *Identitás és előítélet.* Budapest, Új Mandátum, 2006. Murányi István, Fábíán Zoltán és Sik Endre cikke, in: *Idegenek Magyarországon.* MTA Politikai Tudományok Intézete, 1998. Valamint Kovács András: Az antiszemitizmus mint társadalomtudományos probléma. In: uő. (szerk.) *A modern antiszemitizmus.* Budapest, Új Mandátum, 1999, pp. 9–33.

3 Pl. EUMC-RAXEN DATABASE: előítéletesség-, xenofóbia- és antiszemitizmus-kutatások adatait bemutató adatbázis (<http://eumc.europa.eu/eumc/index.php>); PEACE-COM: Európai interetnikus konfliktus- és konfliktusmegoldó kutatási projekt (<http://peacecom.spri.ucl.ac.be>); ISPA-kérdéssor (International School Psychology Association, ld. Ligeti György: Sztereotípiák és előítéletek, p. 375.), az International Social Survey Programme keretében végzett rendszeres TÁRKI-vizsgálatok stb. Legutóbb egy amerikai akciókutatási módszer meghonosítására történt – a cigányellenesség mérséklésének lehetőségeit vizsgáló – kísérlet. Részletek a <http://www.magyaragora.org/honlapon> olvashatók; erről ld. még: Gárdos Judit: Világok harca. A helyi tudás szerepe egy nemzetközi kutatás kérdőívkészítési folyamatában. In: Némedi Dénes – Szabari Vera (szerk.): *Kötő-jelek 2006. ELTE Szociológia Doktori Iskola Évkönyve.* Budapest, ELTE TáTK, 2007, pp. 111–131.

4 A miénktől eltérő társadalmi és tudományos kontextusban kidolgozott elméletek és módszerek meghonosítása már önmagában is számos episztemológiai, metodológiai problémát vet fel. A kelet-európai társadalomtudományok kolonizációjáról ld.: Csepeli György – Wessely Anna: A közép-európai szociológia kognitív esélye. *Replika* 1–2 (1992), pp. 1–7. Ez látszik beteljesedni most, hogy végleg betagozódott a magyar szociológia, az OECD, EU stb.-munkamegosztásba mint nyersadat-termelő. Örkény Antal már 13 éve rá-



krimináció, valamint a strukturális szegregáció *okát és működés módját*, hogyha valakinek például „több a háztartási gépe”?⁵

Különböző, egymással ugyan összefüggő, de néha kifejezetten egy kalap alá vett fogalmakról lesz szó: idegenellenességről, antiszemitizmusról, cigányellenességről. De főként ez utóbbiról. Tézisünk az, hogy az etnikai *diszkrimináció* jelenségét a Magyarországon manapság használatos szociológiai és szociálpszichológiai módszerek legtöbbszörrel nem tudjuk megérteni. A kérdőívek segítségével *előítéleteket* kutató szociológusok és szociálpszichológusok megpróbálnak a diszkrimináció mértékére és okaira következtetni, tézisünk szerint nagyrészt alaptalanul, hisz adataik nem vonatkoznak a mindennapokban megfigyelhető *diszkriminációs aktusokra* (itt az elkerülésre és hátrányos megkülönböztetésre egyaránt gondolunk).

A kisebbségeket sújtó esélyegyenlőtlenségek (márpedig tézisünk szerint végső soron az előítélet-kutatók többségét is ez érdekli) megértéséhez vezető út az *intézményi* folyamatok megértésén keresztül vezet: az oktatási rendszer, a munkaerőpiac stb. az, ami megakadályozza, hogy a kisebbségekhez sorolt egyének peremhelyzetükből kikerülhessenek. Az intézményes keretekben lezajló konkrét folyamatokat és azok eredetét viszont nem lehet másként megérteni, mint a *kategorizáció mechanizmusainak* fogalomrendszerében. Tanulmányunkban az előítéletes attitűd és a társadalmi kizárás gyakorlatának mechanizmusait kívánjuk megkülönböztetni. Amellett fogunk érvelni, hogy az előítélet-kutatások eredményeit csak a társadalmi-politikai kontextus vizsgálatával kiegészítve lehet értelmezni.

Cikkünk első részében néhány survey-alapú előítélet-kutatás módszerét és magyarázati modelljét vesszük górcső alá, megmutatva, hogy miképp következtetnek a kutatók a mért előítéletességből a nem mért diszkriminációra. A második részben pedig a mai magyar társadalmi-politikai berendezkedés hatását vizsgáljuk a diszkriminációra – a *közoktatás* példáján keresztül. Különböző társadalmi szférákban ugyanis (és ilyen az oktatás) az egyenlőtlenségek újratermelődésekben általában inkább a halmozottan hátrányos helyzet, illetve az intézményrendszer működése, esetenként az aktív diszkrimináció a ludas; nem a potenciális, a várható, az előre jelzett, a kísérleti, hanem a társadalmi gyakorlatban megnyilvánuló és törvényileg látszólag tiltott, valójában kodifikált (!) szegregáció, az azt elősegítő intézményi mechanizmusok. A szegregáció hátterében *közvetve* megbújhat ugyan az előítéletesség, és meg is bújjuk, de ennek bizonyítására az általunk ismert előítélet-vizsgálatok nem alkalmasak.

mutatott arra, hogy nemzetközi kutatási pénzeket szívesen osztanak kisebbségkutatásokra. Ld. Örkény Antal: A kisebbségek csipkerózsa álma és a szociológus herceg esete. *Replika* 17–18, pp. 261. A mérőszámokról ad összefoglalót Lelkes Orsolya: „Kinn is vagyok, benn is vagyok”. A társadalmi kirekesztés mérése az Európai Unióban és Magyarországon. *Szociológiai Szemle* 2003/4, pp. 88–106.

5 „A cigányellenességet a személyes jövedelem és a háztartás fogyasztói státusa – a tartós fogyasztási cikkekkel való ellátottsága is befolyásolja”, írja Enyedi Zsolt – Fábíán Zoltán – Sik Endre: Nöttek-e az előítéletek Magyarországon? Antiszemitizmus, cigányellenesség és xenofóbia változása az elmúlt évtizedben. In: Kolosi Tamás – Tóth István György – Vukovich György: *Társadalmi Riport 2004*. Budapest, Társi, 2004, p. 386.

Az idegenellenesség-kutatások elméleti-módszertani problémáiról már sokan írtak,⁶ az attitűd-kérdések sugalló kontextusától kezdve a terminológia és a mintaválasztás problémáján, a szakirodalomban fel-felbukkanó egyes érveléstechnikai „sajátosságokon” és tévkövetkeztetéseken keresztül, a survey-eredményeket befolyásoló „egyetértő konformitás” veszélyéig és rétegspecifikus meghatározottságáig. Ezért mi itt ezekkel a kérdésekkel csak érintőlegesen foglalkozunk, de hangsúlyozzuk, Bourdieu-vel szólva, hogy véleményünk szerint „a közvélemény nem létezik”.⁷ További fontos probléma, hogy az előítéletek-kutatások bevett és szakmai konszenzus-övezte módszerei okkal sérthetik az előítéletek, a diszkrimináció áldozatainak érzékenységet (miközben céljuk természetesen ezzel éppen ellentétes); erre az etikai-politikai problémára világított rá a Babusik Ferenc (lent részletesebben idézett) kutatása kapcsán kirobbant polémia, melyben egy neves közvélemény-kutató ekképpen foglalta össze, tette explicitté – és védte meg ellentmondást nem tűrően – e módszer sajátosságait:

„Szakmai ismereteim szerint egészen határozottan állítom, hogy az efféle provokatívnak vagy sértőnek tűnő állítások nélkül nem igazán lehet hozzáférközni az emberek gondolkodásához. Az ilyen jellegű vizsgálatokban, amelyek [...] etnikai csoport elleni előítéleteket vizsgálnak, nemcsak magyar, hanem általános gyakorlat, hogy az embereket létező, előítéletekkel terhelt állításokkal szembesítjük. Nem nagyon látom, hogy egyébként milyen módon juthatnánk értékelhető adatokhoz. Nyilván, hogyha felmerül ez a probléma, hogy szabad-e ilyet tennünk, akkor az az előítélet-kutatás alapjait érinti.”⁸

Tanulmányunk kiindulópontja az, hogy szerencsére nemigen tapasztalni hazánkban a riasztó xenofóbia-indexnek megfelelő idegenellenes *viselkedést*.⁹ A (Bogardus-skálával mért) társadalmi *távolság* egyfelől, az idegenellenes, rasszista stb. *viselkedés* másfelől: „ég és föld”. Ennek természetesen a kutatók nagy része tudatában van, az attitűdöket és a kirekesztő viselkedést *elméletben* világosan elkülöníti,¹⁰ de a mérés-

6 A magyar kutatásokról legutóbb pl.: Turai Tünde – Tóth Pál Péter: A magyar lakosság külföldiekhez való viszonyáról szóló szakirodalom összefoglalása. *Szociológiai Szemle*. 2003/4., pp. 107–132. Az előítéletkutatások által konstruált előítéletekkel szintén foglalkozik röviden Erős Ferenc: Az előítélet-kutatás dilemmái, p. 375. A kisebbségek magyarországi számáról szóló becslésekből levont (tév)következtetésekről ld. Kovács András: Előítéletes projekció-e a becslés? *Replika* 17–18, pp. 241–245. Arról, hogy a különböző statisztikai felmérések mennyire különböző számú kisebbségeket konstruálnak, ld. pl.: Örkény Antal: A kisebbségek csipkerózsa álma és a szociológus herceg esete, pp. 260–273. (A „ki a cigány”-vitát itt most nem érintjük, csupán megjegyezzük, hogy e tekintetben a különböző megközelítések közül az van a leginkább összhangban az előítélet-kutatások előzetes feltevéseivel – miszerint a cigányok mint csoport márpedig létezik –, amelyek a környezet értékelése alapján határozza meg, hogy ki számít cigánynak). Vajda Júlia a statisztikai-szociológiai módszerek megismerési lehetőségeiről ír, a kvalitatív módszerekkel összehasonlítva. *Jel-Kép* 2003/1, pp. 89–96.

7 Radikális politikai- és tudománykritikáját adja a hazai xenofóbia-kutatásoknál is elő-előforduló módszertani könnyelműségnek és oksági falláciáknak Pierre Bourdieu: A közvélemény nem létezik. *Szociológiai Figyelő*, 1997/1–2., pp. 136–145.

8 Karácsony Gergely. In: A cigányellenesség méréséről. Babusik Ferencsel, Horváth Aladárral és Karácsony Gergellyel beszélget Dus Polett és Legát Tibor. *Beszélő*, 2004 január. p. 70.

9 Ennek csak az Erdélyből áttelepültek körében végzett etnográfiai-antropológiai jellegű kutatások eredményei mondanak igazán ellent; ld.: Turai Tünde – Tóth Pál Péter: *id. mű* (különösen az „Empirikus megjegyzések” fejezet, p. 108.).

10 Lásd például Örkény Antal: A társadalmi kirekesztés és diszkrimináció jelenségének kutatása a társadalomtudományokban. In: Tamás Pál – Eröss Gábor – Tibori Tímea: *Nemzetfelfogások. Kisebbség-többség*. Új Mandátum – MTA Szociológiai Kutatóintézet, 2005, pp. 37–40, különösen 40.



sek, a kérdőívek mégis jobbára csak a beállítódásokra – pontosabban a kisebbségeket érintő ítéletekre: a kognitív és az emocionális dimenzióra – összpontosítanak. Murányi István ezt Tajfelre hivatkozva nyíltan vállalja is:

„Ezért is tűnik elfogadhatónak a Tajfel értelmezésében némileg differenciálatlanul »ítélkezésként« megfogalmazott értelmezés, mivel az elemzett kutatások többnyire nem tartalmazzák az előítélet mint attitűd maradéktalan, mindhárom dimenzióra vonatkozó operacionalizálását.”¹¹

Pedig a hétköznapi élet világának közege, az életvilág nem a mesterségesen előhívott vélemények, eldöntendő és skálázható kérdések, hanem a mindennapi tapasztalás és kommunikatív cselekvés közege.¹² Ami pedig a cigányokat illeti: számukra – sajnos – a kodifikált (!) diszkriminációé. Mindezek alapján cikkünkben az előítéletesség és a diszkrimináció analitikus megkülönböztetésére és kontextusba helyezésére teszünk javaslatot.

Előítélet és/vagy diszkrimináció?

Ha végiglapozunk néhány a témával foglalkozó művet, szemünkbe ötlik a fogalmi bizonytalanság: több kutatásban nem válik külön az előítéletesség, a diszkrimináció, a társadalmi távolság, az idegen- vagy cigányellenesség fogalma.¹³ Például:

„[...] az egyén sajátcsoportja és a különféle külcsoportok közötti társadalmi távolság a csoportok tagjai közötti interakciók alapján meghatározható, és így következtethetünk a külcsoportokkal szembeni előítéletek, és a diszkriminatív beállítottságok mértékére. [...] Az előítéletességnek azt a típusát, amely minden külcsoporttal szemben egyöntetűen elutasító a társadalmi távolság e dimenziójában idegenellenességnek, xenofóbiának nevezzük.”¹⁴

A társadalmi távolságot a kutatók rendszerint az ún. Bogardus-skálával mérik: megkérdezik, hogy elfogadná-e az egyén egy bizonyos kisebbségi csoport tagját családtagnak, barátnak, szomszédnak, munkatársnak, az országba látogató turistának. Ezzel a legfőbb gond a *relevancia* hiánya. (Ld. lent: a győri nyugdíjas esetét

11 Murányi István: *Identitás és előítélet*. Budapest, Új Mandátum, 2006, p. 32.

12 Sokan sokféleképpen reagáltak már erre a problémára. A Kurt Lewin Alapítvány nemrég végzett kutatásait is az az elégedetlenség motiválta, hogy az általános survey-gyakorlat „nem jut tovább a különböző skálákon, a kérdezettek nem fejthetik ki mélyebben a véleményüket”, ezért olyan kutatásokba kezdtek, amelyek már tartalmazznak nyitott kérdéseket (p. 374.), de ezeket a vizsgálati személyeknek mutatott képek (Ephraim Kishon [miért nem Kishont Ferenc?], a „tipikus zsidó”, a csecsemő „Kolompár Ramóna” stb.) ki-váltotta „agresszió” (p. 386.), és a felolvasott cigányviccekre adott írásos válaszok alapján értékelték... A cikk vége józanabb: „A különböző csoportokkal szemben elutasító választ adó középiskolás nem biztos, hogy egy valós élethelyzetben is elutasítóan viselkedne” (p. 389.). Ligeti György: *Sztereotípiák és előítéletek*. In: Kolosi Tamás – Tóth István György – Vukovich György: *id. mű*.

13 Mindezen jelenségeket a szociális kategóriák és sztereotípiák létével szokták összefüggésbe hozni. Amiben éppen az a zavarba ejtő, hogy – mint azt a (szociál)pszichológusok zöme vallja – „a csoportsztereotípiáknak lehet hasznos szerepe mások és magunk megismerésében és értékelésében”, sőt, „a sztereotípiák elvesztését feltételezve, de meg nem engedve, két további veszteség is érne bennünket. Ezek nem az egyes egyének megismerésében mutatkoznának, hanem a társadalomban való tájékozódásban, a társadalom által kitöltött tér és idő világképében”. Hunyady György: *Mi lenne velünk sztereotípiák nélkül?* *Magyar Pszichológiai Szemle*, 2001/2, 215. o.

14 Fábíán Zoltán: *Tekintélyelvűség és előítéletek*. Új Mandátum, Budapest, 1999, 82. o.

a kínai „munkatárssal” és a nem létező pirézek elleni előítéletek mérését).¹⁵ Úgy tűnik, hogy a négy fogalom (előítéletesség, diszkrimináció, társadalmi távolság, cigány-/idegen-ellenesség) ebben és sok más szövegben egymást határozzák meg, egymásból következnek, szétbogozhatatlanok. Mégis érdemes lesz analitikusan megkülönböztetni ezeket a fogalmakat, hisz úgy fogunk érvelni, hogy az előítéletes attitűdből nem lehet a tényleges diszkrimináció mértékére, illetve a potenciális diszkrimináció esélyére következtetni.

Gordon W. Allport klasszikus művében a más csoportokkal szemben történő elutasító viselkedésnek öt fokozatát különbözteti meg: szóbeli előítéletesség, elkerülés, hátrányos megkülönböztetés, testi erőszak, kiirtás. Ezt az öt fokozatot egyszerűsíti le háromra: szóban történő elutasítás (szóbeli előítéletesség), hátrányos megkülönböztetés (elkülönítés, diszkrimináció), testi erőszak (valamennyi változatával együtt).¹⁶

Amellett érvelünk, hogy a szociálpszichológiai kutatások nem különböztetik meg az Allport által világosan meghatározott öt (három) fokozatot; ennek az a következménye, hogy az előítéletek meglétéből következtetnek diszkriminatív hajlandóságra, sőt akár erőszakos tendenciákra is, noha már Allport rámutatott arra, hogy akár erős előítéletekből sem következik feltétlenül diszkrimináció iránti igény. Stoufferre hivatkozva Allport azt mondja, hogy a magasabb fokozatú elutasító viselkedésformák feltételezik az alacsonyabb fokozatúak meglétét,¹⁷ de hangsúlyozza, hogy:

„[...] az emberek ugatása (szóbeli előítéletesség) sokkal élesebb, mint harapásuk (tényleges diszkrimináció). [...] De ha valamilyen szükségszerűség folytán, talán törvényes kötelezettség miatt (a méltányos munkaadás gyakorlatát szabályozó törvény értelmében) mégis felvesznek egy négert vagy más kisebbségi személyt, az ellenállást mintha elfűjták volna. [...] Valójában a szóbeli ellenállás sokkal nagyobb mérvű, mint a tényleges megkülönböztetés iránti igény.”¹⁸

Figyelemre méltó, hogy ötven évvel Allport alapművének megjelenése után számos kutató (az általában kérdőívvel felmért) szóbeli előítéletekből következtet diszkriminációs hajlandóságra. Épp Allport ismertet olyan, többek között LaPiere által vezetett kutatásokat, ahol az emberek kinyilatkoztatott előítéletei sokszor homlok egyenest különböznek cselekvéseiktől. Kínai és fekete vendégeket szinte kivétel nélkül szívesen láttak a harmincas évek Amerikájának szállodáiban, vendéglőiben és szórakozóhelyein, noha a kérdőíves vizsgálatokban ugyanezen hotel- és vendéglő-

15 A mozi is az életvilág „releváns valóságát”, a hétköznapok történéseit igyekszik megjeleníteni. A külföldről a nyugat-európai turistáskodás, és nem a potenciálisan a szomszédba beköltöző, családkba beházasodni készülő kínai jut a magyar filmekbe. Vö.: Erőss Gábor: Idegnyűlőlet helyett. Külföldiek ábrázolása a magyar játékfilmekben. In: Tóth Pál Péter (szerk.): *Bevándorlás Magyarországra*. Budapest, Lucidus Kiadó, 2006. 227–248. o.

16 Gordon W. Allport: *Az előítélet*. Osiris, Budapest, 1999, 83–84. o.

17 Gordon W. Allport: *id. mű*, 84. o.

18 Gordon W. Allport: *id. mű*, 92. o. Ellenpéldával is szolgál Allport, amikor a náci Németország rémtetteit megelőző sok évtizedes „gondolathadjárator” említi.



tulajdonosok szinte kivétel nélkül „megtagadták” kisebbséghez tartozó vendégek kiszolgálását. Allport azt a következtetést vonja le, hogy:

„Megkockáztathatjuk a következő általános tételt: a hátrányos megkülönböztetést jó-részt burkolt és közvetett formákban gyakorolják [...] a hátrányos megkülönböztetést nem gyakorolják szemtől szembeni szituációkban, mely csak zavarba hozná a diszkrimináló személyeket.”¹⁹

Az előítéletes megnyilvánulásokról tehát nem mindig következtethetünk diszkriminatív viselkedési hajlandóságra, se jövőbeli diszkriminatív, netán agresszív viselkedésre. Horváth Aladár szavaival, a mai Magyarországra vonatkoztatva ez így hangzik: „De nem tudom elhinni azt, hogy ugyanolyan mértékben nem akar segíteni, vagy nem látja el a feladatát egy védőnő vagy egy orvos, mint amilyen mértékben előítéletes érzülete vagy viszonyulása van. Mert a kettő nem hiszem, hogy teljes egészében fedné egymást.”²⁰ Mindez természetesen elvileg „köztudott”, hiszen például a hazai szociálpszichológia-oktatás egyik alapkönyvének számító Csepeli-kötetben is szerepel.²¹ A manapság használatos előítélet-kutatási módszerekkel soha nem ismerhetjük meg a mindennapi kommunikációban megnyilvánuló diszkriminatív aktusokat sem: amikor a buszon megfogják a nők a táskájukat, ha egy romának tűnő személy melléjük kerül, amikor felállnak, ha melléjük ül, amikor a szórakozóhelyre mondvacsinált okok miatt nem engednek be „cigányokat” stb. (Előítéletnek a klasszikus definíció szerint akkor tekintünk egy attitűdöt, ha az emocionális és kognitív dimenzió mellett konatív – „viselkedéses” – dimenzióval is rendelkezik. Ám a konatív dimenzió mint viselkedésbeli diszpozíció nem összevetendő magával a viselkedéssel.)

A most következő részben néhány kutatási beszámoló elemzésének segítségével fogjuk megmutatni, hogy előítéletesség-kutatások során gyakran következtetnek közvetlenül az előítélet-kutatások eredményeiből a diszkriminációra. Az összes elemzett kutatás, ahogy manapság az előítélet-kutatások döntő többsége, reprezentatív mintán végzett kérdőíves módszerrel dolgozik, tehát *egyéni véleményeket* próbál mérni, állításokkal való egyet (nem) értés alapján. Ráadásul a reprezentatív mintában a – Csepeli értelmében vett – *releváns* véleményt megfogalmazók – *per definitionem* – szisztematikusan és szélsőségesen alulreprezentáltak!

Vessünk tehát először egy pillantást néhány előítélet-kutatás eredményeit bemutató szövegre. A Társadalmi Riport 2004-es, előítéletekkel foglalkozó összefogla-

19 Gordon W. Allport: *id. mű*, 93–94. o.

20 Horváth Aladár. In: A cigányellenesség méréséről. Babusik Ferencsel, Horváth Aladárral és Karácsony Gergellyel beszélget Dus Polett és Legát Tibor. *Beszélő*, 2004. január. 74. o.

21 „Az attitűdök mentális összetevői és viselkedésbeli következményei között fennálló kapcsolat heves tudományos viták tárgyát képezi. Mivel az attitűdvizsgálatok többnyire kérdőíves úton, pusztán a mentális elemek felmérése révén történnek, a viselkedés előrejelzése korántsem mindig sikeres. Számos közvélemény-kutatás esetében tapasztalták, hogy a kérdőíveken kinyilvánított attitűdök nem vágtak egybe a tényleges viselkedéssel [...]. Csak az erősen polarizált, perzisztens, releváns tárgyakra vonatkozó attitűdök esetében várhatjuk a megfelelő viselkedés bekövetkezését. [...] LaPiere híres és klasszikus vizsgálata jól szemlélteti a közvélemény-kutatási eszközökkel nyert attitűdök és a tényleges viselkedés közötti szakadékot.” Csepeli György: *Szociálpszichológia*. Osiris, Budapest, 1997, 226. o.

lója az egyik vizsgált szöveg.²² E viszonylag rövid beszámolóban főleg adatokkal, táblázatokkal találkozhatunk, de a rövid elemzések is – ahogy látni fogjuk – rávilágítanak arra, hogy a szerzők – a magyarországi előítéletkutatások prominens személyiségei – megkülönböztetés nélkül foglalkoznak előítélettel és diszkriminációval.²³ Ebben a szövegben nem esik sok szó a diszkrimináció és az előítéletek kapcsolatáról, holott a szerzők által létrehozott négy előítélet-skála egyike épp az ún. „diszkriminatív antiszemitizmus”. Ahol mégis érintőlegesen szó van *nem verbális* előítéletről, például a cigányellenesség kapcsán, ott a szöveg alapján úgy tűnik, közvetlenül és *gond nélkül egymásba is fordítható* a cigányellenesség általunk analitikusan megkülönböztetett két – *verbális (előítéletek) és cselekvésbeli (diszkrimináció)* – formája:

„A nyíltan diszkriminatív cigányellenes előítéletek csökkenésének háttérben feltételezésünk szerint az áll, hogy a nyilvános kommunikációban a tolerancia fokozottabban érvényesül a romákkal szemben is. Míg korábban széleskörűen elfogadott volt a romákkal kapcsolatos elutasítás nyílt megfogalmazása, ma már a cigányellenesség burkoltabb, kódolt formában jelentkezik nyilvános vagy korlátozott nyilvánosságú kommunikációs helyzetekben. Mindez nem zárja ki annak a lehetőségét, hogy szociális, lakóhelyi vagy egyéb konfliktushelyzetekben a cigányellenesség leplezetlenül is felszínre törhet.”²⁴

Ami a zsidókkal kapcsolatos előítéleteket illeti, a szerzők háromfajta antiszemitizmus-típust különböztetnek meg: politikai, diszkriminatív és vallási antiszemitizmust.²⁵ Mindegyik típust több állítással való egyet (nem) értéssel mérnek. Nem az elvégzett faktorelemzés, hanem *előzetes tudásuk* alapján döntenek a kutatók e három előítélet-fajta megkülönböztetéséről; ők is aláhúzzák, hogy a vallási és a diszkriminatív antiszemitizmus a statisztikai elemzések során nem volt elkülöníthető, de „az 1994-es adatokkal való összehasonlítás kedvéért [ahol e három antiszemitizmus-típus statisztikai módszerekkel is elkülöníthető volt], valamint tartalmi megfontolásokból”²⁶ mégis külön kezelik.²⁷ Vizsgáljuk most meg, hogy hogyan operacionálizálják a diszkriminatív antiszemitizmust. Két állítással próbálják mérni: „A zsidók és nem zsidók közötti házasság egyik félnek sem tesz jót” és „Bizonyos foglalkozási területeken korlátozni kellene a zsidók számát”. Csakhogy a két állítás közül csupán az egyik fogalmazza meg egy konkrét diszkriminatív lépés kívánalmát, a má-

22 Enyedi Zsolt – Fábián Zoltán – Sik Endre: *id. mű*.

23 Eredményeik validitását ugyanakkor megkérdőjelezi, hogy a kutatók a hiányzó adatokat az átlaggal helyettesítették be. Ld. erről az elemzett tanulmány 377. oldalát.

24 Enyedi Zsolt – Fábián Zoltán – Sik Endre: *id. mű*, 384. o.

25 A vallási antiszemitizmus az, amit Bibó „középkori zsidóellenes előítélet”-nek, míg mások antijudaizmusnak neveznek. Vö.: Bibó István: Zsidókérdés Magyarországon 1944 után. In: u.ő: *Válogatott Tanulmányok 1945–1949*. Magvető, Budapest, 1986, 715. o.

26 Enyedi Zsolt – Fábián Zoltán – Sik Endre: *id. mű*, 377. o.

27 Ugyanakkor már a változók kiválasztása is problematikus lehet, hiszen számos kutatásban általánosan történelmi tényként elfogadott állításokkal való egyetértésnek tulajdonítanak előítéletes attitűdre utaló tartalmat. Pl.: „A zsidókkal való általános rokonszenvet mérő kérdéssel is korreláltak skáláink. Ez az információ a politikai antiszemitizmus skála esetében különösen fontos, hiszen azon olyan állítások is szerepelnek (pl. a zsidók befolyása baloldali mozgalmakra), melyek önmagukban nem feltétlenül fejeznek ki zsidóellenességet.” Enyedi Zsolt – Fábián Zoltán – Sik Endre: *id. mű*, 377. o.



sik (a házassággal kapcsolatos) nem fejez ki diszkriminatív cselekvési szándékot, de még csak diszkriminatív beszédaktust sem. Fontos ugyanakkor, hogy a diszkriminatív antiszemitizmus megkülönböztetésének háttérében nemcsak az 1994-es vizsgálat, hanem történelmi tapasztalatok is állnak (a foglalkozásokkal kapcsolatos kérdés egyértelműen, bár burkoltan utal is az 1938-as első zsidótörvényre, míg a házassággal kapcsolatos az 1941-es harmadik zsidótörvényre).

Csepeli György, Örkény Antal és Székelyi Mária *Nemzetek egymás tükrében* című könyvében, a Kárpát-medencei interetnikus viszonyokat elemezve, hosszasan foglalkozik a kérdőíves kutatás révén szerzett információk érvényességével:

„Csak azokat az adatokat tudjuk felhasználni, amelyekhez a kérdőív kérdéseire adott válaszok alapján jutottunk. [...] A kérdőívet azonban úgy alakítottuk ki, hogy az egyes kérdésekre válaszolva a válaszadók *nolens volens* a kérdezői helyzetben a helyzetten kívül lévő világra vonatkozó tudásuk tartalmait mozgósítsák. Fel kell tételeznünk, hogy a megkérdezettek válaszai és a való életben adott reakcióik hasonlóságot mutatnak.”²⁸

A szerzők azt állítják, hogy az egyének kérdőív-válaszaiból lehet arra következtetni, hogy miképpen cselekednek. Feltételezik, a kérdőívben lekérdezett *attitűdöknek*, előítéleteknek, esetleg múltbeli cselekvésekről szóló beszámolóknak a segítségével meg lehet becsülni az egyének valós *cselekvéseit*. Hogy mi alapján lehet feltételezni ezt az összefüggést, arra a szerzők nem adnak választ. „Fel kell tételeznünk” – írják, de hogy mi alapján, az titokban marad. A *diszkrimináció* mérését tehát ők is, a legtöbb előítélet-kutatáshoz hasonlóan, döntően *előítéletek* mérésével helyettesítik.

A szerzők könyvük végén a kisebbségi helyzetben élő magyarok és a (román, szlovák stb.) többségi nemzet közötti konfliktusokat próbálják vizsgálni, egy aggregált konfliktus-mutató alapján. Eredményeik alapján a régióban a jövőben várható konfliktusokra vonatkozó *prognózisokat* állítanak fel:

„Minél magasabb a mutató értéke pozitív irányban, annál inkább jelen van a többség és kisebbség között a konfliktus, és minél magasabb az érték negatív irányban, annál kevésbé beszélhetünk konfliktusról. A konfliktus hiánya azonban még nem harmónia, legfeljebb annak *ígérete*.”²⁹

Ezt a konfliktus-mutatót négy változó összevonásával operacionalizálják a szerzők: észlelt etnikai diszkrimináció, konfliktustudat, etnikai veszélyeztetettség és nemzeti elfogultság. Az első két változó (az, hogy a megkérdezett szerint mennyire fontos a nemzetiség egy állás betöltéséhez, illetve hogy mennyire erős a nemzetiségek közötti konfliktus) nem saját élményekkel vagy attitűdökkel kapcsolatos, hanem általános, az *egész társadalomra* vonatkozó pusztá *véleményekre* vonatkozik. A másik két változó azt méri, hogy az egyes megkérdezettek tartanak-e attól, hogy náluk is kitör egy a jugoszláviaihoz hasonló háború, illetve egyetértenek-e azzal az állítással, hogy „jobb lenne a világ, ha a többi ország lakosai is olyanok lennének, mint MI”. Abból, ha valaki úgy véli, hogy nagy feszültségek vannak két csoport között

28 Csepeli György – Örkény Antal – Székelyi Mária: *Nemzetek egymás tükrében*. Balassi Kiadó, Budapest, 2002, 151. o.

29 Uo. 153. o. [kiemelés tőlünk].

vagy hogy nagy a diszkrimináció a munkaerőpiacon, a szerzők (többek közt) arra következtetnek, hogy ő maga is hajlamos konfliktusok generálására. Tényítéletek és attitűdök, jelen és jövő keverednek:

„Természetesen tudatában vagyunk annak, hogy a konfliktus észlelésétől hosszú út vezet a tényleges konfliktusig, azért beszélünk konfliktus-potenciálról.”³⁰

De az vajon miért konfliktuskeresés, ha valaki fél egy esetleges polgárháborútól? A szerzők feltételezik, hogy ha a megkérdezettek szerint jelenleg konfliktusterhes a helyzet, akkor ők a jövőben a konfliktus élezésére hajlanak. A „konfliktusos”, a „konfliktus irányába taszító hatás” vagy a „többségi nemzet tagjaiban élő konfliktuspotenciál” kifejezéseket egymás szinonimájaként használják.³¹ Az észlelt etnikai diszkrimináció kapcsán pl. azt mondják, hogy:

„A kisebbség tagjai esetében ez a társadalmilag előnyös pozíciókból való kiszorulás élményét erősítheti meg, a többség tagjaiban pedig a kisebbség gazdasági-kulturális-politikai térfoglalásának vízióját idézheti fel. Mindkét esetben kollektív fenyegetettség, frusztráció a következmény, amelyről tudjuk, hogy növeli a tényleges konfliktus esélyét az egyes csoportok között.”³²

Egy másik fajta tévkövetkeztetés is példa arra, hogy az érvelések során sokszor *összemosódnak az attitűdök és a tényítéletek*: számos kutató adottnak veszi, hogy egy kisebbség népességbeli arányának felülbecsüléséből előítéletes attitűdre lehet következtetni, noha már többen kimutatták, hogy ez a két változó nem feltétlenül függ össze:

„Egyfelől szinte teljesen általános jelenség a kisebbségi csoportok létszámának felülbecslése. Másfelől azonban – bár akadtak már olyan felmérések, amelyek a felülbecslés mögött előítéleteket találtak – nem bizonyított, hogy ennek magyarázatát az előítéletességben (vagy elsősorban abban) kell keresni.”³³

Még egy lehetőség van az ismeretelméleti probléma oldására: amikor magukat az előítéletek potenciális áldozatait kérdezik, hogy milyen mértékben érzékelnek negatív attitűdöt a „többség” részéről velük mint kisebbségekkel szemben.³⁴ Az egészségügyben folytatott egyik vizsgálat³⁵ arról szólt, hogy a megkérdezett romák az orvosok, nővérek részéről mekkora *érzelmi távolság-tartást tapasztaltak*. Ám a választott mérési módszer olyan előfeltevéseken alapult,³⁶ és – véleményünk szerint – olyan értelmezési nehézségekbe ütközik (miből tudható, hogy az érzékelt distancia a romának, s nem a páciensnek szól?), hogy a vizsgálat eredményeit csak

30 Uo., 152. o.

31 Uo. 155. o.

32 Uo. 153. o.

33 Kovács András: *Előítéletes projekció-e a becslés?*, 241. o.

34 Az is elgondolkodtató egyébként, hogy milyen ritkán kíváncsiak a kvantitatív előítélet-kutatások az előítéletek sújtotta kisebbség saját benyomásaira – ennek persze elsősorban a mintavétel nehézségeiben kereshetjük az okát (vö.: „Ki a cigány?”-vita).

35 Babusik Ferenc: *Az esélyegyenlőség korlátai Magyarországon. Státusz, etnicitás, kirekesztődés az egészségügyben és a szociális szférában*. L'Harmattan, Budapest [é.n.].

36 A többségiek távolságtartó attitűdjére Babusik szerint nem lehet rákérdezni, mert nem születtek volna „őszinte” válaszok (lévén az orvosok „tekintélyt jelentő státuszemlékek”), hanem csak közvetve lehet következtetni, éspedig abból, hogy ők, a romák, milyen távolságot tartanak az orvosoktól.



igen óvatosan kezelhetjük. Ráadásul a szerző a „diszkriminancia” (sic!) és a távolgáttartás eredményeit külön-külön nem ismerteti, a kettőt együtt faktor-elemzi (eredmény: a cigányellenes és erős cigányellenes kategóriák együtt épp 25 százalékot tesznek ki; a semleges, sőt rokonszenvező többségek vannak nagy többségben, eszerint).³⁷

Azt a jelenséget, hogy az előítéletesség bizonyos kutatási módszerekkel csökkeni látszik, az új előítéletesség,³⁸ vagy más néven „modern rasszizmus”, „averzív (idegenkedő) rasszizmus”, „finom (vagy puha) előítélet” stb. számlájára szokták írni. Ha a kérdőívekre a megkérdezettek óvatosan reagálnak, nem az merül fel a kutatókban, hogy csökkent az előítéletesség, hanem, hogy nőtt a latencia, erősödött az előítéletesség lappangó jellege.³⁹ Feltételezik, hogy az előítélet nem vész el, csak átalakul. Ennek a lappangóvá váló előítéletnek a legfőbb jellemzője éppen az, hogy a hagyományos módszerekkel nem vagy alig mérhető, hiszen a más csoportok iránti ellenszenv szimbolikus vagy közvetett módon (félelem, kellemetlen érzés) jut kifejezésre; vagy még úgysem: a rasszista diskurzus (a kérdőívvel felmért verbális előítéletesség) végképp elveszti maradék „legitimitását” (kimondhatóságát), s az averzió csak adott szituációkban aktiválódik, a kisebbségtől való félelmen, a kisebbségek jelenlétében érzett kellemetlen érzésen alapuló, a mindennapok, az életvilág közegeiben tapasztalható *elkerülés* formájában; tehát, paradox módon a „puszta” előítéletnél súlyosabb alakban (ha tartjuk magunkat az Allport-i „fokozatokhoz”).

A nagy előítélet-rendszerek ezen feltételezett átalakulása három problémát vet fel. Először is azt, hogy egyáltalán verifikálható-e egy ilyen hipotézis, hiszen miközben „amerikai és nyugat-európai előítélet-kutatók megfigyelései szerint a nagy, »klasszikus« előítéletek, illetve az előítéletek bázisául szolgáló kemény sztereotípiák kimennek a divatból, s helyükre a »puhább«, »rejtettebb« előítéletek lépnek”, aközben „ezeket sokkal nehezebb »tettenérni«, mivel a hagyományos kérdőívek és egyéb attitűd-vizsgáló eljárások nem tudják őket kimutatni”.⁴⁰ Tehát maguk az előítélet-kutatók is szembesülni kénytelenek azzal, hogy kutatásuk tárgya „elvész”, nem mérhető többé – legalábbis nem mint attitűd.

Felmerül az is, hogy ha konstansnak, egyfajta antropológiai állandónak tételezzük az előítéletek (magas) szintjét: érdemes-e egyáltalán próbálkozni azzal, hogy mérjük őket?⁴¹ Ezt veti fel Erős Ferenc is:

37 Babusik Ferenc: *id. mű*, 81–87, különösen: 82–83. o.

38 Brown, Rupert: Régi és új előítéletek. In: Erős Ferenc (szerk.): *Megismerés, előítélet, identitás*, 1998, 211–217. o.

39 Neves angolszász pszichológusok akár neuropszichológiai módszereket is bevetnek, hogy az előítéletek legrejtettebb (averzív) formáit is feltárják: “We can also study prejudice using the neurone approach, which looks at activity in people’s brains when they display prejudice. A number of recent studies have reported findings linking prejudice and activity in the amygdala, a brain structure which has a clear role in response to stimuli that signal danger or threat.” Miles Hewstone: From neighbourhoods to neurons; <http://www.the-ba.net/the-ba/currentissues/ReportsandPublications/ScienceAndPublicAffairs/SPADec05/ProblemofPrejudice.htm>

40 Erős Ferenc: Előítélet és identitás. A cigányellenesség dimenziói a mai magyar társadalomban. In: Erős Ferenc (szerk.): *Megismerés, előítélet, identitás*, 1998, 244. o.

41 A kérdőívekben nem megmutatózó, de laboratóriumi kísérletekben kimutatható rejtőzködő attitűdökről és sztereotípiákról ld. pl. Mahzarin Banaji: *Rejtőzködő attitűdök és sztereotípiák*. Osiris, Budapest, 2003. A lá-

„a szociálpszichológiai előítélet-kutatás mai, igen magas fokon professzionizált és rendkívül szofisztikált kísérleti technikát alkalmazó trendjei ugyanakkor kételyeket ébresztenek a tekintetben, hogy van-e értelme egyáltalán az előítéletek leküzdéséről beszélni, ha azok, illetve az alapjukat képező pszichológiai, sőt (neurobiológiai vagy genetikai) mechanizmusok az »emberi természet« megszűntethetetlen részét alkotják.”⁴²

A harmadik kérdés, hogy vajon mi a helyzet hazánkban, feltételezve (de meg nem engedve), hogy az előítélet valóban nem vész el, csak átalakul – és pedig, Brownék nyomán: pozitív előítéletté és elkerülő viselkedéssé –, vajon ez a tendencia megfigyelhető-e nálunk is? Erre Erős Ferenc válasza az, hogy „Magyarországon még igen távol állunk attól, hogy a politikai korrektség jegyében tabusodjanak az előítéletek. A tabusodás jelensége inkább az antiszemizmussal kapcsolatban figyelhető meg.”⁴³

Michael Billig, a pszichológia diszkurzív fordulatainak egyik kulcsszemélyisége is az ellen érvelt, hogy az attitűdöket individuális véleménynyilvánítások segítségével mérjük. Arra mutatott rá, hogy az attitűdöket legjobban egy érvelési kontextusban érthetjük meg.⁴⁴ Billig szerint az előítéletesnek kikiáltott személyek is gazdag differenciáló (*particularization*) stratégiakészlettel rendelkeznek, hogy előítéletes összevonó (*categorization*) gyakorlatukat igazolni tudják, hiszen mindig meg kell racionalizálniuk előítéleteiket, mivel az ingroup és az outgroup sok-sok szempontból hasonló egymáshoz. A kérdőíves előítélet-kutatási módszereket kritizálva rámutat arra, hogy a *szituációtól függően* mutatkoznak előítéletesnek vagy toleránsnak az emberek. A beszélgetőpartnertől, a beszélgetés fonalától, az érvelés menetétől függően egy-egy beszélgetés *belül* is változhat, hogy egy beszélő milyen pozíciót foglal el.⁴⁵ Noha általában a romákról és romaellenes attitűdökről inkább médiaelemzéseket olvashatunk a diszkurzív szociálpszichológia jegyében, készült néhány, interjúkra alapozó vizsgálat is:

„A diszkurzív megközelítés segíthet abban, hogy feltárjuk az »előítélet« mint mindennapi jelenség keletkezését, ahogyan azt az interakciók során a beszélgető (talk-in-interaction) felek létrehozzák (Edwards, Rapley). A résztvevők beszédének vizsgálata szintén lehetőséget nyújt arra, hogy részletesen tanulmányozzuk a »megélt ideológiát«, az érvelés helyi kódjait, a kulturális és ideológiai eszközöket [...]”⁴⁶

tens előítélet fogalmának kritikai tárgyalásához vö.: Turai Tünde – Tóth Pál Péter: A magyar lakosság külföldiekhez való viszonyáról szóló szakirodalom összefoglalása; 119–120. és 128. o.

42 Erős Ferenc: *id. mű*, 359. o. E. „szofisztikált, neurobiológiai” trend képviselőjeként említi például Susan T. Fiske-t.

43 Erős Ferenc, u.o.

44 Billig, Michael: Prejudice, categorization and particularization: from a perceptual to a rhetorical approach. *European Journal of Social Psychology* 15 (1985), 79–103. o.

45 Ironikus megfogalmazásban: „[...] a diszkurzív pszichológus – tudván a posztmodern leckét – mindazt az »eredeti« anyagot, melyet a pszichológus kísérletileg, de legalábbis kvantitatíve kivarázsol az emberi fejből (avagy: bevarázsol a fejbe), egy esetleges, speciális praxis termékének és helyhez kötött értelmezésnek lát.” Kaposi Dávid: Lábjegyzetek egy »vicchez”. A diszkurzív pszichológia gyakorlatáról. *Replika* 53 (2005), 29. o.

46 Tileagă, Christian: A szélsőséges előítélet magyarázata és a vádolás legitimációja a romákról szóló beszédben. *Replika* 53 (2005), 37. o.



Az intézmények és a politika felelőssége

Ejtsünk most néhány szót a cigányok diszkriminációját feltárni hivatott szociológiai kutatásokról is. Ezek a kutatók *nem* az előítéleteket helyezik kutatásuk középpontjába.⁴⁷ Ladányi János és Szelényi Iván például nem előítélet-kutatások segítségével kutatják a cigányság kirekesztettségét. Magyarázó változók között előkelő helyet foglal el – az iskolázottság, a munkanélküliség, a lakóhely stb. mellett – a származás. Ám ennek hatását nehéz mérni:

„Az etnikai diszkrimináció mérése meglehetősen bonyolult feladat, és ideális kutatási eljárás nyilván a kísérleti módszer lenne. Ha erre nincs lehetőségünk, a »reziduális« mérés módszeréhez folyamodhatunk, ami alatt azt értjük, hogy miután számba vettük mindazon változók hatását, amelyek etnikai egyenlőtlenségeket okozhatnak, a meg nem magyarázott részt az etnikai diszkrimináció hatásának tulajdoníthatjuk».⁴⁸

Az etnicitás szerintük a „missing link”. Sem az iskolázottsági, sem a lakóhelyi különbségek, se más olyan változó, amit Szelényi és Ladányi bevont a modelljébe, *nem magyarázza meg, hogy a cigányok miért szegényebbek, mint a nem-cigányok*. Azt, amit nem tudnak közvetlenül magyarázni, illetve feltárni – vagyis az etnicitás hatását – elnevezik etnikai diszkriminációnak.

Láttuk, hogy az előítélet-kutatások nem igazán tudnak kapcsolatot teremteni az előítéletes vélemények és a diszkrimináció között. Láttuk azt is, hogy a szegregációkutatások az etnikai diszkriminációt egyfajta „*jolly jokerként*” használják, ha már más magyarázatuk nem marad a cigányok és nem cigányok közötti különbségekre. Beszédes ez a hiány: ahhoz, hogy az etnicitás (vagy a cigány mivolt?) hatását mérni tudják, azt kellene kimutatni, hogy *milyen mechanizmusok működtetik* e diszkriminációt.

E mechanizmusok feltárására a diszkriminációkutatás egy másik, Magyarországon újnak számító válfaja sem vállalkozik. Sik Endre és Simonovits Bori fejlesztett ki olyan kísérleti elrendezéseket, ahol kontrollált körülmények között próbálják a mindennapi (munkahely, lakásbérlés, rendőrség stb.) diszkriminációt vizsgálni. Azt figyelik meg, hogy cigánynak és nem cigánynak látszó lakás- vagy épp állás-keresők milyen fogadtatásban részesülnek. De a szerzők csupán a *diszkrimináció gyakoriságát* kívánják mérni.⁴⁹

47 Lásd pl. Kertesi Gábor: *A társadalom peremén. Romák a munkaerőpiacon és az iskolában*. Osiris, Budapest, 2005. [Részben Kézdi Gáborral közösen írt tanulmányok gyűjteménye]. Kemény István – Janky Béla – Lengyel György: *A magyarországi cigányság, 1971–2003*. Gondolat Kiadó, MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézet, Budapest, 2004. Havas Gábor – Liskó Ilona: *Szegregáció a roma tanulók általános iskolái oktatásában*. Budapest, FKI, „Kutatás közben” sorozat, 2005.

48 Ladányi János – Szelényi Iván: *Cigányok és szegények Magyarországon, Romániában és Bulgáriában. Szociológiai Szemle* 2002/4, 83. o. A cikk egy hosszabb kutatási beszámolón alapszik: Ladányi János – Szelényi Iván: *A kirekesztettség változó formái. Közép- és délkelet-európai romák történeti és összehasonlító szociológiai vizsgálata*. Napvilág kiadó, Budapest, 2004.

49 „Fontos hangsúlyozni, hogy a tesztelés nem egyes esetek megismerésére szolgál, hanem nagyszámú és kontrollált helyzetben megismert viselkedés valószínűségének eltérése alapján teszi becsülhetővé a diszkrimináció bekövetkezésének valószínűségét.” Sik Endre – Simonovits Bori: *A diszkrimináció-tesztelés módszeréről. Esély* 2006/4., 79. o.

Különböző jogvédő szervezetek hazánkban is élnek e módszerrel. Az ilyen és ehhez hasonló vizsgálatok riasztó eredményei vezettek ahhoz, hogy pl. Franciaországban az „anonim önéletrajz” kötelező bevezetésére is sor került,⁵⁰ hogy ne ériék eleve hátrányok a munkakeresés során az „idegen” nevűeket. Amivel e vizsgálatok nem számolnak, az az osztársadalmi kontextus: az előítéletekhez és/vagy diszkriminációhoz vezető társadalmi berendezkedés – az előítéletek mértékétől gyakorlatilag függetlenül.

De hogyan *magyarázzuk* akkor azt, hogy a cigányok szegényebbek, mint a nem-cigányok? Hogyan *érthetjük meg* (a szó weberi értelmében) az őket sújtó diszkriminációt, szegregációt? Először is szögezzük le, hogy a diszkrimináció „elkövetői” általában intézmények, illetve intézmények nevében eljáró egyének. Ezek lehetnek állami-önkormányzati intézmények (ld. lent, az oktatásban, az egészségügyben), de vállalatok, szolgáltatók is. Vagy mindezek egyszerre, mint például amikor egy roma vállalkozó „valamilyen hitelért és adókedvezményért folyamodott egy bankhoz, illetve az államhoz. Vállalkozóként lépett fel a bankok és az állam szervei előtt, ugyanakkor azok elsősorban romának tekintették, és úgy viszonyultak hozzá. Ennek következményeként kisebb eséllyel kapott hitelt vagy kedvezményt, mint egy nem roma vállalkozó.”⁵¹ Ez utóbbi eset példa arra, hogy az egyéni előítéletek hogyan tudnak mégis diszkriminációt eredményezni – de csak egy adott intézmény égisze alatt, egy adott, konkrét kontextusban.

Az iskolarendszer – a szocializáció, a kulturális minták átörökítésének helye – kiemelt figyelmet kap a társadalomtudományokban; még az előítéletesség-kutatásokban is. Közkeletű feltételezés, melyet tudomásunk szerint közvetlenül még nem igazoltak, hogy a pedagógusok cigányokkal szembeni (kérdőívvel mért) előítéletessége a cigány tanulók iskolai teljesítményét negatívan befolyásolja, ez pedig

„felveti a *pedagógusok nagyfokú felelősségének* kérdését ebben a vonatkozásban. Ennek megfelelően szükségesnek látszik a pedagógusképzés és -továbbképzés átalakítása, illetve kiegészítése az előítéletesség leépítésére, a roma kultúra megismertetésére, valamint módszertani és tanulásszervezési technikák, modellek megteremtésére.”⁵²

A pedagógusok előítéletességét mutató számok valóban riasztónak tűnnek: „Adataink azt mutatják, hogy a megkérdezett pedagógusokra átlagosan a *közepesen* [sic] *előítéletesség* jellemző, de közel *egyharmaduk erősen előítéletes*”.⁵³ De vajon mi következik ebből? Pontosabban ebből vezethető-e le a roma tanulók valóban riasztó mértékű iskolai hátránya, szegregációja? A nemzetiségi-kisebbségi ombudsman is mintha amondó volna, hogy igen. Mint hivatalos beszámolójában írja:

50 Loi N° 2006 – 396 du 31 mars 2006 (esélyegyenlőségi törvény).

51 Babusik Ferenc. In: A cigányellenesség méréséről. Babusik Ferencsel, Horváth Aladárral és Karácsony Gergellyel beszélget Dus Polett és Legát Tibor. *Beszélő*, 2004. január. 73. o. Horváth Aladár az idézett beszélgetésben találóan foglalja össze a fenti példa lényegét: „Engem támasztottál alá: a vállalkozót elsősorban a tudomány meg a hivatalok tekintették romának.”

52 Bordács Margit: A pedagógusok előítéletességének vizsgálata roma gyerekeket is tanító pedagógusok körében. *Új Pedagógiai Szemle*, 2001 február (itt: www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2001-02-ta-bordacs-pedagogusok).

53 Uo.



„A kisebbségi kérdésekkel összefüggő felsőoktatási vizsgálatunk keretében szociológiai felmérést kezdeményeztünk a pedagógusképzés emberi jogi, roma kisebbségi és nemzetiségi vonatkozásairól.” [...] A választ adó hallgatók 14 százaléka megrögzötten előítéletes, vagy kifejezetten rasszista. Feleannyian (7,4 %) alkotják az előítélet-mentesnek tekinthető, nyitott és toleráns pedagógusjelöltek csoportját. [...] A két szélső pólus között helyezkedik el a bizonytalan és feltehetően könnyebben befolyásolható nagy többség, amelyen belül két további csoport különböztethető meg. Az egyik az enyhén előítéletesek csoportja (36,5 %) [...]. A másik az előítéletesek csoportja (38,5 %).”⁵⁴

A kisebbségi diákok rossz teljesítményét szociálpszichológiai kísérletek azzal is magyarázzák, hogy a kisebbségi diákok rettegnek attól, hogy megfelelnek a társadalomban élő negatív sztereotípiáknak; és épp ez a rettegés befolyásolja teljesítményüket. Joshua Aronson és munkatársai kísérleti módszerrel próbálták kimutatni,⁵⁵ hogy azok a sztereotípiák, amelyeket a kisebbségi egyének interiorizáltak, kihatással vannak iskolai teljesítményükre. Fekete és fehér diákokkal tesztet töltöttek ki, mind a fehér, mind a fekete csoport egy-egy felének azt mondták, hogy a teszt a képességeiket méri, a másik felének ezt nem mondták. Az összes fehér diák egyformán teljesített, függetlenül attól, hogy mit mondtak nekik. A fekete diákok viszont rosszabban teljesítettek, ha azt mondták nekik, a teszt a képességeiket méri. A szerzők ebből arra következtetnek, hogy a sztereotípa-fenyegetés (*stereotype threat*) az oka a rosszabb teljesítményüknek: az a szorongás, hogy meg fognak felelni annak a negatív sztereotípiának, hogy a feketék buták.

Aronson és Steele szerint a sztereotípiák önbeteljesítő jóslatként működnek; ugyanezt feltételezhetjük a roma gyerekek rossz iskolai teljesítményének kapcsán: a „roma” (származású? kinézetű? kultúrájú?) tanulók pedagógusok általi alábecsülése eszerint a cigány tanulók „aluteljesítéséhez” vezet. De ez vitatott:

„A szakirodalomban csak utalásszerű megállapítások szólnak arról, hogy mennyire befolyásolja az előítéleteség a tanulók iskolai teljesítményét [...] Hegedűs korábbi megállapítása alapján láthattuk, a szorongás csökkenti a tanulási motivációt, és ezáltal feltehetőleg az eredmények is romlanak (konkrét vizsgálatról nincs tudomásom).”⁵⁶

De vajon a pedagógusok előítéletesége vagy a sztereotípa-fenyegetés miatt különbözik oly nagy mértékben a cigány és a nem cigány népesség iskolázottsága, iskolai előmenetele és eredménye? Steele és Aronson egyes követőit többek között épp azért kritizálják,⁵⁷ mert a kísérlet eredményeiből azt a megalapozatlan következtetést vonják le, hogy amennyiben megszűnik a sztereotípa-fenyegetés, fekete és fehér

54 <http://www.obh.hu/nek/hu/beszam/beszamol.htm>, a Nemzeti és Etnikai Kisebbségi Jogok Országgyűlési Biztosának 2001-es beszámolója.

55 Steele, C. M. – Aronson, J.: Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans. *Journal of Personality and Social Psychology* 69/5 (1995), 797–811. o.

56 Fiáth Titanilla: A magyarországi roma népesség általános iskolai oktatása. In: Babusik Ferenc (szerk.): *Aromák esélyei Magyarországon. Aluliskolázottság és munkaerőpiac – a cigány népesség esélyei Magyarországon*. Kávé Kiadó – Delphoi Consulting, Budapest 2002, 37. o.

57 Sackett, P. R. – Hardison, C. M. – Cullen, M. J.: On Interpreting Stereotype Threat as Accounting for African American-White Differences on Cognitive Tests. *American Psychologist* 59/1 (2004), 7–13. o. Ugyanebben a számban olvashatjuk Steele és Aronson válaszat a kritikára, valamint Sackett és szerzőtársai viszontválaszatát.

diákok teljesítménye között nem lesz különbség. A bírálók rámutatnak, hogy nem szabad elfelejteni az oktatási és gazdasági esélyegyenlőtlenségeket, amelyek óriási szerepet játszanak a többségi és a kisebbségi csoport teljesítményének különbségeiben. Meggyőződésünk szerint nem elsősorban a sztereotípiá-fenyegetettség (vagy a tanárok előítéletessége) az oka a roma diákok rossz iskolai előmenetelének. Ezt az első részben ismertetett és kifejtett „LaPiere”-paradigma, valamint az alapján állítjuk, hogy a magyar iskolarendszer (és egészségügyi rendszer stb.) általában a szegényeket (halmozottan hátrányos helyzetűeket, kistelepüléseket, elmaradott kistérségben élőket stb.) „sújtja”, a romákat (jobbára) csak annyiban, amennyiben maguk is többségükben a fenti, veszélyeztetett társadalmi kategóriákba tartoznak. A státuscsoport-alapú szegregáció nem etnikai alapon történik, bár a romák többségét érinti. Úgy látjuk, hogy az intézmények általi kategorizáció tereli a romákat olyan választások és ebből kifolyólag olyan életutak felé, más hátrányos helyzetű csoportokkal együtt, amelyeket szinte lehetetlen később megváltoztatni.

A magyar iskolarendszer szélsőségesen decentralizált. A fenntartók (többségük önkormányzat) a fejkvóták újraelosztásánál általában előnyben részesítik a „kedvenc” iskolákat, a középosztálynak szóló tagozatokat stb. szemben a nemszeretem iskolákkal, a kevésbé fontos feladatokkal, mint amilyen a szegregáció felszámolása. Így lesz ebből *diszkriminatív finanszírozás*, amely nem a romákat *célozza*, de romák többségét sújtja – függetlenül, vagy szinte függetlenül az adott településen élők átlagos előítélet-szintjétől. Ezt súlyosbítják tovább a területi egyenlőtlenségek, az önkormányzatok strukturális „alulfinanszírozottsága”: az államilag a közoktatásra biztosított források nem elégségesek, még a kötelező feladatokra sem: így a gazdagabb – pl. sok iparüzési adót beszedő – önkormányzatok (vagy éppen a gazdagabb alapítványok, bőkezűbb egyházak) több, a szegényebbek kevesebb plusz segítséget tudnak nyújtani iskoláiknak. És persze az egyik iskola két-tannyelvű osztályában foglalkoztatott angoltanárok fizetéséből lehetne mentor-tanárokat fizetni a másik, a hátrányos helyzetű gyerekeket befogadó iskolában. Feltételezhetjük-e, hogy a rendszerváltáskor kialakított decentralizált politikai berendezkedés megálmódóit (vö.: MDF-SZDSZ paktum) cigányellenes előítéleteik motiválták? Aligha. A jelenlegi rendszer mégis hátrányosan érinti a romák nagy többségét.

Azt sem állíthatjuk, hogy rosszindulatúan szegregáció-pártiak, netalán roma-ellenesek volnának a helyhatóságok. A szabad iskolaválasztás, az iskolapiac és a korai szelekció, de a túlzott mértékű fogyatékosnyilvánítás is a(z oktatási) rendszerbe vannak kódolva – ezekből, s nem az előítéletekből fakad a legtöbb probléma. Hiszen felmerülhetne-e egyáltalán a kérdés, hogy miért nyilvánítanak romákat oly nagy arányban fogyatékosná, ha nálunk is, mint nyugaton sokfelé az „enyhe fokban értelmi sérült” gyerekeket integráltan oktatnák?⁵⁸ Felmerülhetne-e egyálta-

58 Egyes kutatók szerint épp a mindennapi kontaktus csökkenthetné a negatív sztereotípiákat. Könnyen belátható, hogy szociálpszichológiai szempontból is az integráció, tehát nem egyszerűen a kontaktus, hanem a tartós egymással élés az előítéletek oldásának egyetlen hatékony módja, vagyis, Cook és Stephen nyomán, a „működő kapcsolat” (Smith, E. R. – Mackie, D. M.: *Szociálpszichológia*. Budapest, Osiris, 2000, 305–306. o.)



lán hogy miért vannak jócskán felülreprezentálva a romák a kis létszámú fejlesztő osztályokban, ha volna egységes magyar általános iskolai alapképzés (tanóra *utáni* fejlesztéssel kiegészítve)? A „sajátos nevelési igényűvé” való *jóhiszemű* besorolás, amely különösen a romákat érinti (de nem csak őket) teremti meg és reprodukálja hátrányos helyzetüket:

„Mivel a hátrányos megkülönböztetés többnyire nem a rasszizmus és az előítéletesség, hanem a pedagógusok és az oktatáspolitikai döntésekért felelős szakemberek „jó szándéka” – azaz felkészületlensége, hozzá nem értése – hozza létre, Radó azt javasolja, hogy ne pusztán azokat az eseteket soroljuk e fogalom körébe, amikor a kisebbséghez tartozó tanulókat sújtó hátrány negatív megkülönböztetés (diszkrimináció) eredménye, hanem mindazokat, amikor az oktatási intézmény nem segít kiegyenlíteni a tanulók kisebbségi helyzetéből fakadó hátrányokat”.⁵⁹

Az állam kompenzálni próbál (jó szándékú, és valóban hasznos pályázatok tömege létezik, létrehozták az Országos Közoktatási Integrációs Hálózatot stb.). De mégis: eső után osztják a köpönyeget; ráadásul a klíma is „csapadékos” marad: a képesség-alapú korai szelektio rendszere lényegében nem változik.

Vegyünk két olyan példát, amelyet a résztvevő megfigyelés módszerével gyűjtöttünk, s amelyek *együtt* megmutatják, mennyire nem „előítéletek”, hanem az *intézmények* döntenek hátrányos helyzetű kisebbségek (esetünkben cigányok és bizonyos bevándorló-csoportok) sorsáról.⁶⁰ Az egyik példa a kirekesztésről, a másik az integrálásról szól, egyazon „populáció”, a Budapest „XXXII” kerületében élő „kínaiak” esetében (akiknek egy része egyébként nem is kínai, hanem vietnami).

A nevelési tanácsadóban egy vietnami kislány alulteljesített: bár szemmel láthatóan kiugróan intelligens volt, az instrukciókban szereplő egyes magyar kifejezéseket nem értette. A döntés: maradjon még egy évig óvodában (és ha nem 6, hanem 7 éves korában történik mindez: kis létszámú fejlesztő osztályba küldték volna). A pszichológus előítéletességét mint okot a megfigyelőként jelenlévő szociológus, és az iskolaérettségi vizsgálati módszerek (standardizált tesztek) szigorú szabályai *de facto* kizárják. Az intézmény kategorizál és „diszkriminál”, nem pedig az egyének. A másik, az integrációról szóló példa, még rövidebben: egy kerületi iskolában viszont, a március 15-i ünnepélyen, már az első sorban állva éneklik teli torokból a himnuszt, szavalják szépen Petőfit a „kínai” gyerekek, függetlenül a többségi szülők „survey-előítéletességének” fokától. A helyi aktorok autonómiáján nyugvó,

59 Fiáth Titanilla: *id. mű*, 39. o. Az idézett hivatkozás: Radó Péter: *Jelentés a magyarországi cigány tanulók oktatásáról*. NEKH, Budapest, 1997.

60 A megfigyelésekre 2005–2006-ban került sor, az „Oktatás és politika” c. OTKA-kutatás keretében. E kutatás előzetes eredményeiről, esszé-formában ld.: Berényi Eszter – Berkovits Balázs – Eröss Gábor: *Iskolarendszer és szabad választás. A jóindulatú szegregációról. Élet és Irodalom*, 2005. szeptember 30., 3–4. o., bővebben: Berényi Eszter – Berkovits Balázs – Eröss Gábor: *Iskolaválasztás az óvodában: a korai szelektio gyakorlata. Educatio*, 2005/3, 805–824. o. A kutatást megalapozó, ugyanazon a terepen folytatott vizsgálatról (Reguleducnetwork – EU 5-ös Keretprogram) ld. részletesen: Bajomi Iván – Berényi Eszter – Eröss Gábor – Imre Anna: *Abol ritka jószág a tanuló. Oktatásirányítás, cselekvési logikák és egyenlőtlenségek Budapesten*. FKI, „Kutatás közben” sorozat, Budapest, 2006. A fenti két kutatás tapasztalatait összefoglalja: Eröss Gábor: *Az autonómia bukása. Iskolai egyenlőtlenségek mozaik-Magyarországon*. MTA Társadalomkutató Központ (könyvfejezet, in: *Tanulmánykötet*, szerk.: Balogh Margit, megjelenik: 2007-ben).

erősen decentralizált magyar oktatási rendszer lényegi sajátosságainál fogva iskoláinkban a külföldiek helyzete (is) szabályozatlan, és főleg: kiszámíthatatlan; az iskolák hozzáállása hol befogadó, hol kirekesztő – a mindennapi gyakorlatban mintha a legkevésbé épp az idegenekről alkotott sztereotípiák, a mérhető előítéletek számítanának.⁶¹

A „képeségről” (részképesség-zavarokról) szóló diskurzus az egyenlőtlenségeket és a *status quo*-t erősítő önálló ideológiává szerveződött. Az illetékes intézmények (ún. szakszolgálatok), leginkább a nevelési tanácsadók, szakértői bizottságok a legjobb szándékkal és akár minden előítélettel mentesen is csak a romák és a szegények kedvezőtlen iskolai pozícióit termelik újra.⁶²

Mindezen tényezők – szociológiai szempontból – megmagyarázhatóak az adott csoportok, illetve intézmények *érdekeivel* is. Bár itt – például a helyi elitek részéről – nem „jól”, hanem „rosszul” felfogott érdekről van szó, hiszen a szegregáció már rövid távon is káros, hosszú távon és osztársadalmi szinten pedig különösen. Jól tudják ezt a szociálpolitikusok, szociális munkások, akik tisztában vannak azzal, hogy nem attól lesz rossz a borsodi cigányoknak, ha egy győri nyugdíjas – a kérdőívre adott válasza alapján – nem szeretne cigány munkatársat, hanem attól, hogyha kimerül a faluban a segélykeret (vö.: ÖNHIKI), vagy túl bonyolult a nyomtatványok kitöltése; a regionális-települési egyenlőtlenségek, s egyéb intézményi kizáró mechanizmusok sújtják őket valójában. És jól tudják ezt a szegregációval foglalkozó szociológusok is (legalábbis többségük: Liskótól Ladányiig, Keménytől Kerteszig, Havastól Neményiig – a sor még folytatható), ezért a fentiekben nincs is szinte semmi új: kiváló kutatások sora mutatta ki a magyar oktatási *rendszerből* fakadó hátrányokat, melyek a (halmozottan) hátrányos helyzetű tanulókat, köztük a romák többségét sújtják.⁶³ Amit itt írunk, abban csak a kontextus új: az előítélet-kutatások kötelező kiegészítőjének ajánljuk a szegregáció-kutatást. Nem is azt, amikor „cigány osztályokba” száműzik a roma gyerekeket (ez viszonylag jól dokumentálható nyílt diszkrimináció), hanem azokat a mechanizmusokat és gyakorlatokat, amelyek eredményeképp – még ha „normál” osztályba is járnak – más halmozottan hátrányos helyzetűekkel együtt el vannak zárva az iskolai jobb szegmenseitől, miközben a települési egyenlőtlenségek egész falvak lakossága előtt torlaszolják el a felemelkedés útját.

Az előítéletek önmagukban – legalábbis azok kognitív és emocionális és *konaatív-prediktív* dimenziói – nem jelentenek „veszélyt”, csak amennyiben viselkedés-

61 Vö.: Feischmidt Margit – Nyíri Pál (szerk.): *Nem kívánt gyerekek? Külföldi gyerekek magyar iskolákban*. Budapest, MTA Nemzeti-etnikai Kisebbségkutató Intézet, 2006. Különösen Paveszka Dóra és Nyíri Pál tanulmánya, azon belül: pp. 137–143, illetve Szilassy Eszter és Árendás Zsuzsa tanulmánya, azon belül: pp. 168–178.

62 Erről lásd részletesen: Berényi et al.: *id. művek*.

63 A cigánykutatások legnevesebb alakjai közül is többen a (halmozottan) hátrányos helyzetűeket, a szegényeket, s nem specifikusan a romákat megcélzó szociálpolitika mellett teszik le a garast. Pl.: Neményi Mária: Méltányosság és méltóság. Romákra vonatkozó politikák a mai Magyarországon. In: Tamás P. (et al) (szerk.): *id. mű.*, 196–203. A hazai közpolitikák is – különösen az oktatáspolitikák – ebbe az irányba mozdultak el az elmúlt években.



ként *megnyilvánulnak*, ill. amikor elkerüléssé, diszkriminációvá fajulnak el, vagy, ne adj' isten, a fajgyűlöletet instrumentalizáló diskurzus, diktatórikus rezsim eszközévé válnak.

Maga Adorno és társai éppen annak szentelték életüket, hogy bizonyítsák, az előítéletesség (náluk E- és AS-skála) önmagában nem magyarázat arra, hogy hol válnak diszkrimináció áldozatává az *idegenek* (Adornóéknál ezek lehetnek akár Kaliforniába „bevándorló” oklahomaiak is), hiszen Amerikában is magas antiszemitizmus-mértéket mértek. Pszichológiájuk *politikai*: az intézményrendszer a meghatározó. A manapság folyó előítélet-kutatások depolitizálnak: megmutatják ugyan, hogy mely pártok hívei milyen arányban „nem szeretik” az egyes kisebbségeket, de megkerülik a politikai intézményrendszernek, a társadalmi egyenlőtlenségek rendszerének (és a különböző alrendszereknek: oktatás, egészségügy stb.), a választott szociálpolitikai modelleknek a jelentőségét.

Végül még arra szeretnénk felhívni a figyelmet, hogy meglátásunk szerint a kutatóknak is van felelősségük. Például, amikor még csak nem is törekszenek arra, hogy *releváns* előítéleteket vizsgáljanak. Ezt veti fel, önmagát is leleplezve, a tudományos tréfa ötletes, de etikailag és episztemológiailag egyaránt problematikus műfaját művelő Tárki, amely reprezentatív mintán méri rendszeresen a nem létező pirézek elleni ellenérzések mértékét, sőt, annak változását, az újságírók és publicisták legnagyobb örömére; ők értik a tréfát – bár néha halálosan komolyan veszik –, mi is értjük, de (mint a szakállas viccben) „nem szeretjük”. Az efféle humor legjobb esetben is csak annak a tudományos közhelynek a bizonyításra alkalmas, hogy a saját csoporthoz és annak tagjaihoz képest a mindenkori „másikat” az emberek diszpreferálják.

Összegzés

Van az előítélet-kutatásokban egyfajta radikális ember- és társadalomkritika (az emberek javíthatatlanul rosszak), de nincs politikai kritika. A cigányok *hátrányos megkülönböztetése* pedig nincs közvetlen összefüggésben *etnikai* mivoltukkal, ők elsősorban a decentralizált magyar politikai-önkormányzati rendszernek az áldozatai. Az előítéletesség-kutatás mégis időnként morális mezbe bújtatja a tudományt; kevés olyan tárgya van a társadalomtudományoknak, amely ennyire egyértelműen *ab ovo* rossz dolognak számítana, már pusztán csak a szó, az előítélet pejoratív konnotációja miatt is. Holott a romák a győri nyugdíjasok deklarált előítéletei helyett sokkal inkább a hatévészeknek felvételit szervező általános iskoláknak, vagy a – többnyire egyébként jóindulatú és jóhiszemű – nevelési tanácsadók és a szakértői bizottságok kategorizációs-szelekciós tevékenységének „áldozatai”. Pirézek pedig nincsenek.

Ahogy azt már a szociálpszichológia tankönyvek is leszögezik (a hazai előítélet-kutatások nem mindig): csak a perzisztens, releváns, a hétköznapi élet világában is megnyilvánuló előítéleteket érdemes kutatni. Ami még ritkábban kerül szóba: az

előítélet-kutatásoknak számot kell vetniük a „politikai mező”, a különböző társadalmi alrendszer és az intézmények szerepével.

A társadalomtudósoknak, amennyiben valóban szívükön viselik a hazai romák sorsát (ez szerintünk így van), és nem riadnak vissza a normatív kijelentésektől (nem szoktak), akkor az implicit társadalomkritika helyett explicit rendszerkritikát kell megfogalmazniuk (mint teszik is ezt néhányan közülük – kevesen). Az előítéleteség-elméletek fogalmaival szólva: az emocionális (a távolság érzete, a rokonszenv), és a kognitív szempontból (a másikról alkotott ítéletek, képzetek, diskurzus) vizsgált előítéleteséghez képest a diszkriminációra, a hátrányos megkülönböztetésre, a kizárásra való társas *hajlam* – a konatív, a viselkedéses komponens – egyrészt egészen más, másrészt sokkal fontosabb.⁶⁴

ERŐSS GÁBOR & GÁRDOS JUDIT

IRODALOM

- A cigányellenesség méréséről. Babusik Ferencsel, Horváth Aladárral és Karácsony Gergellyel beszélget Dus Polett és Legát Tibor. *Beszélő*, 2004. január, 68–74. o.
- ALLPORT, GORDON W. (1999) *Az előítélet*. Budapest, Osiris. (Magyarul először: Gondolat, 1977).
- BABUSIK FERENC: *Az esélyegyenlőség korlátai Magyarországon. Státusz, etnicitás, kirekesztődés az egészségügyben és a szociális szférában*. Budapest, L'Harmattan, [é.n.].
- BAJOMI IVÁN, BERÉNYI ESZTER, ERŐSS GÁBOR & IMRE ANNA (2006) *Ahol ritka jószág a tanuló. Oktatásirányítás, cselekvési logikák és egyenlőtlenségek Budapesten*, Budapest, FKI. (Kutatás közben.)
- BERÉNYI ESZTER, BERKOVITS BALÁZS & ERŐSS GÁBOR (2005) Iskolarendszer és szabad választás. A jóindulatú szegregációról. *Élet és irodalom*, szeptember 30., pp. 3–4.
- BERÉNYI ESZTER, BERKOVITS BALÁZS & ERŐSS GÁBOR (2005) Iskolaválasztás az óvodában: a korai szelekció gyakorlata. *Educatio*, No. 3, pp. 805–824.
- BIBÓ ISTVÁN (1986) Zsidókérdés Magyarországon 1944 után. In: BIBÓ ISTVÁN: *Válogatott Tanulmányok 1945–1949*. Budapest, Magvető, pp. 621–797.
- BILLIG, MICHAEL (1985) Prejudice, categorization and particularization: from a perceptual to a rhetorical approach. *European Journal of Social Psychology*, No. 15, pp. 79–103.
- BORDÁCS MARGIT (2001) A pedagógusok előítéleteségének vizsgálata roma gyerekeket is tanító pedagógusok körében. *Új Pedagógiai Szemle*, február (itt: www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2001-02-ta-bordacs-pedagogusok).
- BOURDIEU, P. (1997) A közvélemény nem létezik. *Szociológiai Figyelő*, No. 1–2, pp. 136–145.
- BROWN, RUPERT (1998) Régi és új előítéletek. In: ERŐS FERENC (szerk.): *Megismerés, előítélet, identitás*. Budapest, WJLKF – Új Mandátum, pp. 211–217.
- CSEPELI GYÖRGY (1997) *Szociálpszichológia*. Budapest, Osiris.
- CSEPELI GYÖRGY, ÖRKÉNY ANTAL & SZÉKELYI MÁRIA (2002) *Nemzetek egymás tükrében*. Budapest, Balassi Kiadó.
- CSEPELI GYÖRGY & WESSELY ANNA (1992) A közép-európai szociológia kognitív esélye. *Replika*, No. 1–2, pp. 1–7.
- ENYEDI ZSOLT, FÁBIÁN ZOLTÁN & SIK ENDRE (2004) Nőtték-e az előítéletek Magyarországon? Antiszemitizmus, cigányellenesség és xenofóbia változása az elmúlt évtizedben. In: KOLOSI TAMÁS, TÓTH ISTVÁN GYÖRGY & VUKOVICH GYÖRGY (szerk.): *Társadalmi Riport 2004*. Budapest, Tárci, pp. 375–399.
- ERŐS FERENC (2005) Az előítélet-kutatás dilemmái. In: NEMÉNYI MÁRIA – SZALAI JÚLIA (szerk.): *Kisebbségek kisebbsége. A magyarországi cigányok emberi és politikai jogai*. Budapest, Új Mandátum, pp. 353–375.

64 Köszönjük Oblath Márton és Kende Anna tanácsait.



- ERŐS FERENC & FÁBIÁN ZOLTÁN (1999) Az etnikai előítéletek kialakulásáról. *Educatio*, No. 2, pp. 235–247.
- ERŐS FERENC (1998) Előítélet és identitás. A cigányellenesség dimenziói a mai magyar társadalomban. In: ERŐS FERENC (szerk.): *Megismerés, előítélet, identitás*, i.m., pp. 237–246.
- ERŐSS GÁBOR (2006) Idegengyűlölet helyett. Külföldiek ábrázolása a magyar játékfilmekben. In: TÓTH PÁL PÉTER (szerk.): *Bevándorlás Magyarországra*. Budapest, Lucidus Kiadó, pp. 227–248.
- ERŐSS GÁBOR (2007) Az autonómia bukása. Iskolai egyenlőtlenségek mozaik-Magyarországon. In: BALOGH MARGIT (szerk.): *Tanulmánykötet. MTA Társadalomkutató Központ. (Megjelenés alatt.)*
- FÁBIÁN ZOLTÁN (1999) *Tekintélyelvűség és előítéletek*. Budapest, Új Mandátum.
- FEISCHMIDT MARGIT & NYÍRI PÁL (szerk.) (2006) *Nem kívánt gyerekek? Külföldi gyerekek magyar iskolákban*. Budapest, MTA Nemzeti-etnikai Kisebbségkutató Intézet.
- FIÁTH TITANILLA (2002) A magyarországi roma népesség általános iskolai oktatása. In: BABUSIK FERENC (szerk.): *A romák esélyei Magyarországon. Aluliskolázottság és munkaerőpiac – a cigány népesség esélyei Magyarországon*. Budapest, Kávé Kiadó – Delphoi Consulting, pp. 11–70.
- GÁRDOS JUDIT (2007) Világok harca. A helyi tudás szerepe egy nemzetközi kutatás kérdőív-készítési folyamatában. In: NÉMEDI DÉNES & SZABARI VERA (szerk.): *Kötő-jelek 2006. ELTE Szociológia Doktori Iskola Évkönyve*. Budapest, ELTE TáTK, pp. 111–131.
- HAVAS GÁBOR & LISKÓ ILONA (2005) *Szegregáció a roma tanulók általános iskolai oktatásában*. Budapest, FKI. (Kutatás közben.)
- HEWSTONE, MILES: From neighbourhoods to neurons. <http://www.the-ba.net/the-ba/currentissues/ReportsandPublications/ScienceAndPublicAffairs/SPADec05/ProblemofPrejudice.htm>
- HUNYADY GYÖRGY (2001) Mi lenne velünk sztereotípiák nélkül? *Magyar Pszichológiai Szemle*, No. 2, pp. 213–238.
- KAPOSI DÁVID (2005) Lábjegyzetek egy „vicchez”. A diszkurzív pszichológia gyakorlatáról. *Replika* 53, pp. 21–34.
- KEMÉNY ISTVÁN, JANKY BÉLA & LENGYEL GYÖRGY (2004) *A magyarországi cigányság, 1971–2003*. Budapest, Gondolat Kiadó, MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézet.
- KERTESI GÁBOR (2005) *A társadalom pere-mén. Romák a munkaerőpiacon és az iskolában*. Budapest, Osiris.
- KOVÁCS ANDRÁS (1999) Az antiszemitizmus mint társadalomtudományos probléma. In: KOVÁCS ANDRÁS (szerk.): *A modern antiszemitizmus*. Budapest, Új Mandátum, pp. 9–33.
- KOVÁCS ANDRÁS: Előítéletes projekció-e a becsülés? *Replika* 17–18, pp. 241–245.
- LADÁNYI JÁNOS & SZELÉNYI IVÁN (2004) *A kirekesztettség változó formái. Közép- és délkelet-európai romák történeti és összehasonlító szociológiai vizsgálata*. Budapest, Napvilág kiadó.
- LADÁNYI JÁNOS & SZELÉNYI IVÁN (2002) Cigányok és szegények Magyarországon, Romániában és Bulgáriában. *Szociológiai Szemle*, No. 4, pp. 72–94.
- LIGETI GYÖRGY (2006) Sztereotípiák és előítéletek”. In: KOLOSI T., TÓTH I. GY. & VUKOVICH GY. (szerk.): *Társadalmi Riport 2006*. Budapest, Tárki, pp. 373–389.
- LELKES ORSOLYA (2003) „Kinn is vagyok, benn is vagyok”. A társadalmi kirekesztés mérése az Európai Unióban és Magyarországon. *Szociológiai Szemle*, No. 4, pp. 88–106.
- MAHZARIN BANAJI (2003) *Rejtőzködő attitűdök és sztereotípiák*. Budapest, Osiris.
- MURÁNYI ISTVÁN (2006) *Identitás és előítélet*. Budapest, Új Mandátum.
- NEMÉNYI MÁRIA (2005) Méltányosság és méltóság. Romákra vonatkozó politikák a mai Magyarországon. In: TAMÁS P., ERŐSS G. & TIBORI T. (szerk.): *Nemzetfelfogások. Kisebbség-többség*. Budapest, MTA SzKI – Új Mandátum, pp. 196–203.
- NEMÉNYI MÁRIA & SZALAI JÚLIA (szerk.) (2005) *Kisebbségek kisebbsége. A magyarországi cigányok emberi és politikai jogai*. Budapest, Új Mandátum.
- ÖRKÉNY ANTAL: A kisebbségek csipkerózsika álma és a szociológus herceg esete. *Replika* 17–18, pp. 260–273.
- ÖRKÉNY ANTAL (2005) A társadalmi kirekesztés és diszkrimináció jelenségének kutatása a társadalomtudományokban. In: TAMÁS P., ERŐSS G. & TIBORI T. (szerk.): i.m., pp. 37–40.
- RADÓ PÉTER (1997) *Jelentés a magyarországi cigány tanulók oktatásáról*. Budapest, NEKH.
- SACKETT, P. R., HARDISON, C. M. & CULLEN, M. J. (2004) On Interpreting Stereotype Threat

- as Accounting for African American-White Differences on Cognitive Tests. *American Psychologist*, Vol. 59, No. 1, pp. 7–13.
- SIKENDRE & SIMONOVITS BORI (2006) A diszkrimináció-tesztelés módszeréről. *Esély*, No. 4, pp. 72–85.
- SMITH, E. R. & MACKIE, D. M. (2000) *Szociálpszichológia*. Budapest, Osiris.
- STEELE, C. M. & ARONSON, J. (1995) Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 69, No. 5, pp. 797–811.
- TILEAGĂ, CHRISTIAN (2005) A szélsőséges előítélet magyarázata és a vádolás legitimitációja a romákról szóló beszédben. *Replika* 53, pp. 35–53.
- TURAI TÜNDE & TÓTH PÁL PÉTER (2003) A magyar lakosság külföldiekhez való viszonyáról szóló szakirodalom összefoglalása. *Szociológiai Szemle*, No. 4, pp. 107–132.
- VAJDA JÚLIA (2003) Az élettörténet szövegének szövete. *Jel-Kép*, No. 1, pp. 89–96.





KÖZÉPISKOLÁSOK ELŐÍTÉLETESSÉGÉNEK EGY LEHETSÉGES MAGYARÁZATA: AZ ÉLETFORMA

A RENDSZERVÁLTOZÁST KÖVETŐ IDŐSZAK tizenéveseinek előítéletességét vizsgáló (és a jelentősebb ifjúságszociológiai kutatásokat összegző) elemzés egyik fontos következtetése az volt, hogy a különböző kisebbségi csoportokkal szembeni előítéletesség olyan fiatalokra jellemző, akik szocializációs szempontból hátrányos szocio-kulturális környezetben élnek (*Murányi 2006*). A kisebbségek intoleráns szemlélete a leginkább az észak-keleti régió kistelepüléseiben, rossz anyagi körülmények között élő, többnyire szakmunkásképzőkben tanuló, iskolázatlan és idős szülők gyermekei körében általános. Ez az eredmény összecsengett egy korábbi magyarországi kutatás ama tapasztalatával, hogy az alacsonyabb presztízsű középfokú oktatási intézményekben tanuló fiatalok elutasítóbbak a kisebbségi csoportok tagjaival (*Szabó & Örkény 1998*). Mivel magyarázható, hogy az előítéletesség elsősorban azokra a fiatalokra jellemző, akik közvetlen családi és tágabb lakóhelyi környezete, valamint kulturális helyzete egyaránt hátrányosnak nevezhető?

A „rituális sűrűség”

Erre a kérdésre egy olyan átfogó magyarázat (*Fuchs & Case 1989*) segítségével próbálunk válaszolni, amely az interakcionista és a fejlődés-szemponutú elméletekre támaszkodva az *életforma* és a *rituális sűrűség* (ritual density) fogalmával értelmezi az előítéletességet. A fogalom értelmezésével az alábbiakban részletesen is foglalkozunk. Most csak arra utalunk, hogy az említett összegző elemzés más hazai empirikus kutatások (*Angelusz & Tardos 1988; Kopp et al 1996; Tomka 1996; Albert & Dávid 1998; Skrabski & Kopp 1999; Gábor 2000; Bauer 2002*) alapján igazolta, hogy a kulturális és egzisztenciális szempontból egyaránt hátrányos családi és lakóhelyi közegben a magas rituális sűrűségű életforma több jellegzetessége megtalálható (*Murányi 2006*). Ilyen jellegzetesség a zárt csoportokban zajló interakció, a korlátozott nyelvi kódok használata, a tradicionális erkölcsi elvek elfogadása, a saját csoporttól eltérő szocio-kulturális modellek ismerete. Az *előítélet*, az *életforma* és a *szocio-kulturális környezet* közötti *megfelelés* azonban még nem „direkt” alátámasztása az előítéletet életformaként értelmező teóriának.

A következőkben Fuchs és Case nyomán arra teszünk kísérletet, hogy az előítéletesség és a rituális sűrűség alapján jellemzett életforma közötti összefüggést em-

pirikusan is bizonyítsuk. A magyar középiskolás mintán 2005-ben lebonyolított „Iskola és demokrácia” kutatás adatbázisa alkalmas arra, hogy Fuchs és Case elgondolását teszteljük.¹ Ezután megpróbáljuk értelmezni szocializációs szempontból ezt az összefüggést. Elemzésünk előtt azonban röviden érdemes összefoglalnunk Fuchs és Case tanulmányának gondolatmenetét.

A szerzők előítéletelességet értelmező kategóriája, a *rituális sűrűség* az interakciók csoportkereteinek nyitott, illetve zárt jellegén alapul. A csoportkeretek nyitottságától, illetve zárttságától függ, hogy az interakciók élményanyaga mennyire „rituális”, azaz mennyire homogén. A nyelvi kódok tekinthetők a rituális sűrűség megjelenésének is. Collins a csoport-hálózatokat „ritusszerkezetűk” alapján sorolja magas, illetve alacsony sűrűségű típusokba (Collins 1975).

A zárt csoportkeretek között az interakciók többsége azonos minták szerint zajlik. A *magas rituális sűrűség* változatlan csoportkeretek között zajló állandó interakciók eredménye, amelyet homogén közös élmények, valamint korlátozott nyelvi kódok jellemeznek, és amely „partikuláris csoportszempontokkal való egydimenziós azonosuláshoz vezet”, „egydimenziós fixációkat erőszakol rá a saját csoportra, ennél fogva csökkenti a kozmopolitizmus és egyetemesség alapjait” (Fuchs & Case 1992:502). Ezzel szemben az *alacsony rituális sűrűséget* kiterjedt szociális hálózatok és sokoldalú interakciók jellemzik. Az alacsony sűrűségre a szerteágazó kapcsolatok hálózata és – ennek köszönhetően – sokféle kulturális tapasztalat a jellemző. Az alternatív életformák megismerése és átélése során kevésbé valószínű, hogy ezeket másságuk miatt elutasítják. Az életstílusok esetlegességének (Luhman 1984) elfogadása nem egyeztethető össze az előítélettel.

Fuchs és Case úgy véli, hogy ez a megközelítés illeszkedik ahhoz a habermasi értelmezéshez, amely az előítéletet a szisztematikusan torzult kommunikáció megjelenésének tekinti, amely „akkor következik be, ha a szimbolikus interakció cselekvőinek egyenlőtlen az esélyük véleményük kifejtésére, a másik véleményének bírálatára, a beszédaktusokban rejlő érvényességi igények felvetésére, illetve megkérdőjelezésére, valamint énazonosságuk megjelenítésére” (Fuchs & Case 1992:503).

Fuchs és Case bírálják az előítélet evolucionista megközelítésére alkalmas elméleteket (Parsons, Habermas, Kohlberg), amelyek azt feltételezik, hogy a fejlődési szakaszok egyirányúak, egyetemesek és megfordíthatatlanok. Fuchsék azt mondják, hogy a posztkonvencionális, egalitárius és előítéletektől mentes moralitás nem független a kontextustól. „Az erkölcsi tudat struktúrái tehát nem valamiféle fejlődési logikát követnek, hanem az életvilágok sűrűségviszonyaival változnak. (...) A modern társadalmakban alacsony és magas rítussűrűségű helyzetek léteznek együtt egymás mellett” (Fuchs & Case 1992:508).

¹ Az önkitöltős, kérdőíves adatfelvétel 2005. decemberben készült négy megyében (Baranya, Fejér, Hajdú-Bihar, Szabolcs-Szatmár-Bereg) és a fővárosban. A minta a 9. és 11. évfolyamos középiskolás tanulókat meye és iskolatípus alapján reprezentálta. A mintát súlyoztuk (N=5000). A kutatást Csákö Mihály vezette. A koncepció és a kérdőív kidolgozása Csákö Mihály, Domokos Tamás, Ligeti György, Murányi István, Péntek Eszter és Szabó Ildikó munkája volt.



Fuchs és Case számára az *előítélet* – szemben a legtöbb szociálpszichológiai értelmezéssel – *nem attitűd, hanem életforma*. Az attitűdöket és kogníciókat a társas szokások és a mindennapi interakciók, vagyis az életforma következményének tekintik. „A rituális sűrűség fogalma arra ösztönöz, hogy kiterjesszük magának az előítéletnek a fogalmát. Ha »előítéletről« hallunk, jobbra bizonyos csoportok – kisebbségek, szubkultúrák – iránti sajátos attitűdök jutnak eszünkbe. Fejtegetésünk azonban azt sugallja, hogy nemcsak bizonyos gondolatok, de maguk az életformák is lehetnek előítéletesek.” (*Fuchs & Case 1992:510.*)

A magas rituális sűrűség olyan életformával jár, amely leszűkíti az eltérő szociokulturális minták megismerését, a csoporttagok interakciói a saját csoportra korlátozódnak. A saját csoportra vonatkozó, konvencionális erkölcsi elvek úgy kondicionálódnak, hogy közben a csoporton kívüliekkel szemben diszkriminatív attitűdök alakulnak ki. A magas rituális sűrűség kedvez a világ leegyszerűsített, abszolút értékek alapján történő szemléletének. Fontos sajátossága, hogy az erős kollektív érzelmekkel összekovácsolt csoportszolidaritás együtt jár a kívülállók kizárásával: „Az előítélet, mint életforma, szeretne visszajutni a tradicionális életmódhoz, az abszolút értékekhez, a fundamentalista vallási érzésekhez, az egyszerűen felépített világgéphez, amelyek véleményünk szerint mind a magas rituális sűrűségű életforma következményei. A magas rituális sűrűség erős kollektív érzelmeket kelt, merev csoportszolidaritást és a kívülállóktól való szigorú elhatárolódást hoz létre. Az előítéletes mozgalmaknak ez a belső szerkezete az, ami a korszerűség elgondolásaival szembeszegül.” (*Fuchs & Case 1992:510.*)

A középiskolások kisebbségekhez való viszonya

Az „Iskola és demokrácia” kutatás kérdőívében szereplő kérdések alkalmasnak bizonyultak arra, hogy az előítéletességet a magas rituális sűrűséggel hozzuk összefüggésbe és életformaként azonosítsuk. A felhasznált kérdések a következő témakörökre irányultak: a kisebbségi csoportok kortárs tagjainak elfogadása-elutasítása, a kisebbségekkel kapcsolatos problémák fontossága, a médiafogyasztás, a szervezeti aktivitás és az iskolán kívüli rendszeres tevékenységek.

A különböző nemzeti és etnikai csoportokhoz való viszonyulást ugyanúgy operacionalizáltuk, mint 1995-ben a nyolcadik osztályosok és 1996-ban az utolsó éves középiskolások körében végzett vizsgálatban (*Szabó & Örkény 1996, 1998*).² A személyközi távolságtartás módszerével mért előítéletesség az iskolai padtárs szerep megítélésben fejeződhetett ki.

Először nézzük meg, hogyan alakultak a különböző kisebbségi csoportokhoz tartozó padtársak elutasítását kifejező válaszok a három kutatásban (1. táblázat).

A korábbi eredményekhez hasonlóan a középiskolások 2005-ben is leginkább a cigányok és a románok, legkevésbé az erdélyi magyarok közelségét utasítják el.

² Az első adatfelvétel a nyolcadikosokat reprezentáló országos mintán, a második az utolsó éves gimnazistákat, szakközépiskolásokat és szakmunkás tanulókat reprezentáló országos mintán készült.

1. táblázat: Mit szólnál hozzá, ha padtársad a következő csoportok tagja lenne? (a „zavarna” válaszok aránya százalékban)

Zavarna, ha a padtársam...	Nyolcadikosok 1996 (N=4248)	Utolsó éves középiskolások 1998 (N=2600)	9. és 11. évfolyamos középiskolások 2005 (N=5000)
cigány lenne	58	58	45
román lenne	40	39	30
zsidó lenne	28	23	27
kínai lenne	21	24	24
szerb lenne	-	-	23
kongói lenne	-	-	22
arab lenne	26	29	21
orosz lenne	35	27	18
szlovák lenne	31	26	14
német lenne	11	9	11
horvát lenne	-	-	10
finn lenne	-	-	9
erdélyi magyar lenne	8	7	7

A továbbiakban a 2005-ös középiskolás vizsgálat adataira támaszkodunk. Az elutasítások logikájának feltárására klaszterelemzést (quick-cluster) végeztünk. Így két csoportot különítettünk el (2. táblázat).

2. táblázat: A kisebbségi csoportokhoz tartozó padtársak elfogadásának-elutasításának csoportjai (az elutasítók aránya az egyes klasztercsoportokban, százalékban)

Zavarna, ha a padtársam...	Előítéletes csoport (N=1209)	Toleráns csoport (N=3791)
román	82	14
szerb	79	6
kongói	78	4
cigány	77	35
kínai	77	7
zsidó	74	11
orosz	66	3
arab	66	6
szlovák	55	1
horvát	39	1
finn	35	1
német	34	4
erdélyi magyar	24	2

Az *előítéletes csoport* (a teljes minta 24 százaléka) több, mint fele a 14 esetből tizenben azt válaszolta, hogy zavarná, ha padtársa a kérdezett csoporthoz tartozna. Az *előítéletes csoportban* mindössze négy kisebbségi csoport (horvát, finn, német, erdélyi magyar) tagjait utasítják el valamivel kisebb arányban. A csoportra jellemző erős előítéletességet az is bizonyítja, hogy a csoport minden negyedik tagja (24 százalék) még az erdélyi magyarokat is elutasítja.



A teljes minta háromnegyedét (76 százalék) alkotó *toleráns csoportban* csak három kisebbségi csoporttal kapcsolatban (zsidó, román, cigány) nagyobb az elutasítás aránya 10 százaléknál. A középiskolások cigányokkal szembeni előítéletességének látványos mutatója, hogy még a toleránsnak elnevezett csoportban is minden harmadik válaszadó (35 százalék) elutasítja a cigány padtárs gondolatát.

Ezután a kérdőív egy másik kérdéssora alapján egy újabb változót képeztünk, amely a kisebbségekkel kapcsolatos problémák érzékelését mutatta.³ A kérdéssorban különböző (hétköznapi, politikai és közéleti) értékek fontosságának megítélése szerepelt, melyek közül négy item a – konkrétan meg nem nevezett – kisebbségekhez való viszony jellemzésére szolgált. Először az egyes kijelentések fontosságáról alkotott válaszok alapján egy százfokú skálát szerkesztettünk.⁴ Az ötven pont alatti értékek azt mutatják, hogy a középiskolások számára a kisebbségek szóban forgó problémája (a másság elfogadása; a rasszizmus-ellenesség; a kisebbségek védelme; a kisebbségi jogok érvényesülése) inkább kevésbé fontos kérdés (3. táblázat, első oszlop). Ezután a négy item bevonásával főkomponens elemzést végeztünk. Ennek eredménye egyetlen főkomponens, amely egyfajta mutatója a kisebbségek jogi és morális dimenziók szerinti elfogadásának (3. táblázat, második oszlop).

3. táblázat: A kisebbségek jogi és morális szempontok szerinti megítélése és a szempontok alapján képzett főkomponens (százfokú skála és faktorsúlyok)

Mennyire fontos számodra...	Fontossági skála	A kisebbségek elfogadásának főkomponense
a kisebbségek védelme?	42	0,85
a kisebbségi jogok érvényesülése?	43	0,80
a másság elfogadása?	49	0,70
a rasszizmus-ellenesség?	44	0,42
Magyarozott variancia-hányad (%)	-	50,6

A kisebbségekkel kapcsolatos viszony kifejezésére így összesen három mutatónk volt: az előítéletek és a toleránsok klasztercsoportjai, valamint a kisebbségek elfogadásának főkomponense. A továbbiakban az előítéletességnek, mint életformának az értelmezéséhez szükséges változókat mutatjuk be.

Az életformák indikátorai

A kérdőívben több olyan kérdés is szerepelt, amely megfelelő indikátora lehetett a korábban ismertetett magas, illetve alacsony rituális sűrűségű életformának. Az életforma jellemzésére a következő témaköröket vettük figyelembe: médiafogyasztás, szervezeti aktivitás, családi beszélgetések és az iskolán kívüli tevékenység. Ezeket

3 „Az előítéletet úgy határozhatjuk meg, mint egy csoport vagy egyén által jellegzetesen támogatott vagy ellenzett, tendenciájában egybehangzó ítélekezést.” (*Tajfel, 1981:131*).

4 A négyfokozatú Likert-skála alapján szerkesztett kérdésre („Mennyire fontosak számodra az alábbiak?”) adott válaszokat százfokozatú skálára vetítettük a következők szerint: egyáltalán nem fontos=0; kicsit fontos: 33; inkább fontos: 66; nagyon fontos=100.

a témaköröket összesen nyolc változó fedte le. A változók közös vonása, hogy kapcsolódnak a hétköznapi interakciókhoz. Mivel „kilépéseket” biztosítanak a szűken vett elsődleges (család) és másodlagos szocializáció (iskola, kortársi csoport) keretei közül és gazdagítják a kommunikációs lehetőségeket, valószínű, hogy az alacsony rituális sűrűségű életformát jellemzik.

A változók első csoportja a *médiafogyasztáshoz* kapcsolódik. Az életforma rituális sűrűsége szempontjából a médiafogyasztás jelentőségét abban látjuk, hogy lazíthatja az interakciók csoportkereteinek zártságát még akkor is, ha egyoldalú kommunikációról van szó. A napilapok olvasása, illetve a híradók és politikai témájú adások nézése hozzájárul a *saját csoporttól eltérő szociokulturális minták* megismeréséhez és az abszolút értékeket kevésbé preferáló világszemlélethez.⁵

A változók másik csoportjának, a *szervezeti aktivitással* kapcsolatos változóknak a figyelembe vételét az indokolja, hogy a szervezetekhez tartozás, illetve a szervezeti tagság ugyancsak a megszokottól különböző világgépek és viláértelmezések tapasztalati forrása lehet.⁶ Tekintettel a család mintaadó szerepére és arra, hogy a szocializáció egyik legfontosabb tényezője, nemcsak a válaszadók, hanem a családtagok szervezeti tagságát is figyelembe vettük.⁷ Az elsődleges szocializáció kiemelt szerepe indokolja, hogy a különböző témákról zajló *családi beszélgetések* ugyancsak szerepeltek az életforma-változók között.⁸

A változók utolsó csoportja két olyan tevékenység-típust (különóra, klubtagság, külön foglalkozás, illetve istentisztelet) tartalmaz, amely *iskolán kívüli és rendsze-*

5 A középiskolások 9 százaléka egyáltalán nem olvas *hírlapot*, 53 százalékuk legfeljebb hármat, 38 százalékuk háromnál többet olvas valamilyen (naponta, hetente többször, hetente, ritkábban) gyakorisággal. A kérdézet nyolc napilap (Blikk, Magyar Hírlap, Magyar Nemzet, Metró újság, Népszabadság, Népszava, Helyi, megyei lap, egyéb napilap) olvasásának átlagpontja 3,12 (1 pont, ha az adott lapot olvassa valamilyen gyakorisággal; 0, ha nem olvassa).

Csak 2 százalék nem néz egyetlen *híradót* sem. A kérdézet 11 híradó (M1, M2, Duna TV, Hír TV, TV2, RTL Klub, Helyi tévé, BBC, Sky Europe, CNN, TV5, egyéb tévé) közül a középiskolások egyharmada (32 %) legfeljebb három, 47 százalék 4–6, míg 19 százalék 7 vagy több hírműsort néz. A teljes mintára vonatkozó nézettségi átlag 4,71 pont (1 pont, ha az adott hírműsort nézi valamilyen gyakorisággal; 0, ha nem nézi). A középiskolásoknak csupán az 5 százaléka válaszolta, hogy egyetlen *politikai műsort* sem néz a televízióban. Legfeljebb három műsort 38 százalék néz, míg ennél is többet (gyakran, elég gyakran, elég ritkán) 57 százalék. A kilenc politikai-közéleti műsor (M1: Este, M1: A szólás szabadsága, Hír TV: Kérdések órája, Hír TV: Politikai barométer, TV2: Jó estét, Magyarország, TV2: Aktív, RTL Klub: Fókuszban, RTL Klub: Heti hetes, Egyéb műsor) átlagos nézettsége 3,76 pont (1 pont, ha az adott műsort nézi valamilyen gyakorisággal; 0, ha nem nézi).

6 Arra a kérdésre, hogy tagja-e valamilyen *szervezetnek*, a diákok 10 százaléka válaszolt igennel.

7 Kérdésünk így szólt: „Van-e olyan személy a családjában, aki tagja valamilyen szervezetnek? (Csak azokra gondolj, akikkel rendszeresen találkozol.)” Az igen válaszok aránya 69 százalék volt.

8 Kérdésünk így szólt: „Szűkebb családdal (akikkel együtt élsz) mennyire beszélsz az alábbi témákról?” A lehetséges válaszalternatívák („Nem téma a családban”; „Velem nem beszélnek erről”; „Ha úgy adódik, én is részt veszek”; „Kíváncsiak a véleményemre”) közül a *részvételt* kifejező válaszokat vettük figyelembe. A felsorolt 28 téma közül 1–10 témában jelölte részvételt 19 százalék, 11–20 témában 56 százalék, 21–28 témában 25 százalék. A családi körben megbeszélte témák átlaga 15,9 pont volt. A következő témákat kérdeztük: a hatóságok működése; a másik nemmel való kapcsolat; adózás; belpolitikai élet; bulvár hírek, sztárok, híres emberek; bűnözés; civil szervezetek; családi gondalkodás, pénz; egészség, betegségek, higiénia; etnikai kisebbségek; ideológiai-világnézeti kérdések; iskolai élet; iskolai teljesítmény; környezetszennyezés; külpolitikai események; magyarság; más országok kultúrája; művészeti alkotások; nyaralás, utazás; öltözködés, megjelenés; politikai pártok; politikusok; rokonok életvitele; sport; szegénység; zenei ízlés, zenészek, együttesek; tudomány, technika; TV-műsorok, szereplők; vallás; szülők munkája, munkahelyi gondjai.



res elfoglaltságokat jelent. Ezek a tevékenységek szintén hozzájárulhatnak a fiatalok plurális világtértelezéséhez.⁹

A nyolc változó (napilap-olvasás, híradó-nézés, politikai-közéleti műsorok nézése, különóra, templomba járás, szervezeti tagság, családtag szervezeti tagsága, családi kommunikáció) bevonásával elvégzett, úgynevezett quick klaszteranalízis eredményeképpen a középiskolások mintája három csoportra oszlott (4. táblázat).

4. táblázat: Rituális sűrűség szerint elkülönülő klasztercsoportok aktivitása (átlagpontban és százalékban)

	Alacsony rituális sűrűségű csoport (N=1233)	Átlagos rituális sűrűségű csoport (N=2209)	Magas rituális sűrűségű csoport (N=1558)
Napilap olvasása (0-8)	3,57	3,20	2,40
Híradó nézése (0-11)	5,38	4,72	3,83
Politikai műsorok nézése (0-9)	4,29	3,78	3,05
Családi kommunikáció (0-28)	23,02	15,47	7,97
Különórák (%)	63	52	36
Templomba járás (%)	99	96	81
Szervezeti tagság (%)	14	9	7
Családtagok szervezeti tagsága (%)	87	72	41

A 4. táblázat igazolja, hogy a médiafogyasztás, a családi kommunikáció, a különórák, a templomba járás és a szervezeti tagság mind-mind olyan tevékenységek, amelyek kitágítják a csoportkereteket, gazdagítják a személyközi interakciókat, bővítik a személyes kommunikáció témáit és a világról való gondolkodás mintáit. A *magas rituális sűrűségű* csoport (a minta 25 százaléka) minden változó – de különösen a családi kommunikáció – esetében a legkisebb aktivitással jellemezhető. Az *alacsony rituális sűrűségű* csoport (a minta 31 százaléka) aktivitása következetesen magasabb. A két csoport között elhelyezkedő, legnagyobb elemszámú harmadik csoportra (a minta 54 százaléka) az *átlagos rituális sűrűségű csoport* elnevezéssel hivatkozunk a későbbiekben.

Elemzésünket azzal kezdtük, hogy az eddigi hazai és nemzetközi kutatások (korábbi, saját kutatásainkhoz hasonlóan) mindenekelőtt az előítéletesség és a társadalmi (iskolai, gazdasági, települési, családi, kulturális) hátrányok közötti összefüggéseket igazolták. A továbbiakban azt vizsgáljuk, hogy eredményeink miként illeszkednek korábbi vizsgálatainkhoz, amelyekben a fiatalok előítéletességét szociokulturális jellemzők alapján értelmeztük (5. táblázat).

Az 5. táblázat azt mutatja, hogy a rituális sűrűség szerint elkülönülő csoportok társadalmi összetételében szignifikáns különbségek vannak. Ezek alapján igazoltnak tekinthetjük, hogy *a magas rituális sűrűségű életforma nem független a hátrá-*

9 „Tanítás után jársz-e valamilyen külön órára, külön foglalkozásra, felvételi előkészítőre, klubba, szervezetbe, egyéb rendszeres elfoglaltságra?” – van válaszok aránya: 51 százalék. „Milyen gyakran jársz templomba, vallási összejövetelre?” – soha válaszok aránya: 7 százalék.

nyos családi és lakóhelyi szocializációs közegetől. Az alacsony rituális sűrűségű csoportba tartozó középiskolások 87 százaléka érettségit adó középiskolába jár (majdnem felük gimnáziumba); szüleik jó kétharmadának magas iskolai végzettsége van, és majdnem a felük nagyvárosban lakik. A *magas rituális sűrűségű* csoportban szignifikánsan nagyobb a szakiskolában tanuló, kevésbé iskolázott családi háttérrel jellemezhető, kevésbé urbanizált településen élő középiskolások aránya. A magas rituális csoport tagjainak csak szűk kétharmada jár érettségit adó középiskolába, szüleik több, mint felének alacsony iskolai végzettsége van, és csak egyharmaduk lakik nagyvárosban.

5. táblázat: A rituális sűrűség szerint elkülöníthető középiskolás klasztercsoportok társadalmi jellemzői* (oszlop-százalékban)

		Alacsony rituális sűrűségű csoport (N=1233)	Átlagos rituális sűrűségű csoport (N=2209)	Magas rituális sűrűségű csoport (N=1558)
Iskolatípus	gimnazista	48	40	24
	szakközépiskolás	39	41	39
	szakiskolás	13	19	38
Szülők iskolai végzettsége ^a	alacsony	31	41	53
	magas	69	59	47
Lakóhely	Budapest	17	13	10
	megyeszékhely	22	18	15
	nagyváros	7	8	9
	kisváros	25	28	29
	község	29	33	36

* Khí-négyzet próba alapján szignifikáns ($p \leq 0,05$) kapcsolatok.

^a A középiskolások családjának kulturális háttérét a két szülő iskolai végzettségét mérő változók segítségével jellemezzük. A két változó alapján elvégzett quick-cluster elemzés eredményeképpen két csoportot kapunk:

Magas végzettségű szülői csoport (az értékelhető minta 59 százaléka): az apa iskolai végzettsége (legfeljebb nyolc általános: 0 százalék, szakmunkásképző: 13 százalék, szakközépiskola: 32 százalék, érettségi: 21 százalék, diploma: 34 százalék); az anya iskolai végzettsége (legfeljebb nyolc általános: 0 százalék, szakmunkásképző: 1 százalék, szakközépiskola: 22 százalék, érettségi: 39 százalék, diploma: 39 százalék).

Alacsony végzettségű szülői csoport (az értékelhető minta 41 százaléka): az apa iskolai végzettsége (legfeljebb nyolc általános: 19 százalék, szakmunkásképző: 64 százalék, szakközépiskola: 12 százalék, érettségi: 4 százalék, diploma: 2 százalék); az anya iskolai végzettsége (legfeljebb nyolc általános: 31 százalék, szakmunkásképző: 46 százalék, szakközépiskola: 21 százalék, érettségi: 1 százalék, diploma: 0 százalék).

Előítéletesség és rituális sűrűség

Most már csak az van hátra, hogy megnézzük: van-e összefüggés az előítéletesség és a rituális sűrűség szerint elkülönülő csoportokhoz tartozás között. Fuchs és Case elméleti elgondolását empirikusan akkor igazolhatjuk, ha a rituális sűrűség alapján elkülönült csoportokat lényegesen eltérő intenzitású előítéletesség jellemzi.

A *kisebbségek* elfogadását mutató főkomponens szkór-átlagai és a *rituális sűrűség alapján elkülönült csoportok* előítéletesség szerinti szignifikáns megoszlásai alátámasztják a várakozásunkat: az alacsony rituális sűrűségű csoportban a legkisebb,



míg a magas rituális sűrűségű csoportban a legnagyobb az előítéletességgel jellemezhető aránya. A 6. táblázat arról is tudósít, hogy a rituális sűrűség alapján különböző életformákat valószínűsítő csoportok között markáns különbségek vannak a kisebbségekhez való viszonyban.

6. táblázat: A rituális sűrűség alapján elkülönült klasztercsoportok előítéletessége (sor-százalékban és faktorszór-átlagokban)

	Előítéletes csoport	Toleráns csoport	Kisebbségek elfogadása főkomponens
Alacsony rituális sűrűségű csoport	19	81	0,170
Átlagos rituális sűrűségű csoport	24	76	-0,013
Magas rituális sűrűségű csoport	30	70	-0,215

Elemzésünk empirikusan bizonyítja, hogy az előítéletesség mélyen beágyazódik az életformába; maga is életforma. Míg a nyitottabb csoportkeretek között élő, sűrűbb kapcsolati hálóval és kommunikációs mintázattal rendelkező *alacsony rituális sűrűségű csoport* 81 százalékát alkotják a kisebbségekhez való viszonyulásuk alapján a toleránsok csoportjába tartozó középiskolások, addig a zártabb csoportkeretek között élő, ritkább kapcsolati hálóval és kommunikációs mintázattal rendelkező *magas rituális sűrűségű csoportnak* csak a 70 százalékát. Ugyanakkor a kisebbségekhez tartozó kortársakat elutasító, előítéletes csoporthoz tartozók aránya a magas rituális sűrűségű csoportban 30 százalék, míg az alacsonyabb rituális sűrűségű csoportban csak 19 százalék. A kisebbségek elfogadását kifejező főkomponens faktorszór-átlaga is csak az alacsony rituális csoportban pozitív.

Összegzés

A hazai és nemzetközi kutatások sokszorosán igazolták, hogy a társadalmilag hátrányos helyzet nagyobb mértékű előítéletességgel jár. Kevés magyarázat született azonban arról, hogy *milyen típusú kapcsolati hálók és kommunikációs mintázatok* vannak ennek az összefüggésnek a hátterében.

A társadalomtudományi kutatások többségéhez hasonlóan Fuchs és Case rituális sűrűség fogalmára épülő elgondolásának empirikus bizonyíthatóságát is meghatározza az előítélet (személyközi távolság) és a rituális sűrűség operacionalizálása. Elemzésünkben arra tettünk kísérletet, hogy Fuchs és Case elgondolása nyomán empirikus magyarázatot találjunk arra, hogy *miért* előítéletesebbek a társadalmi szempontból hátrányos helyzetű, alacsonyabb presztízsű középiskolába járó fiatalok. Fuchs és Case elgondolása a rituális sűrűségről lehetőséget kínált arra, hogy 2005-ös, 9. és 12. évfolyamos középiskolások között végzett adatfelvételünk alapján egyrészt empirikusan is operacionalizáljuk a rituális sűrűség fogalmát, másrészt teszteljük a rituális sűrűség és az előítéletesség közötti összefüggéseket, harmadrészt pedig, immár elemzésünk eredményeire támaszkodva magunk is értelmezzük a rituális sűrűségtől függő előítéletességet. Tanulmányunkban azt mutattuk be, hogy a kö-

zépiskolások kisebbségi csoportokhoz tartozó kortársaik elutasításában kifejeződő előítéletei, valamint a kisebbségek problémáinak fontosságával kapcsolatos állásfoglalásaik társadalmi helyzetüktől függő életmódjuk szerves részét képezik.

A rituális sűrűség és az előítéletesség között igazolt kapcsolat illeszkedik a sztereotípiák kialakulását elemző korai szociálpszichológiai vizsgálatok megállapításaihoz. Ezek a vizsgálatok igazolták, hogy a társas normákhoz való ragaszkodás valószínűsíti az előítéletességet (*Pettigrew 1958*).

Az eltérő rituális sűrűséggel és szocio-kulturális jegyekkel bíró társadalmi csoportokat sajátos kultúra jellemzi. Ezekhez a csoportkultúrákhoz különböző társas normák tartoznak. A rituális sűrűség értelmezése alapján joggal feltételezhetjük, hogy a magas rituális sűrűséggel jellemezhető csoportok szorosabban kötődnek saját kultúrájuk társas normáihoz, mint az alacsony sűrűségű csoportok tagjai, akiknek lehetőségük van arra, hogy egyrészt többféle csoport tagjai legyenek, másrészt alternatív értelmezésekkel is megismerkedjenek, harmadrészt pedig egyfajta „választék” alapján – többféle csoport normáival találkozáva, ezeket megismerve, esetleg egymással kiegészítve és ütköztetve – alakítsák ki saját normarendszerüket.

Az eltérő rituális sűrűséggel jellemezhető csoportokban „összeér” három sajátosság: a csoportra jellemző társadalmi és kulturális státus, a normarendszer és a nyelvi, illetve a kommunikáció módjában is kifejeződő világkép. Úgy véljük, a különböző rituális sűrűséggel jellemzett csoportok előítéletességében kimutatott különbségek igazolják, hogy az interakciók sorozataként felfogott szocializációban az alapértékeket és a normákat a különböző közösségek tagjaiként lehet elsajátítani. Ezek a közösségek (család, iskola, kortársi csoportok, tágabb csoportok) nemcsak integrálják a fiatalokat, hanem azokat a társadalmi és gazdasági, valamint kulturális (szimbolikus, kommunikációs, gondolkozási) tapasztalatokat és élményeket is biztosítják számukra, amelyekre a további csoporttagságok és a későbbi magatartások épülnek (*Percheron 1993; Szabó I. 2000*). E közösségek és kapcsolatrendszerek lehatároltsága vagy nyitottsága, a rájuk jellemző magatartási, gondolkozási és viselkedési minták, valóságértelmezési sémák, világképek egyneműsége vagy sokfélesége, nyelvi kódjainak típusa és nem utolsó sorban a csoporttagsághoz szükséges ismeretek, értékek, érzelmek köre meghatározza más csoportok recepcióját és a tagjaik iránti személyes viszony előítéletességét is.

Az elemzésünkben igazolt összefüggések választ adnak arra, hogy miért marad fent az előítélet. A csoportnormák kényszerítő ereje, a csoportkonformitás a magas rituális sűrűséggel jellemezhető csoportokban erősebb. E csoportok tagjai inkább engedelmeskednek a csoportnormáknak. Esetükben a hovatartozások szempontjából számításba jöhető csoportok száma kevesebb, csoportjaik zártabbak, a más csoportokkal való kapcsolatok lehetőségei korlátozottak. A csoportnormák a csoporttal identifikálódó tagok egyéni normáiként reprodukálódnak, a normák legitimitását nem kérdőjelezi meg más csoportnormák, mivel a csoportok tagjai ezekkel kevésbé találkoznak. Amennyiben pedig mégis találkoznak más csoportok normáival, ezek nem vagy csak alig érintik meg őket, mivel saját csoportjaik norma-



rendszerének a feltétlen, megkérdőjelezhetetlen világgép-identifikáció, a másfajta valóságértelmezések diszkriminálása, a kizárólagosság, a hitelvűségre, bizonyosságokra és „abszolút igazságokra” épülő világgép is részét képezi. A magas rituális sűrűségű csoportokból kevésbé lehet kilépni, és kisebb az esélye annak, hogy a csoportok tagjai alternatív értelmezésekkel, gondolkozási és értékelési mintákkal, viszonyulási módokkal és kommunikációs stílusokkal találkozzanak.

Az előítéletesség Fuchs és Case elmélete alapján történő értelmezését és empirikus igazolását a további kutatásokban érdemes összekapcsolni a sztereotípiák és faji előítéletek újabb kutatási eredményeivel is. Az előítéletek kialakulására és magyarázatára vonatkozó mai modellek kisebbik része a szocializációs környezetet, nagyobbik része a kisebbségi csoportokkal való érintkezést nevezi meg domináns befolyásoló tényezőnek. Az előítéletesség életformaként történő értelmezését azért tartjuk fontos magyarázatnak, mert nem lehet egyértelműen az egyik vagy a másik irányzathoz sorolni; mindkettő jellegzetességét (kisebbségi csoportokkal kontaktus, személyes és tárgyi-kommunikációs környezet) felfedezhetjük Fuchs és Case elméletében. A későbbiekben ezért olyan, további releváns magyarázatokhoz való kutatásoknak látjuk értelmét, amelyek megfelelően kiegészíthetik az életforma-teóriát. Ilyennek tartjuk Stangor és munkatársai (*Stangor et al 2003*) kísérleteit, amelyek – szemben a közvetlen csoportközi kapcsolatokat hangsúlyozó magyarázatokkal – azt bizonyították, hogy az etnikai csoportokkal kapcsolatos vélekedéseket befolyásolja annak ismerete, hogy ezzel a viszonyulással mások is azonosulnak.¹⁰ A magas és az alacsony rituális sűrűségű életformával jellemezhető csoportokra bizonyára eltérő hatással van a más csoportokkal, kisebbségekkel kapcsolatos véleményekre a különböző – egyetértő vagy az egyet nem értő – vélemények észlelése. Emellett az előítélet vélhetően annak is függvénye, hogy milyen „másokkal” (saját csoport vagy külső csoport) van egyetértés a kisebbségek megítélésében. Feltételezéseink tervezett későbbi empirikus igazolása árnyalhatja az eddigi – a fiatalok előítéletességét leginkább a szocializációs ágensek rendszerében, a közvetlen csoportközi érintkezés alapján értelmezett – kutatási eredményeket.

MURÁNYI ISTVÁN & SZABÓ ILDIKÓ

IRODALOM

- ALBERT FRUZSINA & DÁVID BEÁTA (1998) A barátról. In: KOLOSI (et al) (szerk.): *Társadalmi Ríport 1998*. Budapest, Társi, pp. 257–278.
- ALLPORT, GORDON WILLARD (1977) *Az előítélet*. Budapest, Gondolat.
- ANGELUSZ RÓBERT & TARDOS RÓBERT (1988) A magyarországi kapcsolathálózatok néhány sajátossága. *Szociológia*, No. 2.
- BAUER BÉLA (2002) Az ifjúság viszonya az értékek világához. In: SZABÓ A., BAUER B. & LAKIL. (szerk.): *Ifjúság 2000. Tanulmányok I*. Budapest, Nemzeti Ifjúságkutató Intézet, pp. 202–219.
- BERNSTEIN, BASIL (1972) *Class, Codes and Control. Volume 1. Theoreticas Studies Towards Sociology of Language*. 2nd revised edition. London, Routledge and Kegan.

10 „A résztvevők afroamerikaiak iránti attitűdjei jelentős mértékben kedvezőbbé váltak, miután megtudták, hogy más emberek az ő eredeti becsléseiktől kedvezőbben vélekednek erről a csoportról, és valamelyest kedvezőtlenebbé vált az értékelésük, miután megtudták, hogy mások az ő eredeti becsléseiknél negatívabb véleménnyel voltak az afroamerikaiakról.” (*Stangor et al 2003:268*).

- COLLINS, RANDALL (1975) *Conflict Sociology. Toward an Explanatory Science*. New York, Academic Press.
- FUCHS, STEPHAN & CASE, CHARLES (1989) Prejudice as Lifeform. *Sociological Inquiry*, No. 59, pp. 301–317. [Magyarul: Az előítélet, mint életforma. *Szociológiai Figyelő*, 1992/2. és Lengyel Zsuzsa (vál.) (1997) *Szociálpszichológia szöveggyűjtemény*. Budapest, Osiris Kiadó.]
- GÁBOR KÁLMÁN (2000) *A középosztály szigete*. Szeged, Belvedere Kiadó.
- KOPP MÁRIA, SKRABSKI ÁRPÁD, LÖKE JÁNOS & SZEDMÁK SÁNDOR (1996) A magyar lelkiállapot az átalakuló magyar társadalomban. *Századvég*, Új folyam, No. 2, pp. 87–102.
- LUHMANN, NICLAS (1984) *Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt, Suhrkamp.
- MURÁNYI ISTVÁN (2006) *Identitás és előítélet*. Budapest, Új Mandátum Kiadó.
- PETTIGREW, THOMAS F. (1958) Personality and Sociocultural Factors in Intergroup Attitudes: A Cross-National Comparison. *Journal of Conflict Resolution*, No. 2, pp. 29–42.
- PERCHERON, ANNICK (1993) *La socialisation politique*. Párizs, Armand Colin.
- PERCHERON, ANNICK (1999) Az egyén politikai formálódása. In: Szabó Ildikó & Csákos Mihály (szerk.): *A politikai szocializáció. Válogatás a francianyelvterület szakirodalmából*. Budapest, Új Mandátum Kiadó, pp. 18–43.
- SKRABSKI ÁRPÁD & KOPP MÁRIA (1999) Társadalmi beállítottság, társadalmi tőke. *Századvég*, Új folyam, No. 12. pp. 128–146.
- STANGOR, CHARLES, SECHRIST, GRETCHEN B., & JOST, JOHN. T. (2001) Changing racial beliefs by providing consensus information. *Personality and Social Psychology Bulletin*, No. 27, pp. 486–496. [Magyarul: Charles Stangor, Gretchen B. Sechrist, John Z. Jost (2003) Faji nézetek megváltoztatása a konszenzusra vonatkozó információ nyújtásával. In John T. Jost (szerk.): *Önalvetés a társadalomban: a rendszerigazolás pszichológiája*. Budapest, Osiris Kiadó.]
- SZABÓ ILDIKÓ & ÖRKÉNY ANTAL (1996) 14–15 éves fiatalok interkulturális világlépe. In: *Többség–Kisebbség. Tanulmányok a nemzeti tudat témaköréből*. Budapest, Osiris – MTA–ELTE Kommunikációelméleti Kutatócsoport, pp. 161–235.
- SZABÓ ILDIKÓ & ÖRKÉNY ANTAL (1998) *Tizenévesek állampolgári kultúrája*. Budapest, Minoritás Alapítvány.
- SZABÓ ILDIKÓ (2000) *A pártállam gyermekei. Tanulmányok a magyar politikai szocializációról*. Budapest, Új Mandátum Kiadó.
- TAJFEL, HENRI (1981) Cognitive aspects of prejudice. In: Tajfel H. (szerk.): *Human Groups and Social Categories*. Cambridge, Cambridge University Press, pp. 127–142.
- TOMKA MIKLÓS (1996) Vallás és vallásosság. In: Andorka (et al) (szerk.): *Társadalmi Riport 1996*. Budapest, Tárki, pp. 592–616.



ADALÉKOK AZ ELŐÍTÉLETESSÉG MÉRTÉKÉNEK ÉS OKAINAK MEGISMERÉSÉHEZ A MAI MAGYARORSZÁGON

TANULMÁNYUNKBAN AZ ELŐÍTÉLETESSÉG meglétét és mértékét a lakosság körében Magyarországon végzett reprezentatív kutatások és nemzetközi összehasonlító vizsgálatok adatain keresztül mutatjuk be az idegenellenességen, a homoszexuálisokkal szembeni attitűdön és a romákkal kapcsolatos véleményeken keresztül. A tanulmány első felének leíró jellegű elemzését követően arra keressük a választ, hogy mi hat az előítéletelességre, azaz mely szocio-demográfiai jellemzők és miként hatnak az előítéletes viselkedésre, gondolkodásmódra. A Tárki Társadalomkutatási Intézet mintegy másfél évtizede azonos módszertani alappal kutatja az idegenellenesség alakulását, ezáltal számos, összehasonlításra alkalmas adat áll rendelkezésünkre a jelenlegi és a korábbi állapot bemutatására.

Az idegenellenesség mértéke a mai Magyarországon

2007 februárjában a felnőtt lakosság körülbelül negyede (27 %) választotta azt az idegenellenesnek tekinthető válaszalternatívát, mely szerint az országba menedékkérő be ne tehesse a lábát, a megkérdezettek 6 százaléka tekinthető idegenbarátnak, szerintük ugyanis minden menedékkérőt be kell fogadni. A többség (a megkérdezettek 67 százaléka) mérlegelné a menedék nyújtásának, illetve megtagadásának kérdését.

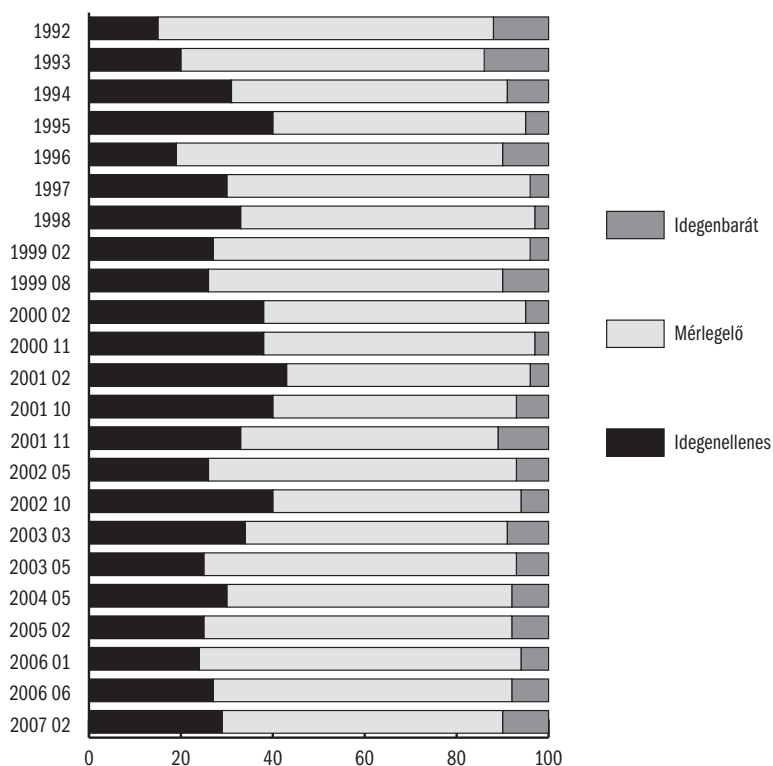
Mint az 1. ábrán látható, az idegenellenesség 2007 elején érzékelt állapota nem változott az előző évek eredményeihez képest, mintha az idegenellenesség mértéke „beállt” volna, vagyis a korábbi növekedés, majd ingadozás után¹ stabilizálódott.

A határon túli magyarokat szinte senki (4 %) nem említette, azaz ezt a csoportot gyakorlatilag senki nem utasítja el, ezzel szemben az arabokat, a kínaiakat, az oroszokat, illetve a románokat a mérlegelők zöme nem látná szívesen Magyarországon. A számok tehát azt mutatják, hogy a mérlegelő állítást vallók valójában inkább idegenellenesek.

A mérlegelőket minden évben megkérdeztük, hogy mely menekült csoportot nem fogadnák be szívesen. 2006 júniusában és 2007 februárjában a következő eredményt kaptuk (1. táblázat).

¹ Az ábrán látható trend elemzésénél figyelembe kell venni, hogy az adatfelvételek között eltérő időintervallum van, már csak azért is, mert egy-egy évben több felvételre került sor.

1. ábra: Az idegenellenesek, az idegenbarátok és a mérlegelők aránya a felnőtt magyar lakosságban 1992 és 2007 között (%)



Forrás: Tárki 1992–2007.

1. táblázat: A Magyarországra érkező különböző etnikumú menekültek befogadását elutasítók aránya (a mérlegelők körében, %)

	2006 június	2007 február
Határon túli magyar	4	4
Arab	82	87
Kínai	79	81
Orosz	75	80
Román	71	77
Piréz	59	68

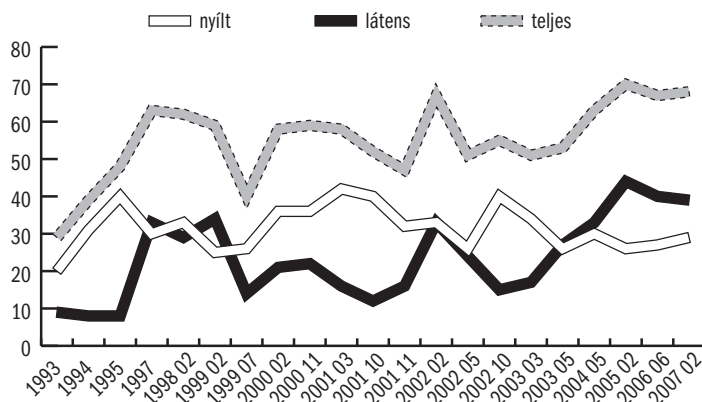
Forrás: Tárki Omnibusz-kutatás 2006. június és 2007. február.

Az etnikumok közé besoroltunk egy fiktív etnikumot is (a „pirézek”), azt vizsgálva, hogy velük szemben is megjelenik-e az idegellenesség vagy sem. Az 1. táblázat azt mutatja, hogy egy nem létező nemzet kapcsán is képesek vagyunk elutasítóan viselkedni. A „piréz” etnikum tagjait ugyanis a mérlegelők (növekvő) többsége nem engedné be az országba, s a többiek zöme sem a beengedő, hanem a „nem tudom” választ adta.



A mérlegelők közül azokat, akik a határon túli magyarok kivételével minden menedékkérőt elutasítanának rejtett idegenellenesnek tekintettük. Egy adott pillanatban a magyar lakosság idegenellenességét a nyílt és a rejtett idegenellenességének összege, a teljes idegenellenesség mutatja (2. ábra). Az ábrából kiolvasható, hogy a nyílt idegenellenesség arányának korábban már bemutatott stabilizálódásával egyidejűleg a rejtett idegenellenesség aránya 2002 és 2005 között gyorsan nőtt, s azóta meg is maradt ezen a magas szinten. Az eredmény – a teljes idegenellenesség mértékének megduplázódása 1993 és 2007 között.

2. ábra: A nyílt-, látens- és teljes idegenellenesség hullámonkénti megoszlása (%)



Forrás: 1993–2007 Tárki Omnibusz.

Ami az idegenellenesség társadalmi összetételét illeti, 2006 elején azt tapasztaltuk, hogy az átlagosnál (24 %) kissé nagyobb az idegenellenesség mértéke Nyugat- és Dél-Dunántúlon (30–31 %), falun (28 %), a legfeljebb nyolc osztályt végzettek körében (35 %), a nyugdíjasok között (30 %), a magukat szegénynek érzők és a demokráciában csalódottak csoportjában (33 illetve 34 %). 2007 februárjában azt tapasztaltuk, hogy akik szerint senkit sem szabad országunkba befogadni, tehát akik nyíltan idegenellenesek, azok jellemzően a középkorú (33 %) nyolc osztályt végzett emberek (40 %). A rejtett idegenellenességgel rendelkező személyekkel kapcsolatban azonban nem láttunk az adatokban kirívó szocio-demográfiai jellemzőt. A pirézekkel kapcsolatban az a két társadalmi csoport a legtoleránsabb (az egyetemisták és a tanulók), amelyek más (valós) etnikumok/nemzetek esetében is a leginkább befogadóbbak, de még körükben is elenyésző ez a szélsőségesen liberális álláspont. A pirézeket legerősebben az észak-magyarországi és észak-alföldi régió lakosai (76 %) valamint a legrosszabb helyzetű társadalmi csoportok utasítják el: a demokrácia mai állapotával elégedetlenek (72 %), a munkanélküliek (69 %) és a legfeljebb nyolc osztályt végzettek (68 %). A mérlegelők körében a pirézekkel kapcsolatos ellenérzést 2007 februárjában is mértük és azt tapasztaltuk, hogy tavalyhoz képest még mindig magas, illetve tovább nőtt azok aránya, akik nem engednék be őket az országba: míg 2006-ban a mérlegelő attitűdöt képviselő kérdezetek 59 százaléka,

2007-ben 68 százaléka szerint nem szabad őket menekültekként sem befogadni. A 2007-es adatok is megerősítették azt, hogy főként az észak-alföldi régió lakosai utasítják el leginkább a pirézek befogadását (77 %).

A felnőtt magyar lakosság ötödének (21 %) van személyes ismerősei között menekült. Mivel Magyarországon csupán néhány száz olyan személy él, aki jogi értelemben menekültnek tekinthető, ez azt sejteti, hogy az utca embere számára a menekült fogalom a joginál szélesebb: valószínűleg ide sorol minden itt élő vagy itt dolgozó, nem túl jómódú vagy/és nem a nyugati országokból származó külföldit. Ezt sejteti az is, hogy azokban a társadalmi csoportokban ismernek a legtöbben személyesen menekültet, amelyekben a legkönnyebben a mindennapi életben külföldiekkel találkozni, vagyis a budapestiek (32 %) és a felsőfokú iskolai végzettségűek (33 %).

Azok körében, akik ismernek menekültet, nem magasabb az idegenbarátok (5 %), de alacsonyabb (16 %) az idegenellenesek aránya. E szerint a személyes ismeretség hatására az idegenellenesség csökken, s a mérlegelő magatartás erősödik (a menekültet személyesen ismerő megkérdezettek 78 százaléka válaszolt így). Mivel viszont láttuk, hogy ez valójában rejtett idegenellenességet jelent, ezért arra következtethetünk, hogy a személyes ismeretség hatására csupán a nyílt idegenellenesség alakul át rejtett idegenellenessé.

2005-ben a CEORG (Central European Opinion Research Group) kutatási együttműködés keretében végzett Társi kutatás eredményei alapján azt láthattuk, hogy ez a mérsékelődő hozzáállás nem csupán Magyarországra volt jellemző a menekültek befogadásával kapcsolatban, hanem mind a négy visegrádi országban leginkább egyfajta mérlegelő attitűd volt jellemző 2005 februárjában.

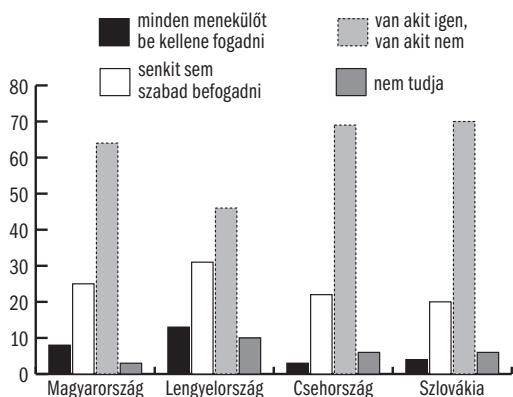
A menedékkérők száma a visegrádi országok közül Magyarországon volt a legalacsonyabb és Szlovákiában a legmagasabb 2004-ben: az ENSZ Menekültügyi Főbiztosságának jelentése szerint Magyarországon 2004-ben 1600-an, Csehországban 5460-an, Lengyelországban 8080-an és Szlovákiában 11350-en kértek menedéket. Ezek az értékek jelentősen elmaradnak az Unióban legnépesebb célországaiába, azaz az Egyesült Királyságba érkező 40 ezer, illetve a Svédországba érkezett 23 ezer kérelmezőtől.

2005-ben az adatok azt mutatták, hogy míg a szlovák, cseh és magyar felnőtt lakosság durván kétharmada van az úgynevezett mérlegelő állásponton (miszerint a menekültek közül van, akiket be kellene fogadni, és van akiket pedig nem), addig a mérlegelők aránya Lengyelországban alacsonyabb, 46 százalék volt. Ezzel párhuzamosan a lengyelek – a másik három vizsgált országgal szemben – nagyobb arányban helyezkedtek a két szélső álláspontra: 13 százalékuk szerint Lengyelországnak minden menekültet be kellene fogadni, míg 31 százalékuk szerint pedig senkit sem. A magyar, a cseh és a szlovák válaszadók hasonlóan vélekedtek a menekültek befogadásáról, bár Magyarországon az idegenbarátok aránya relatíve magas: míg az idegenbarátnak vagy talán inkább „szuper-liberális”-nak tekinthető álláspontot, miszerint minden menekültöt be kell fogadni, a magyarok 8 százaléka képviselte, addig a szlovákok 4 százaléka, a cseheknek pedig 3 százaléka vélekedett így.



Idegenellenesnek – azaz minden menekültet elutasítónak – tekinthető a magyarok 25, a csehek 22 és a szlovákok 20 százaléka (3. ábra).

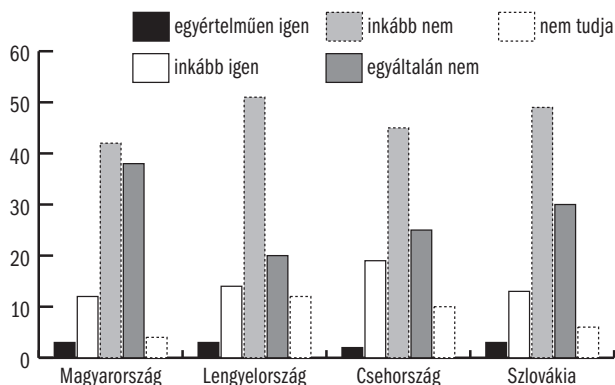
3. ábra: Mit gondol, be kell-e fogadni a menekülteket?
(a válaszok százalékos megoszlása a felnőtt lakosság körében)



Forrás: CEORG 2005. február (Magyarország: TÁRKI, Lengyelország: CBOS, Csehország: CVVM, Szlovákia: FOCUS.)

A bevándorlókkal kapcsolatban mind a négy visegrádi országban meghatározó vélemény, hogy nincs szükség rájuk: legnagyobb arányban a magyar és a szlovák válaszadók (80 illetve 79 %) gondolták úgy, hogy inkább nincs, illetve egyáltalán nincs szükség bevándorlókra, míg Csehországban és Lengyelországban mintegy 10 százalékkal kevesebben, 70 illetve 71 százalékban vélték így. Ez a fajta vélekedés a menekültekkel kapcsolatos félelemre utal, amely egyelőre indokolatlan Magyarország esetében, tekintetbe véve, hogy az évi 1600 menedékkérelem elenyésző a legtöbb Európai Unió tagállam értékeihez viszonyítva (4. ábra).

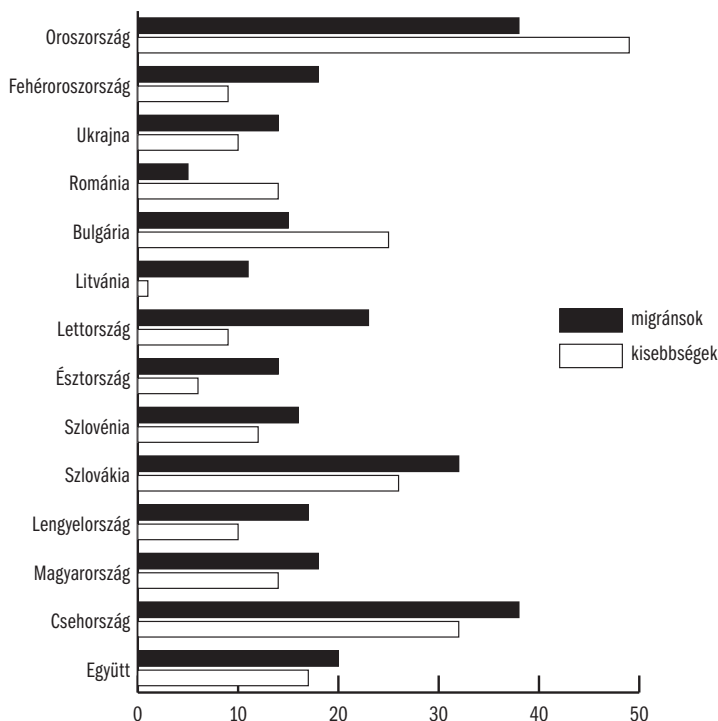
4. ábra: Szüksége van-e az országnak bevándorlókra?
(a válaszok százalékos megoszlása a felnőtt lakosság körében)



Forrás: CEORG 2005. február (Magyarország: TÁRKI, Lengyelország: CBOS, Csehország: CVVM, Szlovákia: FOCUS.)

A kérdés az volt, hogy kell-e félni az ország békéjét és biztonságát a felsorolt két belső „veszélyforrástól” (az adott országban élő etnikai kisebbségek és migránsok illetve menekültek). A 5. ábrán lentől fölfelé haladva találjuk a közép-európai, majd a balti EU-országokat, ezt követi a két legutóbb csatlakozott ország, s végül három volt szovjet tagköztársaságot, amelyek EU-s csatlakozása egyelőre nincs napirenden.

5. ábra: Az ország biztonsága és békéje szempontjából a nemzeti kisebbség(ek)et és a migránsokat illetve menekülteket meglehetősen vagy nagymértékben veszélyforrásnak tartók aránya tizenhárom közép-(kelet)-európai országban (%)



Forrás: Új Európa Barométer – TÁRKI, 2005.

A vizsgált tizenhárom ország lakosainak körülbelül ötöde tartja az ország szempontjából veszélyforrásnak a kisebbségeket és a migránsokat. Ebben azonban bele kell érteni az adott ország nemzeti kisebbségeit is, ami azt jelenti, hogy ebből a szempontból az adatok valószínűleg alulbecslik a veszélyérzetet.

Egy másik 2005-ös nemzetközi kutatás, a Magyarországon a TÁRKI részvételével végzett Új Európa Barométer összehasonlító vizsgálata szerint is kimutatható, hogy a vizsgálatban részt vevő mind a tizenhárom poszt-szocialista ország esetében a lakosság veszélyforrásként érzékeli az adott országban élő etnikai kisebbségeket és migránsokat illetve a menekülteket.



Mindkét belső veszélyforrástól (de főleg az adott országban élő nemzeti és/vagy etnikai kisebbségektől) az átlagosnál nagyobb arányú a félelem Oroszországban, valamint (inkább a migránsoktól) Csehországban és Szlovákiában. Bulgáriában a kisebbségek jelentik a veszélyérzet fő forrását. A belső veszélyérzet mindkét veszélyforrás szempontjából átlag alatti Litvániában, Észtországban és Ukrajnában, és valamivel kevésbé elmaradva az átlagtól Magyarország és Szlovénia is ide sorolható. Romániában a migránsok, Lettországban, Fehéroroszországban és Lengyelországban a kisebbségek nem okai félelemnek.

Az előzővel egybeeső magyar részvétellel történő nemzetközi European Social Survey (ESS) című kutatás eredménye, hiszen e vizsgálat szerint is a felnőtt magyar lakosság közel egyharmada (32 %) vélekedik úgy, hogy összességében véve Magyarország inkább rosszabb hely lett azzal, hogy más országból származó emberek ide jöttek élni. Minden tizedik kérdezett szerint azonban a bevándorlók jobbat tettek az országot (11 %), míg tízből hatan bizonytalanok abban a kérdésben, hogy milyen hatással vannak országunkra a betelepülők. A nők (25 %), az idős emberek (36 %) és az alapfokú végzettséggel rendelkezők (41 %) az átlagosnál magasabb arányban gondolják azt, hogy összességében véve országunk rosszabb hely lett azzal, hogy külföldiek telepedtek le az országban.

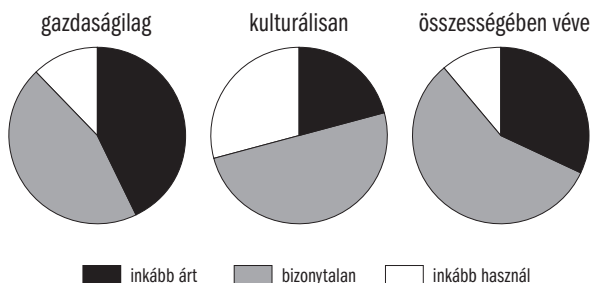
A harmadik, általunk bemutatott nemzetközi kutatás az „Európai Társadalmak Összehasonlító Vizsgálata”, amelyben Magyarországon kívül még huszonhárom ország lakosai vettek részt 2005 második felében. A kutatás egyik eredménye, hogy a magyar lakosok közel egyharmada (32 %) szerint általánosságban véve Magyarország rosszabb hely lett azáltal, hogy más országból származó emberek itt telepedtek le. Idegenellenesség terén az összes vizsgált országhoz képest az élmezőnyben vagyunk.

A bevándorlókkal szembeni lakossági attitűdöt nemcsak általában, hanem két külön dimenzióban, a gazdasági és a kulturális életre gyakorolt hatásuk megítélése alapján is megvizsgáltuk. Az adatok azt mutatják, hogy a véleménnyel rendelkezők körében a domináns nézet az, hogy Magyarország kulturális életét inkább gazdagítják a bevándorlók (az 1500 válaszadó közül 29 százalék vélekedik így), azonban gazdaságilag negatív hatással vannak országunkra (a kérdezettek 43 százaléka gondolja ezt). Meg kell azonban jegyeznünk, hogy a bevándorlóknak az országra gyakorolt hatása megítélésében – mind az általános vélekedésben, mind pedig a két külön szegmenst tekintve – nagyon magas a bizonytalanok aránya: tízből öten-hatan nem tudtak választ adni kérdésünkre (6. ábra).

Az ESS kutatásban részt vevő huszonnégy országot összehasonlítva Magyarország az élmezőnyben foglal helyet a tekintetben, hogy mekkora azok aránya, akik szerint a bevándorlók negatív hatással vannak országukra. Az idegenellenesség ilyen típusú mérése alapján a mezőnyt két dél-európai ország (Görögország és Portugália) és Észtország vezeti: tíz görög lakosból öten, míg tíz portugálból és tíz észt lakosból négyen gondolják azt, hogy hazájukra ártalmas hatással vannak az odatelepülő külföldiek. A lista végén inkább északi országokat (Izland, Finnország, Svédország),

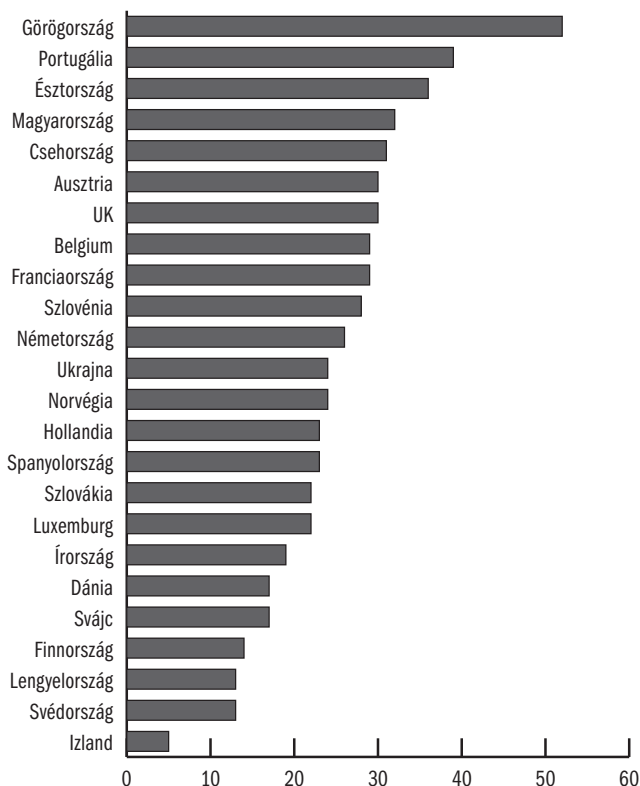
valamint Lengyelországot találjuk: itt tízből mindössze egy-két lakos vélekedik a többséggel ellentétesen, szerintük ugyanis inkább pozitív hatással vannak a bevándorlók országuk életére. A magyarok a cseh és az osztrák lakosokkal vannak közel megegyező véleményen a kérdésre adott válaszok tekintetében (7. ábra).

6. ábra: Árt vagy használ Magyarországnak a bevándorlók jelenléte? (%)



Forrás: ESS (European Social Survey) EUTE – TÁRKI, 2005.

7. ábra: Inkább árt az országuknak az, hogy más országból származó emberek letelepedtek náluk (%)



Forrás: ESS (European Social Survey) EUTE – TÁRKI, 2005.

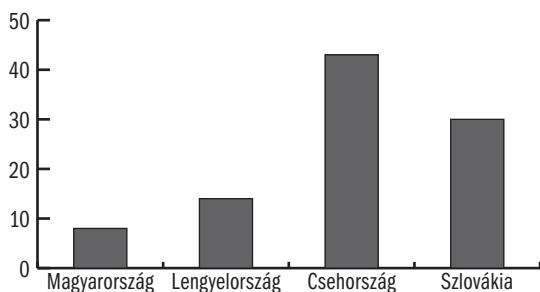


Az előítéletesség mértéke és a homoszexuálisok iránti attitűd Magyarországon a környező országok viszonylatában

A bevándorlókkal, illetve menekültekkel szembeni előítéletes viselkedésen kívül azt is mértük, hogy milyen magatartást tanúsítanak az emberek a homoszexuálisokkal szemben. Egy 2005 októberében végzett közép-európai összehasonlító kutatás kimutatta, hogy a négy visegrádi ország közül a magyarok a legelutasítóbbak az azonos neműekkel szemben, és ezzel vélhetően összefügg az is, hogy

A vizsgált négy közép-európai ország közül Magyarországon a legalacsonyabb azok aránya, akiknek van homoszexuális ismerőse (8. ábra).

8. ábra: A homoszexuális ismerősökkel rendelkezők aránya Magyarországon, Lengyelországban, Szlovákiában és Csehországban (%)



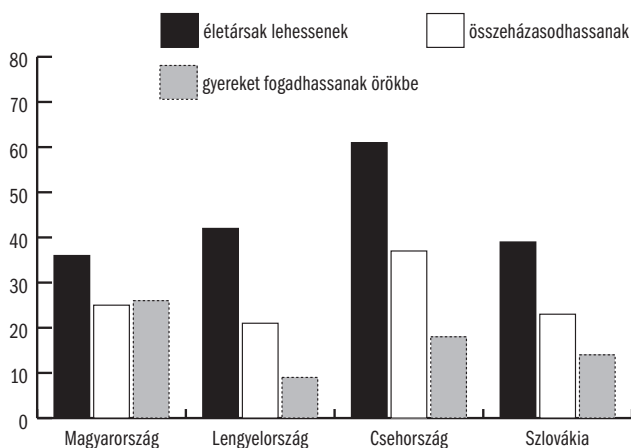
Forrás: CEORG – TÁRKI 2005. október.

Feltételezéseink szerint az eredmények mögött olyan, az országok között meglévő különbségek húzódnak meg magyaráztaként, mint a homoszexuálisok eltérő aránya a vizsgált országokban, valamint a homoszexuális lét „vállalhatósága”, sőt az is, hogy mennyire (médián) „ügy” a homoszexualitás az adott társadalomban.

Az azonos neműek családalapítással kapcsolatos lehetőségeinek megítélésében nem mutatkozik meg az előzőekben tapasztalt eltérés a négy társadalom „hőfokában”. Mind a négy országban a leglazább családformát, az élettársi viszonyt tolerálják a leginkább: Csehországban kiugróan magas a tolerancia szintje, hiszen a válaszolók csaknem kétharmada elfogadhatónak tarja az élettársi, és valamivel több, mint minden harmadik megkérdezett a házassági kapcsolatot. Ugyanakkor, míg a gyerek örökbefogadását a csehek, a lengyelek és a szlovákok is sokkal kevésbé engedélyeznék, mint a homoszexuálisok közötti házasságot vagy az élettársi kapcsolatot, a magyarok az örökbefogadást és a házasságot azonosan ítélik meg, ami talán e kérdés nagyobb médiabeli szereplésével függ össze (9. ábra).

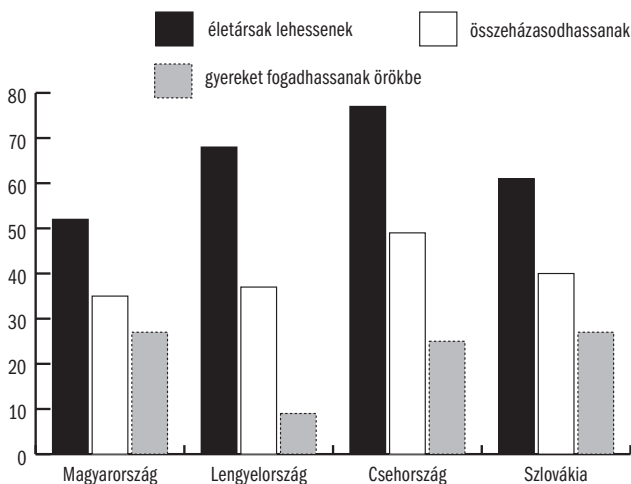
A 9. és a 10. ábrát összehasonlítva vélelmezzük, hogy az azonos neműek családalapításával kapcsolatos véleményekre erősen hat, hogy a megkérdezett ismerőse személyesen homoszexuális embert. Mind a négy országban és – a lengyelek és magyarok örökbefogadással kapcsolatos véleményét kivéve – mindhárom szempontból az átlagnál sokkal toleránsabbak azok, akik ismerőseinek körében él homoszexuális ember.

9. ábra: A homoszexuálisokkal kapcsolatos vélemények Magyarországon, Lengyelországban, Szlovákiában és Csehországban: azok aránya, akik egyetértenek azzal, hogy a homoszexuálisok...(%)



Forrás: CEORG – TÁRKI 2005. október.

10. ábra: A homoszexuálisokkal kapcsolatos vélemények megoszlása Magyarországon, Lengyelországban, Szlovákiában és Csehországban, a homoszexuálisokat ismerők körében: azok aránya, akik egyetértenek azzal, hogy a homoszexuálisok...(%)



Forrás: CEORG – TÁRKI 2005. október.

Romákkal szembeni előítéletek Magyarországon

A harmadik általunk vizsgált csoporttal, azaz a romákkal szembeni előítéletekkel számos tanulmány foglalkozik. Ebben a tanulmányban egy olyan adatsort mutatunk be, amely alapja volt a későbbiekben bemutatásra kerülő, az előítéletek hatását gyakorló tényezőket vizsgáló regressziós modellnek.



A TÁRKI 2005 decemberében 1000 18 év feletti magyar állampolgár megkérdezésével végzett közvélemény kutatásának eredménye szerint a megkérdezettek csaknem kétharmada többé-kevésbé egyetért azzal az erősen rasszista állítással, miszerint „*a bűnözési hajlam a cigányok vérében van*”. A magyar felnőtt lakosság négyötöde szerint a „*romák gondjai megoldódnának, ha végre elkezdenének dolgozni*”.

A felmérés során négy állítás mérte a romákkal kapcsolatos előítéletek alakulását. Két állítás a bűnözés és az etnikai hovatartozás feltételezett összefüggésére vonatkozott, egy a szociális ellátások elosztására, egy pedig a romák munkával kapcsolatos feltételezett attitűdjeire kérdezett rá.

Módszertani kísérletként a kérdőívek egyik felében a roma, másik felében a cigány megnevezést használtuk, ez azonban nem befolyásolta érdemben a válaszok megoszlását.

Azzal az erőteljesen rasszista állítással, miszerint „*a bűnözési hajlam a cigányok vérében van*” 2005 végén a megkérdezettek 62 százaléka teljesen vagy inkább egyetértett. Ennek az állításnak a „politikailag korrekt” változatával, miszerint „*a romák között ugyanynyi a bűnöző, mint a hasonló körülmények között élő nem romák között*” a megkérdezettek összesen 48 százaléka értett egyet. Összesítve a teljes mértékben és az inkább egyetértők arányát, minden tizedik felnőtt magyar lakos gondolja úgy, hogy a romáknak több támogatást kell adni, mint a nem romáknak, és 80 százalékuk szerint a „*romák gondjai megoldódnának, ha végre elkezdenének dolgozni*”. Érdemes továbbá megjegyezni a „nem tudom” válaszoknak nagyon alacsony volt az aránya, ami azt jelenti, hogy a lakosság döntő többségének határozott véleménye van ezekről a kérdésekről.

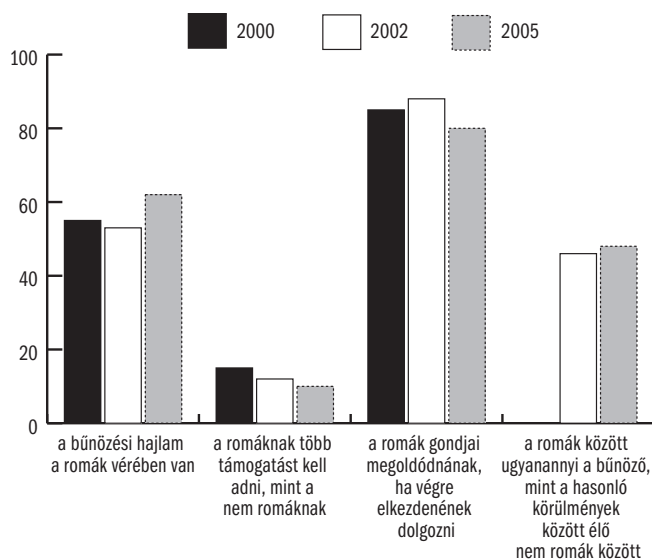
Összehasonlítva a 2005. évi kutatás eredményeit a 2000-ben és 2002-ben azonos kérdésekre adott válaszokkal, megállapíthatjuk, hogy továbbra is erősek a romákkal szembeni előítéletek. Lényeges elmozdulást a feltételezett bűnözési hajlam és a munkával kapcsolatos állítások esetében tapasztaltunk. Míg ugyanis 2000-ben a válaszadók 55 százaléka, 2002-ben pedig 53 százaléka értett egyet azzal, hogy „*a bűnözési hajlam a romák vérében van*”, ez az arány 2005-re 62 százalékra nőtt. Azok aránya viszont, akik egyetértettek azzal, hogy „*romák gondjai megoldódnának, ha végre elkezdenének dolgozni*”, 2002-ben mért 88 százalékról 80 százalékra esett vissza (11. ábra).

Adalékok az előítéletesség okainak megértéséhez

Ebben a rövid fejezetben a legalapvetőbb szocio-demográfiai tényezők, illetve a személyes kapcsolat létének hatását vizsgáljuk az előítéletesség három típusának alakulására.² Vizsgálatunk tárgya a homoszexuálisokkal, a romákkal és a menekültekkel szembeni előítéletesség alakulása.

² Természetesen az előítéletesség okainak vizsgálatára az itt található egyszerűsített modell nem alkalmas, mint ahogy korábbi kutatásokból tudjuk, hogy például az idegenellenesség bekövetkezésének esélye az ebbe a modellbe be nem vont tényezőkkel erősen összefügg (lásd Tóth Pál Péter áttekintését, *Tóth 2004*). Ilyen például:

11. ábra: A romákkal kapcsolatos lakossági vélemények – az egyetértők aránya az összes megkérdezett körében 2000–2005 (%)



Forrás: TÁRKI-Omnibusz, 2000/12, MTA Pszichológiai Intézet – TÁRKI: „Vélemény” című kutatás, 2002/05, 2005/12. Az ábra összevont és kerekített adatokat tartalmaz.

Az adatok a TÁRKI Omnibusz kutatásaiból³ származnak, amelyek a magyar felnőtt lakosságra országosan reprezentatív felmérések. Az előítéletesség esélyét vizsgáló három kérdéscsoport a következő volt:

– Homofóbia: *Ön mit gondol, az azonos nemű pároknak, tehát a homoszexuálisoknak joguk legyen-e a házasságot kötni egymással? Ön mit gondol, az azonos nemű pároknak, tehát a homoszexuálisoknak joguk legyen-e a hivatalosan elismert élettársi kapcsolatra, melyben megilletnék őket az élettársi viszonyhoz kapcsolódó gazdasági jogok, mint például az örökhatóság, adókedvezmények igénybevétele stb? Ön mit gondol, az azonos nemű pároknak, tehát a homoszexuálisoknak joguk legyen-e gyermekek örökbefogadására?*

– a többségi vélemény percepciója (Enyedi, Fábán & Sik 2004), vagyis a többség idegenellenességéről alkotott vélemény és az idegenellenesség érzése szorosan összefügg: az idegenbarátok alacsonyabb, a mérlegelők magasabb, az idegenellenesek igen magas idegenellenességet érzékelnek maguk körül.

– A jobb gazdasági, illetve munkaerőpiaci helyzet, magasabb jövedelem, a javuló társadalmi pozíció, ami megteremti a tolerancia luxusának lehetőségét (Fábán & Sik 1996).

– A politikai meggyőződés, illetve olyan értékrendi jellemzők, mint a tekintélyvűség, az elégedettség vagy az anomia mértéke (Csepelel et al 1998; Fábán & Sik 1996).

– A hírfogyasztás mértéke (Sik 2002).

3 A három Omnibusz kutatás adatfelvétele 2005 októberében és decemberében, valamint 2006 januárjában zajlott.



– Romaellenesség:⁴ *A következő, cigányokkal/romákkal kapcsolatos véleményekkel mennyire ért vagy nem ért egyet? A bűnözési hajlam a cigányok/romák vérében van. A cigányoknak/romáknak több támogatást kell adni, mint a nem cigányoknak/romáknak. A cigányok/romák gondjai megoldódnának, ha végre elkezdénének dolgozni.*

– Idegenellenesség: *Ön mit mondana? Magyarországnak minden menekültöt be kellene fogadnia, senkit sem szabad befogadnia vagy van, akit igen, van akit nem?*

A három többváltozós logisztikus regressziós modellel azt vizsgáltuk, hogy milyen együttes hatásuk van az előítéletesség három típusára (a homoszexuálisokkal, a romákkal és a menekültekkel szembeni előítéletességre) a legalapvetőbb szocio-demográfiai változóknak és a személyes kapcsolat létének. A három modell függő változója mindig dichotom volt: előítéletes (1) vagy nem az (0). A három függő változó létrehozásának technikája a következő volt:

– A homoszexuálisokkal szemben előítéletesen viselkedő csoportok tagjai azok lettek, akik szerint egyértelműen ne legyen joguk az azonos nemű pároknak sem házasságkötésre, sem pedig hivatalosan elismert élettársi kapcsolatra, valamint teljes mértékben ellenzik, hogy gyermeket fogadhassanak örökbe. A felnőtt magyar lakosság 36 százaléka tekinthető e módszerrel számolva homofóbnak.

– A romákkal szemben azt tekintettük előítéletesnek, aki teljes mértékben egyértelműen azzal az állítással, miszerint „*A bűnözési hajlam a cigányok vérében van*” illetve, hogy „*A cigányok gondjai megoldódnának, ha végre elkezdénének dolgozni*” és egyáltalán nem értett egyet azzal, hogy „*A cigányoknak több támogatást kell adni, mint a nem cigányoknak*”. Az ily módon számolt romaellenesség a lakosság 19 százaléka volt jellemző.

– A menekültekkel szembeni előítéletességet azzal mértük, hogy a lakosság hány százaléka gondolja úgy, hogy Magyarországnak egy menekültöt sem szabadna befogadnia; ez az arány 24 százalék volt.

A modell független változóit (a kérdezettek neme, korcsoportja, lakhelyük település típusa, valamint iskolai végzettsége) minden évben azonos módon kérdeztük, és ehhez társult az a kérdés, hogy van-e adott személynek az adott csoporthoz tartozó (homoszexuális, roma vagy menekült) ismerőse. A felnőtt magyar lakosság 34 százaléka van roma, 21 százaléka menekült,⁵ míg 8 százaléka homoszexuális ismerőse.

Korábbi kutatások eredményei alapján (a xenofóbia kutatásokból vett példákkal illusztrálva állításainkat) azt feltételezzük, hogy

- az idősebbek sokkal előítéletesebbek, mint a fiatalok, és a középkorúak a két szélső korcsoport között helyezkednek el (*Fábián 1999; Sik 2002*),
- a település nagyságával csökken az előítéletesség mértéke (*Fábián & Sik 1996*),

⁴ Az autosztereotípiá hatásának kiszűrése érdekében az elemzésből kizártuk a mintába került (a kérdező által roma származásúnak ítélt) 6 százalék roma kérdezetet.

⁵ Az alapján, hogy minden ötödik válaszadó állítja, hogy van menekült ismerőse, feltételezzük, hogy a menekült fogalma alatt a bevándorlókat, betelepülteket is értik egyben.

- az iskolai végzettség növekedésével csökken az előítéletesség mértéke (*Csepeli et al 1998; Sik 2002*),
- ha van személyes ismerős az előítélettel sújtott társadalmi csoportban, akkor alacsonyabb lesz az előítélet mértéke⁶ (*Discrimination 2007*).

A 2. táblázat alapján az előítéletesség három típusa esetében a következő megállapításokra juthatunk:

- a homoszexuálisokkal szembeni előítéletesség esélye az átlagosnál nagyobb a férfiak, a középkorúak vagy idősebbek és a budapestiek körében,
- a romákkal szembeni előítéletesség esélye az átlagosnál nagyobb a városiak és a középfokú iskolai végzettségűek körében,
- a menekültekkel szembeni előítéletesség esélye az átlagosnál nagyobb a férfiak, a középkorúak és a személyes ismerőssel nem rendelkezők körében.

2. táblázat: A szocio-demográfiai változók és a személyes kapcsolat hatása az előítéletesség három típusa bekövetkezésének esélyére (logisztikus regresszió*)

	Homoszexuálisokkal szembeni előítéletesség		Romákkal szembeni előítéletesség		Menekültekkel szembeni előítéletesség	
	(Exp.)β	Sig.	(Exp.)β	Sig.	(Exp.)β	Sig.
Nő	,709	,010	1,054	,760	,755	,066
Fiatal	,729	,041	,785	,228	,806	,236
Idős	1,312	,109	,768	,233	1,241	,254
Budapest	1,461	,039	,369	,001	,966	,878
Falu	,993	,960	,737	,106	1,283	,135
Alapfokú végzettség	1,102	,547	1,189	,398	1,020	,912
Felsőfokú végzettség	,999	,997	,499	,055	,374	,004
Van személyes ismerőse	,704	,180	1,004	,985	,620	,021
Constans (Wald)	5,598	18,195	19,152			
Nagelkerke R Square	,035	,045	,049			

* A referencia csoportok: férfi, középkorú, városi, középfokú végzettségű, nincs az adott társadalmi csoportba tartozó személyes ismerőse.

A fentiek alapján egyik általános megállapításunk az lehet, hogy az előítéletesség esélyét nem azonos módon határozzák meg a legelemibb szocio-demográfiai tényezők, tehát nem csak az nem igaz, hogy az előítéletességnek lenne valamilyen időtől és társadalomtól független modellje, de még ugyanabban a társadalomban és ugyanabban a korszakban is másként viselkednek a társadalmi csoportok attól függően, hogy mi az előítélet tárgya. Így például a budapestiek inkább homoszexuális-ellenesek, a városiak inkább romaellenesek.

Jól érzékelhető az előítéletesség bekövetkezése esélyének szituáció-függése a 3–4. táblázatban. Mint azt a regressziós modellből már tudjuk, a romákkal szemben a városiak és a falusiak előítéletesebbek, mint a budapestiek. A 3. táblázatból azon-

⁶ Az EU 25 országában megkérdezettek 55–55 százalékának volt a kisebbségekhez tartozó, illetve fogyatékos, 44 százalékának a többségitől eltérő valláshoz tartozó, illetve 35 százalékának volt homoszexuális személyes ismerőse vagy barátja. Ezek a csoportok az átlagnál érzékenyebbek a diszkrimináció elterjedtségére.



ban az is kiolvasható, hogy míg a budapestiek körében a roma ismerős léte vagy hiánya alig hat az előítéletesség esélyére, addig a roma személyes kapcsolat városban növeli, falun csökkenti a romaellenesség bekövetkezésének valószínűségét. Vagyis ugyanaz a változókombináció a különböző helyszíneken eltérő módon hat. Feltételezhetjük például, hogy

- ha alacsony az előítéletesség mértéke, akkor a kapcsolatok általi szocializáció elerőtlenedik,
- ha nagy az előítéletesség mértéke, akkor az interetnikus kapcsolatok nagyobb létszám mellett (ahol nagyobb az esélye a személytelen konfliktusoknak és a sztereotipizálásnak) növelik, kisebb lélekszám mellett (ahol a konfliktusok is személyesebbek, s akár rossz, akár jó az interetnikus kapcsolat, ezek „emberarcúak”) csökkentik az előítéletesség esélyét.

3. táblázat: A romákkal szembeni előítéletesség mértéke személyes ismerős léte és településtípus szerint (%)

Településtípus	Előítéletesség	Ismerős		Összesen
		nincs roma ismerőse	van roma ismerőse	
Budapest	nem előítéletes	89	92	91
	előítéletes	11	8	9
	összesen	100	100	100
Város	nem előítéletes	83	74	77
	előítéletes	17	26	23
	összesen	100	100	100
Község	nem előítéletes	72	85	81
	előítéletes	28	15	19
	összesen	100	100	100

A következő, 4. táblázat utolsó oszlopa azt mutatja, hogy a homoszexuálisokkal szemben előítélet kialakulásának valószínűsége a kor növekedésével egyre magasabb. Ugyanakkor, ami nem olvasható ki a regressziós modellből, láthatjuk, hogy míg középkorúak és idősebbek körében nincs eltérés a homoszexuálisok megítélésében településtípusonként, addig a más településtípusokon élőkhez képest a budapesti fiatalok kiugró mértékben homofóbok.

Ugyanakkor vannak olyan társadalmi jellemzők, amelyek a vizsgált három előítéletesség esetében azonos módon viselkednek. Így a fiatalság mindhárom esetben csökkenti az előítéletesség valószínűségét, s közel áll ehhez a helyzethez, ha a válaszoló nő, felsőfokú iskolai végzettségű, és van az adott csoportból személyes ismerőse. Nem tárgya ennek a cikknek az előítéletesség kialakulása modelljének általánosabb elmélete, de ehhez hasznos adalék lehet annak belátása, hogy e tényezőkben „lehet valami”, ami az előítéletesség esélyét annak tárgyától függetlenül csökkenti:

- A fiatalok és a nők ártatlansága?
- A személyes ismerős általi megismerés szocializáló hatása? A *kontaktuselmélet* (Allport 1977) szerint segíthet, ha a különböző csoportok tagjai (gyak-

rabban) találkoznak, mert ilyenkor kialakulhat köztük személyes kapcsolat. Pozitív kapcsolat akkor jöhet létre, ha a különböző csoport tagjai egyenlő státusban vannak.

– A főiskola és egyetem civilizációs hatása? Az iskolázottság például csökkentheti az idegenellenességet azáltal, hogy az iskolázottabbak több társadalmi erőforrással rendelkeznek, s ennek következtében képesek vállalni azt a fajta konkurenciát, ami a menekültek munkaerőpiaci jelenlétéből adódik. De feltételezhetjük az iskolai végzettség hatása mögött egy nyitottabb világszemlélet jelenlétét, hiszen a tudás révén – függetlenül az oktatási rendszer deklarált céljaitól – nagyobb eséllyel alakul ki egy szélesebb társadalmi perspektíva, mely révén az egyén képes az etnocentrikus nézőpontra felül emelkedni. Továbbá az iskolázottabbak, ha nem is kedvelik a menekülteket, valószínűleg jobban ismerik a menekültekkel kapcsolatos nemzetközi kötelezettségeket, avagy a kommunikatív helyzetekre jellemző normatív elvárásokat, s igyekeznek valódi véleményüket eltitkolva politikailag korrekt válaszokat adni.

4. táblázat: A homoszexuálisokkal szembeni előítéletek mértéke korcsoport és településtípus szerint (%)

Korcsoport	Előítéletek	Településtípus			Összesen
		Budapest	Város	Község	
Fiatal (18-39 éves)	nem előítéletes	58	72	73	70
	előítéletes	42	28	27	30
	összesen	100	100	100	100
Középkorú (40-59 éves)	nem előítéletes	61	62	65	63
	előítéletes	39	38	35	37
	összesen	100	100	100	100
Idős (60 év feletti)	nem előítéletes	54	60	52	56
	előítéletes	46	40	48	44
	összesen	100	100	100	100

Ennek fényében azok a helyzetek érdekesek, ahol ezek a tényezők NEM csökkentik az előítéletek mértékét. A fenti modellben három ilyen helyzetet figyelhetünk meg: ha a válaszoló nő, illetve ha ismer személyesen romákat, az nem csökkenti a romákkal szembeni előítéletek mértékét, illetve a felsőfokú végzettség nem csökkenti a homoszexuálisokkal szembeni előítéletek kialakulásának esélyét.

DENCŐS BLANKA & SIK ENDRE

IRODALOM

ALLPORT, G. W. (1977) *Az előítélet*. Bp.
 CSEPELI GYÖRGY, FÁBIÁN ZOLTÁN & SIK ENDRE
 (1998) Xenofóbia és a cigányságról alkotott vélemények. In: KOLOSI TAMÁS (et al.) (szerk.): *Társadalmi Ríport 1998*. Budapest, TÁRKI, pp. 458–489.

Discrimination in the EU (2007) Special Eurobarometer 263.
 ENYEDI ZSOLT, FÁBIÁN ZOLTÁN & SIK ENDRE
 (2004) Nőttek-e az előítéletek Magyarországon? In: KOLOSI T. (et al.) (szerk.): *Társadalmi Ríport 2004*. Budapest, TÁRKI, pp. 375–399.



- FÁBIÁN ZOLTÁN (1999) *Tekintélyelvűség és előítéletek*. Budapest, Új Mandátum.
- FÁBIÁN ZOLTÁN & SIK ENDRE (1996) Előítéletesség és tekintélyelvűség. In: ANDORKA R., KOLOSIT. & VUKOVICH GY. (szerk.): *Társadalmi R riport 1996*. Budapest, TÁRKI, pp. 381–412.
- SIK ENDRE (2002) Idegenellenesség Magyarországon 1998-ban. In: *Magyarország és a magyar kisebbségek*. Budapest, MTA Műhelytanulmányok, pp. 163–174.
- TÓTH PÁL PÉTER & TURAI TÜNDE (2004) A magyar lakosság külföldiekhez való viszonyáról szóló szakirodalom összefoglalása. In: TÓTH PÉTER PÁL (szerk.): *Külföldiekkel vagy idegekkel...* NKI Kutatási Jelentések, 76, pp. 71–108.



ELŐÍTÉLET ÉS MEGKÜLÖNBÖZTETÉS AZ ISKOLÁBAN

LESZBIKUS, MELEG, BISZEXUÁLIS ÉS TRANSZNEMŰ (LMBT) FIATALOK
ISKOLAI TAPASZTALATAI EURÓPÁBAN

Az LMBT gyűjtőfogalom, mely a leszbikus, a meleg, a biszexuális és a transznemű emberek igen sokszínű csoportjaira összefoglalóan utal, akik érdekeik hatékonyabb képviselése érdekében gyakran lépnek fel közösen a helyi és a nemzetközi politikai színtereken. Míg az LMBT címszó alá politikai okokból besoroló egyének között jelentős különbségek adódhatnak – például identitásuk, életmódjuk vagy egyéb jellemzőik tekintetében –, fő egyesítő erejük társadalmi kisebbségi csoporttagságukból ered. Az LMBT emberek ugyanúgy a korlátozott társadalmi érdekérvényesítő erővel bíró társadalmi csoportok tagjai közé tartoznak, mint például a magyarországi romák jelentős része, de két fontos dologban különböznek a „hagyományos” kisebbségektől: egyrészt nincsenek a testük által megjelölve, azaz a külső szemlélő számára nem feltétlenül válnak rögtön azonosíthatóvá; másrészt a létezésük még mindig sok helyen és sokak számára a „dolgok természetes rendjének” megkérdőjelezését jelenti (*Gross 1991*).

Az LMBT emberek mint társadalmi kisebbségi csoportok tagjai számtalan társadalmi, gazdasági és kulturális igazságtalanság áldozataivá válhatnak, de Nancy Fraser szerint politikai igényeik sokkal inkább vonatkoztathatóak a kulturális igazságtalanságok orvoslását szolgáló társadalmi elismerés (*recognition*) kivívására, mint a politikai és gazdasági alapstruktúrák átszervezésére, azaz egyfajta gazdasági újraelosztásra (*redistribution*). Ebben az összefüggésben az *elismerés* a szégyellnivaló identitások újraértékelésével együtt járó kulturális vagy szimbolikus változásra utal – de jelentheti akár a társadalmi reprezentáció, az értelmezési és kommunikációs keretek társadalmi mintázatainak olyan teljes körű átalakulását, mely minden ember önértékelését megváltoztatná.

A meleg és a leszbikusok a heteroszexizmustól szenvednek: a heteroszexualitást privilegizáló parancsoló normák működésétől. Ezzel együtt jár a homofóbia: a homoszexualitás kulturális leértékelése. Szexualitásuk leértékelésével a homoszexuálisok megszégyenítésnek, zaklatásnak, megkülönböztetésnek és erőszaknak vannak kitéve, míg az egyenlő jogokat és védelmet – azaz alapvetően a társadalmi elismerést – megtagadják tőlük. Persze a meleg és a leszbikusok súlyos gazdasági igazságtalanságoktól is szenvednek: rövid úton elbocsáthatják őket a munkahelyükről és a családok támogatására szánt szociális és jóléti juttatásokból is kizárják őket. Mindez azonban nem közvetlenül a gazdasági szerkezettel függ össze, hanem sokkal inkább egy igazságtalan kulturális értékstruktúra terméke (*Fraser 1997:18*).



A társadalmi elismerés hiánya szorosan összekapcsolódik az LMBT emberek bizonytalan állampolgári (*citizenship*) státusával: a teljes jogú állampolgári közösségi tagság ugyanis azt feltételezi, hogy az egyént nem a szokásostól eltérő, valamilyen kisebbségi hovatartozásához köthető jellegzetességének ellenére, hanem azzal együtt fogadják el (*Phelan 2001*). A társadalmi kirekesztés veszélyei közé tartozik, hogy ellehetleníti az egyenlő esélyek és a politikai egyenlőség megteremtésének kísérleteit, míg az alulreprezentált társadalmi csoportok társadalmi integrációjának elősegítése hozzájárulhat a strukturális társadalmi egyenlőtlenségek hatékonyabb kezeléséhez (*Young 2000*).¹

Ebben az írásban a *strukturális elnyomás* *Iris Marion Young (1990)* által bevezetett koncepcióját alkalmazom azoknak a hátrányoknak és igazságtalanságoknak a megközelítésében, amit a fiatal LMBT emberek – egyénekként és elnyomott társadalmi csoportok tagjaiként – a megkérdőjelezetlen társadalmi normákból és intézményes szabályokból adódó mindennapi gyakorlatok eredményeként elszenvednek. Young az elnyomás öt kritériumát különbözteti meg: a gazdasági *kizsákmányolás*, a társadalmi-gazdasági *marginalizáció* és az érdekvényesítési *erő hiánya* az elnyomást főként gazdasági összefüggéseiben értelmezi (ki dolgozik kinek, ki nem dolgozik, és ki hozhat fontos döntéseket), míg a *kulturális imperializmus* és a *rendszerszerű erőszak* kritériumai túllépnek a társadalmi munkamegosztással kapcsolatos jellemzőkön.

E modell alkalmazásának az a gyakorlati előnye, hogy segítségével leírhatóak a különböző társadalmi csoportokat érintő elnyomásfajták hasonlóságai és átfedései: így alkalmazható az LMBT fiatalokra is, akik egyszerre tartoznak a fiatalok és az LMBT emberek csoportjába, és akiket többszörösen érinthetnek a társadalmi kirekesztés és megkülönböztetés különféle mechanizmusai mind koruk, mind szexuális orientációjuk, illetve nemi identitásuk alapján.

Kutatási eredményeink is azt tükrözik, hogy az LMBT fiatalok az iskolában különösen a *kulturális imperializmus* megnyilvánulásaitól szenvednek: attól, ahogy a „társadalomban uralkodó jelentések az egyén saját csoportjának meghatározott perspektíváját láthatatlanná teszik, ugyanakkor az egyént sztereotip módon, egyfajta kitaszított Másikként jelölik meg (*Young 1990:58–59*); valamint attól, hogy *rendszerszerű erőszak* céltábláivá teszik őket, ami nem csak a személyüket vagy a tulajdonukat találomra érő, indokolatlan támadásokat jelent – melyeknek nincs más célja, mint az adott személy megkárosítása, megalázása, vagy elpusztítása –, hanem azt, az elnyomott csoportok tagjaiban élő tudatot is, hogy csoportidentitásuk miatt bármikor erőszak áldozataivá válhatnak (*Young 1990:61–62*).

¹ Ezt a felismerést tükrözi az Európai Parlament 2006-ban elfogadott homofóbia-ellenes határozata, mely arra hívta fel a tagállamokat, hogy biztosítsák az LMBT emberek védelmét a gyűlöletbeszéd és az erőszak ellen, valamint biztosítsák, hogy az azonos nemű partnerek ugyanolyan tiszteletet, méltóságot és védelmet kapjanak, mint a társadalom többi tagja. Ld.: European Parliament Resolution 18 January 2006: Homophobia in Europe. (P6_TA-PROV(2006)0018) <http://www.europarl.eu.int/omk/sipade3?TYPE=DOC=TA&REF=P6-TA-2006-0018&MODE=SIP&L=EN&LSTDOC=N>

Módszerek

E tanulmány empirikus alapjául az ILGA-Europe és az IGLYO társadalmi kirekesztéssel foglalkozó kutatócsoportja² által 2006-ban készített kérdőíves kutatás szolgált. A kutatás fő célja az volt, hogy bemutassa, miképpen akadályozza az LMBT fiatalok sikeres társadalmi beilleszkedését a társadalmi kirekesztés különféle mechanizmusainak működése.

A kérdőíves kutatás egy klasszikus közösségi minta felhasználásával készült (N=754),³ mely statisztikailag nem rendelkezik egy reprezentatív minta érvényesítő erejével. Ám mivel az LMBT-státusz egy hivatalosan nem regisztrált és nem is regisztrálható személyes jellemző, az LMBT embereket megfelelő módon reprezentáló minta létrehozása nagyon problematikus – ha nem lehetetlen – feladat. Így leginkább arra törekedhettünk, hogy az önmagukat LMBT fiatalokként azonosító emberek tapasztalatait összegyűjtve felhívjuk a figyelmet az általuk érzékelt főbb problémákra. Ezért az országspecifikus értelmezések helyett elemzésünk fókuszába azok az egymáshoz nagyon hasonló társadalmi kirekesztés-mintázatok kerültek, melyek az általunk megkérdezett európai LMBT fiatalok beszámolóiból ki rajzolódtak.

Az elemzés első fázisában számszerűsíthető változóként azokra a kérdésekre adott pozitív és negatív válaszokat vizsgáltuk, melyek arra vonatkoztak, hogy az élet különböző területein tapasztalt-e a válaszadó öt mint leszbikus, meleg, biszexuális vagy transznemű embert érintő előítéletet vagy megkülönböztetést. Az eredeti mintára jellemző országok szerinti megoszlás legalábbis részleges kiegyenlítésére az országok népességszámának megfelelő súlyváltozót vezettünk be. A második fázisban a nyitott kérdésekre adott válaszok tartalmát elemeztük öt fő területen (család, iskola, kortárs csoport, közösség, média). E tanulmányban a kérdőíves kutatásnak a fiatal LMBT emberek által az iskolai életük során tapasztalt előítéletekre és megkülönböztető gyakorlatokra vonatkozó eredményeit foglalom össze.

Eredmények

Fiatal LMBT válaszadóink 61,2 százaléka számolt be negatív iskolai tapasztalatról. Az iskola a többi területtel összevetve is az egyik legproblematisabbként

2 Az ILGA-Europe a legnagyobb nemzetközi leszbikus és meleg civil ernyőszervezet (ILGA) európai régiója. Az IGLYO a Nemzetközi Leszbikus, Meleg, Biszexuális, Transznemű, Queer Ifjúsági és Diákszervezet. Ezúton is köszönöm az Evelyne Paradis, Björn van Rozendaal és a kutatás sok aktív résztvevője, valamint a válaszadók által nyújtott nélkülözhetetlen és egyszerű segítséget.

3 A kérdőíveket az ILGA-Europe és az IGLYO tagszervezetei küldték szét, de mindkét szervezet honlapján is elérhetőek voltak 17 különböző nyelven (magyarul is). A válaszadók 68 százaléka férfi volt, 29 százaléka nő, 2 százaléka transznemű, 1 százalékuk pedig nem adott választ a nemi identitásra vonatkozó kérdésre. A válaszadók életkori átlaga: 23,7 (medián érték: 22): 60 százalékuk 25 évesnél fiatalabb volt, 19 százalékuk a 25–29 éves korcsoportba tartozott, 20 százalékuk a 30–39 éves korcsoportba, míg 1 százalékuk 39 évesnél idősebb volt. 2006 január és április között 754 kitöltött egyéni kérdőív érkezett 37 európai országból. A mintára vonatkozó további részleteket lásd: http://www.ilga-europe.org/europe/publications/non_periodical/social_exclusion_of_young_lesbian_gay_bisexual_and_transgender_people_lgbt_in_europe_april_2006 37–38. o.



tűnt fel: a válaszadók 51,2 százaléka az LMBT-létből fakadó negatív tapasztalatairól számolt be saját családján belül; 29,8 százaléka a baráti körében; az önmagukat hívőként meghatározók⁴ 33 százaléka a vallási közösségében; 37,7 százaléka pedig bármely más közösségen belül, például az általa látogatott sportklubban vagy a munkahelyén; és 75 százalékuk találkozott olyan médiatermékekkel a saját országában, melyek az LMBT embereket sértő előítéleteket vagy megkülönböztetést (diszkriminációt) közvetítettek.

Az iskola témakörén belül külön rákérdeztünk arra, hogy a válaszadó találkozott-e az iskolai tananyagban olyasmivel, ami az LMBT embereket érintő előítéletnek vagy megkülönböztetésnek (diszkriminációnak) tekinthető, illetve tapasztalt-e valaha az életében kiközösítést, kicsúfolást vagy más (szóbeli vagy fizikai) erőszakot az iskolában, ami rá mint LMBT emberre irányult. A válaszadók 53 százaléka számolt be szóbeli vagy fizikai iskolai bántalmazásról, míg 43 százalékuk a tananyagban találkozott előítéletes vagy társadalmi megkülönböztetést tükröző, illetve erősítő részekkel.

Az iskolai bántalmazás okai és következményei

A másokat megfélemlítő erőszakos viselkedés (*bullying*) – amit az erővel való visszaélés mások ismételt, szándékos bántásában megnyilvánuló formájaként is értelmeznek (*Reid, Monsen & Rivers 2004*) – a negatív iskolai tapasztalatok széles skáláját foglalhatja magában a kicsúfolástól a kiközösítésen át az akár életveszélyes fizikai bántalmazásig. Korábbi kutatási eredmények szerint az áldozatok a következőkről számoltak be: „Csúfneveken szólítottak; megütöttek, rugdostak; félttem, ha egy bizonyos személy rám nézett; senki nem szólt hozzám; mindenféle pletykát terjesztettek rólam; mások előtt nevetségessé tettek; szexuálisan bántalmaztak; elvették a dolgaimat” (*Rivers 2000:15*). De ide tartoznak a panaszok a fizikai erőszakkal vagy a melegségük nyilvánosságra hozatalával fenyegető zsarolásról, a különböző tárgyakkal való megdobálásról, illetve a tanárok és más iskolai alkalmazottak által elkövetett szóbeli bántalmazásokról (*D’Augelli 1998; Vincke & Stevens 1999; McNamee 2006*).

A másokat megfélemlítő erőszakos viselkedéstől (*bullying*) valamennyivel nagyobb arányban szenvedtek az általunk megkérdezett fiúk (61 %), mint lányok (58 %) – korcsoport szerint pedig a 25 évesnél fiatalabbak (54 %) váltak leggyakrabban áldozatokká. Míg a homofób indíttatású erőszakos viselkedés problémája nem korlátozódik csupán az iskolákra, a felnövekvő gyermekek későbbi életére gyakorolt szocializációs hatások miatt is fontos külön figyelmet szentelni az „iskolái terror” e formáinak (*McLean & O’Connor 2003*).

A válaszadók többsége szóbeli támadásokat élt át, míg jóval kevesebben számoltak be az őket ért fizikai erőszakról:

⁴ A válaszadók 28 százaléka határozta meg magát vallásosként, 25 százaléka nem vallásosként, 48 százaléka pedig nem válaszolt erre a kérdésre.

Esetenként olyan megjegyzéseket kaptam, hogy „ez csak egy [átmeneti] fázis”, „te vagy az a bizonyos lesbizikus, ugye?”, „ki a férfi és ki a nő [a kapcsolatokban]?” „ez a kapcsolat nem rendes, nem természetes”. (angol N23)⁵

Nem volt fizikai erőszak, de egy csomó szóbeli, indirekt... vihogás, amikor elmentünk mellettük, sértő feliratok a padunkon, a hátunk mögött rólunk terjesztett dolgok. (francia N18)

Leginkább szóban bántottak és érzelmileg, abban az értelemben, hogy kiközösítettek és úgy tettek, mintha ott sem lennék. (magyar F21)

Fizikailag csak egyszer bántottak – de a szóbeli bántás mindennapos. (szlovák F18)

...megverték, leköpdöstek, folyamatos csúfolódásoknak voltam kitéve az iskolán belül. (magyar, TF32)

Az általános iskola felső tagozatában az osztálytársaim többször kicsúfoltak, egyszer meg is vertek (de szerencsére nem nagyon). Holott maximum sejtették, amit akkor még én sem nagyon fogtam fel. Talán abból „következtettek”, hogy nem érdeklődtem a csajok iránt. Az esetekből soha nem lett semmi, mert ilyenrel egy gyerek nem fog odamenni az osztályfőnökhöz, inkább örül, ha túl van rajta és elfelejtheti. (magyar F24)

Az összes fiú [...] mint egy utolsó szemetet kezel, akit lehet lökdödni, dobálni, mert meg sem érdemli az életet. Persze nem is tudják, mi az, hogy melegnek lenni, mivel jár ez, csak a sztereotip előítéleteiket harsogják. (magyar F17)

Teniszütővel, botokkal vertek, rugdostak... többen is egyszerre úgy, hogy amíg az egyikük lefogott, a többiek ütöttek. Volt, hogy úgy odaszorítottak a falhoz, hogy nem kaptam levegőt. A tanárok és az iskolai nővér mind tudott erről, de soha nem csináltak semmit, hogy megállítsák őket. Soha nem jelentettem fel az iskolát. (svéd, F20)

A hosszú távú vagy gyakran ismétlődő bántalmazás komoly következményekkel járt az áldozatokra nézve: némelyikük teljesen elszigetelődött a társaitól és visszahúzódóvá vált éppen abban az időszakban, amikor a többi fiatal a társadalmi önkifejezés formáit sajátítja el, illetve csiszolgatja (*Martin 1982*). Azok a gyermekek és kamaszok, akik az iskolában durva viccek céltáblájává válnak, akiket megbélyegeznek és kiközösítenek azért, amik (ők maguk, illetve esetleg a családtagjaik), valójában egyenlőtlen esélyekkel indulnak az oktatásban: a megfélemlített és bántalmazott diákoktól nem reális ugyanis hatékony tanulást és iskolai részvételt elvárni (*Roffmann 2000*).

Sértegettek és csúfoltak. Az is előfordult, hogy a fiúk olyan furán néztek rám, és soha nem akarták, hogy a társaságukhoz tartozzam. A szavak néha jobban fájnak, mint a fizikai erőszak – mindez végül oda vezetett, hogy nagyon visszafogott lettem, kellemetlenül éreztem magam és kerültem a társadalmi érintkezési formákat egészen 18 éves koromig. (szlovén F21)

Az iskolában a melegségem miatt bántottak, de csak azért, mert az osztálytársaim azt feltételezték rólam, hogy meleg vagyok... ez még azelőtt volt, hogy bárkinek elmondtam volna, hogy meleg vagyok. Szóban és fizikailag is bántottak és a középiskola első három osztályában egyáltalán nem voltak barátaim. Mindez nagyon elbizonytalaní-

5 A válaszadó állampolgárságát, nemét (N=nő, F=férfi, TF=transznemű férfi, TN=transznemű nő) és korát minden idézet után zárójelben közöljük.



tott magamban és később is nehéz volt barátokra találnom, mert teljesen paranoiás és sebezhető lettem mindentől. (angol F21)

Egyes esetekben az áldozatok nem láttak más kiutat, mint az iskola elhagyását. A legtöbben tisztában voltak azzal, hogy a tanulmányok korai abbahagyása nagymértékben csökkenti a sikeres boldogulás esélyét bárki számára, mégis néhány válszadónk annyira elviselhetetlennek érezte a helyzetét az iskolában, hogy vállalta ezt a kockázatot is.

16 évesen hagytam ott az iskolát, mert az osztálytársaim állandóan szexuális témájú durva viccekkel székáltak. (magyar F33)

A tornaóra után az öltözőben megvert néhány lány, amikor találtak nálam egy papírt egy LMBT internetes fórum honlapjáról. ... Megígérték, hogy nem szólnak senkinek, ha megteszek mindent, amit mondanak. ... Egy csomó órát mulasztottam és soha nem fejeztem be a középiskolát, mert egyszerűen nem tudok újra visszamenni abba az iskolába! (portugál N18)

Sokan beszámoltak arról, hogy iskolatársaik homofób indíttatású erőszakos viselkedése már azelőtt elkezdődött, mielőtt ők maguk tudatosan kinyilvánítottak volna bármit is szexuális orientációjukkal vagy nemi identitásukkal kapcsolatban.

A középiskolában a többiek előbb értették meg, hogy mi van velem, mint én, és persze nem fogadták el. (olasz F24)

A középiskolában, bár én nem mondtam semmit a szexualitásomról, az egyik fiú évekig vert és „buzizott” – valószínűleg felfedezte a homoszexualitásomat, amit én titkoltam. (francia F25)

Mielőtt előbújtam volna, vagy egyáltalán megértettem volna, hogy ki is vagyok valójában, már „buziztak” és kiröhögtek... (lett F34)

Az áldozatok gyakran azzal magyarázták az ellenük irányuló támadások indítkát, hogy viselkedésük, illetve külső megjelenésük nem felelt meg a nemükkel kapcsolatos hagyományos elvárásoknak – vagy legalábbis zaklató társaik ezt így értékelték:

Kisiskolásként folyton zaklatott és bántott a többi fiú: ... erőszakosak voltak, folyton megaláztak és cikiztek. A gyerekek kegyetlenek tudnak lenni bárkivel, de különösen kegyetlenek azokkal a velük egykorú gyerekekkel, akik kevésbé felelnek meg a hagyományos nemi szerepeknek. (portugál F28)

Fiatalabb korban nőiesebb voltam – ez volt az oka, hogy a fiúk mindig kicsúfoltak. (moldovai F33)

Az általánosban még nem bújtam elő [nem voltam nyíltan meleg], de mindig többet beszélgettem a lányokkal. A fiúk pedig azzal cikiztek, hogy meleg vagyok és „kisbabának” csúfoltak. (cseh F21)

Egy csapat gyerek egyszer ellopta a tárcámat és mindent, ami benne volt, a fotókat, személyi iratokat összetépték, mert azt gondolták, hogy meleg vagyok. ... pedig akkoriban fogalmam sem volt erről. 13 éves voltam ... A megjelenésem miatt gondolták ezt rólam, mert fiúsan öltözködtem. (portugál N20)

Négy éven keresztül minden egyes nap fizikailag bántalmaztak az iskolában. Azért, mert túl férfiasnak találtak, és mert szerintük úgy néztem ki, mint egy fiú és persze azért, mert lesbikus vagyok. (svéd N20)

Ez a jelenség, különösen a kamaszodó kortárs csoporton belül, összefüggésbe hozható a nemi szerepek merev elkülönülését előíró viselkedési szabályok érvényesítésével, ahol a válaszadók tapasztalatai szerint könnyen a homoszexualitás gyanújába keveredhetett az, aki az „elvárható” nemi szerepeket nem a „megfelelő módon” teljesítette. Több kutató is felhívta már a figyelmet a nemiszerep-elvárásokhoz való alkalmazkodás hiányaiból, illetve az atipikus nemi viselkedésből (*gender atypicality*) adódó veszélyekre, melyek az LMBT fiatalok rendszeres zaklatásához, áldozattá válásához (viktimizációjához), sőt szélsőséges esetekben öngyilkosságához is vezethettek (*Remafedi et al 1991; D’Augelli et al 2002*).

Itt említhetők az atipikus nemi jellemzőikkel gyakran már kisdíák korukban feltűnő transznemű diákok gyakorlati problémái is, akik nehezen tudtak beilleszkedni az iskola gyakran hangsúlyozottan kétnemű világába: *A tornaórákon kettéválasztják a fiúkat és a lányokat, a transzneműeknek pedig problémát okoz a beilleszkedés* (olasz TF23).⁶

A (társadalmi) nemi szerepek „helyes” tartalmainak elsajátítása a szocializáció korai szakaszában kezdődik. E tartalmak az egyes társadalmakban uralkodó normákat tükrözik, így sok helyen jellemző, amit egyik válaszadónk így fogalmazott meg: az LMBT emberek létéről, ami általában *káoszként és devianciaként jelenik meg, [a társadalom tagjainak] többet kellene tudnia ahhoz, hogy jobban megértsék, mert amit eddig tudnak, az jórészt előítélet* (svéd N44). Máshol még azt a feltételezést is elutasíthatják, hogy léteznek nem-heteroszexuálisok – bár a mai Európában, különösen az uniós országokban ez már nem tekinthető tipikus álláspontnak: *Felesleges említenem, hogy melegeként nem bújtam elő az iskolában. A szovjet megszállás idején voltam diák és akkoriban a homoszexualitás akkora tabu volt, hogy csak na! Következésképpen csak 14 éves korom táján jöttem rá, hogy meleg vagyok. Az osztályban a legközelebbi barátom is meleg volt és ez mindkettőnk számára jelentős könnyebbséget jelentett* (lett F37).

A nemiszerep-elvárásokhoz „nem megfelelően” alkalmazkodó viselkedés különböző súlyosságú szankciói azonban nem csak az LMBT fiatalokat érinthetik az iskolában, hanem tulajdonképpen bárkit, akin a nemi atipikusság jeleit vélik felfedezni. Korábbi kutatásokban is hangsúlyozták, hogy a homofób indíttatású iskolai zaklatás a heteroszexuális gyerekekre is veszélyes lehet, amennyiben – tévesen – nem-heteroszexuálisként észlelik, azonosítják, és „büntetik” őket (*McLean & O’Connor 2003; D’Augelli 2003*).

Az osztálytársaim buzítottak és vertek... de az egyik heteró osztálytársammal, aki ugyanolyan félnék volt, mint én, ugyanígy bántak... (francia F24)

Az iskolában a „feltételezett” homoszexuálisokat egy csomó cikizés, sértés és gúnyolódás érte. (olasz F28)

⁶ Magyar kutatási tapasztalatok is azt mutatták, hogy a transzszexuális emberek számára az iskola mint szocializációs közeg nem működött igazán hatékonyan többek között éppen az őket körülvevő értetlenség és a formális elvárások be nem teljesítését követő szankciók miatt. Erről bővebben lásd: Takács 2004: 88–90.



Ezen a ponton a gyakorlatban is tetten érhető a „heteroszexuális mátrix” (*Butler 1990*), amely az identitás belső koherenciájáról széles körben elterjedt feltételezés-ként lép működésbe. Ennek a – Butler szerint – illúziónak az a lényege, hogy ok-okozati kapcsolatot tételez egy ember biológiai neme, kulturálisan konstruált nemi szerepei és – e két „alapidimenzió” kifejeződéseiként vagy hatásaiként értelmezett – szexuális vágyai, illetve szexuális magatartása között. Így a társaikat „nem megfelelő mértékű” nőiességük vagy férfiasságuk alapján zaklató diákok motivációjának magyarázata lehet, hogy sikeresen internalizálták a heteroszexuális mátrix alapképletét. Ez alapján pedig az is elmondható, hogy az ilyen indíttatású zaklatás és bántalmazás sokkal inkább a zaklatók nemi szocializációs normáitól függ, mint a zaklatottak jellemzőitől – azaz ebben az összefüggésben az áldozattá válás esélyei tulajdonképpen teljesen függetleníthetők a szexuális vagy a nemi identitás kérdéseitől.

A homofób indíttatású iskolai bántalmazások áldozatai között tehát azok mellett, akik az esemény idején még maguk sem voltak tisztában szexuális orientációjukkal vagy ezt titkolni próbálták, említeni kell azokat is, akik ugyan nem szenvedtek közvetlenül szóbeli vagy fizikai erőszaktól, azonban nap mint nap meg kellett küzdeniük az erőszak fenyegető lehetőségéből adódó bizonytalansággal és félelemmel. Ebben a helyzetben több válaszadó számára ön maga nyílt felvállalása veszélyes következményekkel járó luxusként értelmeződött.

Az iskolában soha senkinek nem beszéltem a [szexuális] orientációmról, kivéve a melegeket. A többiek nem tudták, legalábbis szerintem nem. Kamaszként nem engedhettem meg magamnak, hogy elmondjam bárkinek... mert ebben a korban a legsérülékenyebb az ember, amikor még csak kezdted megérteni, hogy mi megy végbe benned, és ezt megosztani olyasvalakivel, aki talán nem ért meg, az [felesleges] luxus. (moldovai N23)

Pszichológiai erőszaktól szenvedtem, ami abból adódott, hogy rettegtem a szexuális orientációmmal kapcsolatos színvallástól. (olasz F25)

Talán boldognak mondhatom magam, de én nem tudok felidézni semmilyen nyílt diszkriminációt, ami engem mint meleget érintett volna. Persze ez annak is köszönhető, hogy az osztálytársaim előtt a középiskoláig nem vállaltam fel a melegségemet. Az, hogy ezt megtartottam magamnak [...] reakcióként értelmezhető arra a mélyen gyökerező félelemre, hogy mi történne velem melegként ebben a közösségben. (szlovák F27)

Az iskolában a megkülönböztetéstől való félelem miatt nem mertem felvállalni magamat. (német F30)

A tanárok szerepe

Míg a legtöbben főként osztály- és iskolatársaik zaklatásaitól szenvedtek, az ilyen negatív tapasztalatokkal bíró válaszadók 14 százaléka a tanárok problematikus szerepére hívta fel a figyelmet. A beszámolókból olyan tanárok szerepeltek, akik *nem nyújtottak segítséget és támogatást* (osztrák F21), akik nem akartak vagy nem tudtak rájönni, *hogy miből eredtek a problémáim 16–19 éves koromban* (francia F21), és akikre *egyáltalán nem lehetett számítani* (moldovai N30). A tanároknak és más is-

kolai alkalmazottaknak az LGBT diákok ellen irányuló erőszak megakadályozásával, illetve megelőzésével kapcsolatos visszafogottsága többféleképpen magyarázható: szerepet kaphattak ebben saját előítéleteik, sztereotip gondolkodásmódjuk, tájékozatlanságuk vagy a homoszexualitás és a transzneműség témakörei által keltett egyszerű kényelmetlenségérzet éppúgy, mint a saját erkölcsi vagy vallásos meggyőződésükből fakadó zavarodottság, hogy hogyan is kellene ezeket a kérdéseket megfelelően kezelni (Roffmann 2000; Ryan & Rivers 2003).

Esetenként a tanárok a passzív kívülálló szerepében jelentek meg, akik – ahelyett, hogy az áldozatoknak próbáltak volna segítséget nyújtani – szinte egyfajta cinkoságot vállaltak a zaklatókkal.

A középiskola idején végig [szenvedtem] a homofób támadásoktól, amik miatt kikíváncsoztam a világból. Beszélhettem volna erről az osztályfőnökkel vagy a többi tanárral, de ők is tisztában voltak a helyzettel, és mégsem tettek semmit ellene, így semmit sem várhattam tőlük. (francia F22)

Amikor kirúgtak otthonról egy csomó igazolatlan órám lett, és amikor a portugál tanárom rákérdezett, hogy mi történik, elmondtam neki az igazat. De ő ahelyett, hogy segített volna nekem és beszélt volna a szüleimmel, csak annyit mondott, hogy erről ne beszéljek senkinek. (portugál N18)

A bántalmazások miatt felmentést kellett kérnem a tornaórák alól. Az osztálytársaim minden nap kizártak a tornaöltözőből – a tanár pedig titokban nekik drukkolt. (magyar F17)

Az a tény, hogy mindazt az erőszakot, amit elszenvedtem, soha nem tiltották meg vagy büntették, azt az érzést keltette, hogy az LGBT emberek elleni erőszak normális dolog – hiszen senki nem állít meg és nem mondja, hogy ez helytelen. (francia F22)

Szórványosan az intézményes szinten működő homofób gyakorlatokra is akadtak példák: mintha a homofóbia a hivatalos iskolai házirend része lett volna.

Tudok róla, hogy három tanárt elbocsátottak a tanszékről: egyiküket azért, mert meleg, a másik kettőt meg azért, mert olyan „illetlen” témákkal foglalkoztak, mint az LGBT ügyek és a feminizmus. (lengyel N23)

Egy egyházi fenntartású középiskolába jártam, ahol az igazgató tudott a szexuális orientációról. Az egyetlen dolog, amire megkért, hogy az iskolában tartsam ezt titokban. [Különben] nagyon jó volt a kapcsolatunk. (magyar F24)

A válaszdók tanáraik különféle homofób és heteroszexista⁷ megnyilvánulásairól számoltak be: többek között voltak olyan tanárok, akik *úgy keltek ki a homoszexualitás ellen, hogy nem tudták, vannak meleg is az osztályban* (finn N22), akik csak *nevetgéltek, amikor röviden szóba került ez a téma* (francia F25), és akik nyilvánosan megszegyenyítették diákjaikat úgy, hogy *viccek céltáblájává* (magyar TF32) tették őket.

⁷ Heteroszexizmus: a heteroszexualitás felsőbbrendűségébe vetett hit; annak feltételezése, hogy minden ember heteroszexuális; az a meggyőződés, hogy minden embernek heteroszexuálisnak kellene lennie; a nem heteroszexuálisok ellen irányuló előítéletes attitűdök és diszkriminatív cselekvések, melyek a felsorolt feltételezésekből és meggyőződésekből indulnak ki (Roffman 2000). A heteroszexizmus mint intézményesített elnyomó rendszer negatív hatásai az LGBT embereken kívül azokat a heteroszexuálisokat is érintik, akik nem követik a férfiaság és a nőiesség hagyományos mintáit (Zimmermann 2000).



A középiskolában volt egy olyan tanárnő, aki szent feladatának tekintette a homoszexualitás elleni hadjárat-viselést. Biológiát tanított és az előadását néha csak azért szakította meg, hogy kapcsolatba hozza valahogy az éppen tanultakat a homoszexualitással (akkor is, ha éppen a növényekről volt szó), csak hogy kihangsúlyozhassa, mennyire undorítóak, perverzsek és mentálisan visszamaradottak a homoszexuálisok. Mivel egyházi iskolába jártam ebben a tekintetben a biológiaórák hangulata nem sokban tért el a többi órától, bár a legtöbb tanár még a homoszexuális szó kimondását is kerülni próbálta. (máltai N23)

Egy évvel ezelőtt egy fiatal kutatót osztottak be hozzám. Amikor megtudta, hogy leszbikus vagyok, bejelentette, hogy nem akar a továbbiakban velem konzultálni. [Állítólag] attól félt, hogy megpróbálom elcsábítani. (finn N29)

Tizedikben [kb. 16 évesen] a filozófiatanár [férfi] azt a feladatot adta, hogy írjunk dolgozatot egy választott témáról és én a homoszexualitást választottam. A dolgozatomat aztán felolvasta az egész osztály előtt, és kifejtette, hogy a homoszexualitás az egy betegség, és hogy ő nem hisz a biszexualitás létezésében, de aztán azzal fejezte be, hogy azért szívesen kipróbálná, milyen együtt lenni egyszerre két biszexuális nővel. (portugál N18)

A szexuális felvilágosítás órákon mindig csak a heteroszexuálisokról volt szó. Amikor megkérdeztem, hogy „és mi van a leszbikusokkal?”, az előadó azt válaszolta, hogy a leszbikus kapcsolat nem normális, mert nem lehet gyerekük. (magyar N17)

A tanárok szóhasználata is sokat elárulhatott homofób beállítottságukról. Az LMBT kérdésekkel kapcsolatban használt durva kifejezéseket a válaszadók sérzőnek és fenyegetőnek érzékelték, míg bizonyos esetekben a politikailag inkorrekt szóhasználatot a tanárok tájékozatlanságának tudták be.

Nagyon bántó volt, amikor egyszer az egyik professzor az egyetemi előadás alatt mondott valamit a melegéről, amit viccesnek szánt és egy durva szót használt a melegekre. Úgy éreztem, hogy közvetlenül engem sért ezzel és rögtön ki akartam menni az előadásról. De nem mentem ki, mert az túl feltűnő lett volna és nem volt hozzá elég bátorságom se. De ezek után ennek a professzornak az óráira nem mentem többé. (szlovén F26)

Néhány tanár nagyon durva kifejezéseket használt az LMBT emberek ellen, ezért nem is mertem felvállalni magamat az iskolában. (olasz N19)

Szerintem azok az előítéletek, amikkel az általános iskolában találkoztam, a tanárok tudatlanságából eredtek. Főként az fordult elő, hogy a melegekre nem a megfelelő szavakkal utaltak és szerintem ez azzal magyarázható, hogy nem ismerték a politikailag korrekt, megkülönböztetés-mentes szóhasználatot. De emlékszem egy olyan tanárra is, aki egyébként nem volt homofób, mégis azt mondta, hogy ő nem engedné, hogy a homoszexuális párok gyereket fogadhassanak örökbe, mert ezek a gyerekek valószínűleg maguk is homoszexuálissá fognak válni felnőttkorukban. (szlovén F21)

Ebben az összefüggésben a tanárképzés hiányosságaira is többször felhívták a figyelmet: a válaszadók szerint a tanárokat egyáltalán nem készítik fel arra, hogyan közelítsék meg, illetve tárgyalják az iskolában – elfogult ítélezéstől mentesen – az LMBT kérdéseket.

Az iskolákban nincs egyértelmű útmutatás arra vonatkozóan, hogyan tárgyalják az LMBT kérdéseket az osztályban, ezért a tanárok általában egyáltalán nem mondanak

semmit ezekről a témákról. A tanárokat nem tanítják meg ezeknek a kérdéseknek a kezelésére. Az egyetlen alkalom, amit fel tudok idézni, amikor szóba került a téma, az a hittan óra volt, ahol azonban eleve adott az elfogató megközelítés. (olasz F25)

A tanárok egyes esetekben bántó módon beavatkoztak tanítványaik magánéletébe. A magánéletet firtató kíváncsiskodó vagy sértő kérdéseket az érintett diákok emberi méltóságuk tiszteletbetartásának hiányaként értelmezték. A transznemű diákok esetenként nagyon problematikusnak érzékelték a helyzetüket – különösen olyan helyzetekben, amikor a tanárok nem tartották „elég egyértelműnek” nemi (ön)besorolásukat.

Két egyetemi professzor (igen, két professzor!) gyanította, hogy a barátnómmal való kapcsolatunk nem pusztán baráti jellegű. És egyszer el is bögtem magam, amikor külön behívtak magukhoz azért, hogy elmondják, ez a „furcsa” kapcsolat mennyire gátlón hat az iskolai előmenetelre, és mindenáron arra törekedtek, hogy bevalljam nekik, hogy igen, mi szeretők vagyunk... és persze arra is rá akartak venni, hogy hagyjuk abba ezt a „furcsa” kapcsolatot. (máltai N22)

Nekem az egyetemen az a legnagyobb probléma, hogy nem tudok vizsgázni anélkül, hogy a tanárok ne kérdezősködnének a magánéletemről (jelenleg nincs arra mód, hogy a nemi átalakító műtét elvégzése előtt a hivatalos papírjainkban már az „új nevünk” szerepeljen). Ugyanez vonatkozik a vizsgákra való jelentkezésre is, ami szintén nem megy megszégyenülés nélkül azok előtt, akik már olyan nemüként ismernek, amilyenvel azonosulni tudunk és nem azzal, amit születéskor kaptunk. (olasz TF23)

Az LMBT diákok számára pozitív szerepmodell-lehetőséget kínáló önmagukat nyíltan LMBT emberként meghatározó tanárok hiányát az iskolákban sokan szintén az elfogadás hiányának általános tüneteként említették: *nagyon kevés a nyíltan meleg tanár, ha van ilyen egyáltalán, mert ez az [iskolai] alkalmazottak számára sem a legideálisabb terep önmaguk nyílt felvállalására* (ír F25).

Az egyetemen természettudományt tanultam, így ott ez a téma nem nagyon került elő. Egy dolog, amire emlékszem, szintén az egyetemen, volt egy [tanár], aki mindenféle lilaködös, szabadon választható előadást is tartott, a fenntartható fejlődésről, a világ keletkezéséről stb. Egy kereszt volt az oktatói szobája falán. És ő volt az, aki az egyik ilyen vicces, a vallás és a természettudomány kapcsolatát vizsgáló előadásához adott jegyzetben azt írta (meg akkor az előadáson el is mondta), hogy a homoszexualitást Isten plántálja az emberbe (mondhatta volna, hogy veri vele, azt hiszem, az adott illető elég komolyan látens meleg, a „gaydar”-om [„gay /ra/dar” = meleg radar] legalábbis „bejelzett”), és ha már ezzel kell élnie, akkor fojtsa el magában, és az ebből a belső konfliktusból származó „lelki energiák” a kreativitás kiapadhatatlan forrásai lehetnek. Már akkor is hülyén hangzott ez az érvelés, és ma már tisztábban látom, hogy ha valaki azt az elfojtás-mennyiséget és a belőle eredő lelki zavarokat (melyekben nekem is részem volt régebben) „kreatív lelki energiáknak” látja, akkor az illető valószínűleg csak a saját szenvedésére próbál valamilyen módon a (valószínűleg) jó mélyen belenevelt vallásos tabuk számára is elfogadható megfogalmazást vagy magyarázatot találni. (magyar F29)

Nyíltan meleg vagy lesbikus tanárokról szóló utalások csak a holland válaszokban szerepeltek. Pedig amíg az LMBT tanárok nem érzik eléggé biztonságban magukat az iskolában, mert úgy ítélik meg, hogy tartaniuk kell szakmai előmenetelük



esélyeinek romlásától vagy munkatársaik rosszallásától, addig elég valószínűtlen, hogy a diákok elfogadóbb módon közelítenének az LMBT emberekhez (*McLean & O'Connor 2003*).

Én magam is tanár vagyok, és csak azt tudom mondani, hogy könnyebb az életem így, hogy nem vállalom nyíltan [a lesbikusságomat]. Ha előbújnék, biztos, hogy diszkriminálnának és valószínűleg ki is rúgnának az állásomból. Két másik nőről tudok, aki emiatt veszítette el az állását: az egyik óvodavezetőként dolgozott, a másik pedig egy iskolában. Úgyhogy egyelőre inkább nem beszélek erről nyíltan. (szlovén N34)

Amikor tanárként dolgoztam, sok szülő és kolléga kerülni kezdett, miután megtudták. (svéd N25)

Elfogadó, segítő bánásmódról és tanári támogatásról nagyon kevesen számoltak be, csupán azoknak a válaszadóknak a 4 százaléka, akik nem rendelkeztek negatív iskolai tapasztalatokkal: a *tanárok mindig pozitívan nyilvánultak meg a homoszexualitással és a melegekkel kapcsolatban* (holland F20); *az egyik tanár nagyon pozitívan értékelte, hogy a középiskolában előbújtam* (holland N22); *amikor még iskolába jártam, a diákok egy kicsit cikiztek, de a tanároktól rendkívüli támogatást kaptam* (máltai F23).

LMBT témák az iskolai tananyagban

Míg a válaszadók 43 százaléka találkozott a tananyagban az LMBT embereket érintő előítéletes vagy társadalmi megkülönböztetést tükröző elemekkel, többen azt hangsúlyozták, hogy az LMBT emberekkel kapcsolatos témák hiánya a tananyagban a valóság eltorzítását jelenti. Korábbi kutatások is arra hívták fel a figyelmet, hogy (a különböző etnikai csoportok társadalmi megjelenítési igényeihez hasonlóan) szükség lenne az LMBT emberek pozitív ábrázolására a tananyagban: ezáltal ugyanis a diákok nyitottabbá válhatnak a különféle – valóban létező, ám társadalmilag kevésbé ismert vagy elismert – család- és életformák elfogadására. Továbbá a saját élettapasztalatokra való ráismerés lehetősége a tananyagban mind az LMBT fiatalok, mind az LMBT szülők gyermekei számára társadalmi létezésük megerősítését jelenthetné (*McLean & O'Connor 2003*).

A homoszexualitás témája teljesen kimaradt – mintha nem is létezne. (osztrák F23)

Semmilyen más szexuális orientációról vagy nemi identitásról [nem hallottunk], csak a heteroszexuális női és férfi identitásról. (horvát N27)

A tananyagban nem szerepelt semmi a szexuális orientációról, csak a tanároktól lehetett hallani az LMBT emberekkel kapcsolatos saját élményeikből merített mindenféle megalázó történetet és durva viccet. (fehérorosz N18)

Majdnem minden általános iskolai tankönyvem tele volt viktoriánus korabeli sztereotípiákkal és teljesen idejétmúlt valóságábrázolással – ez a fajta nevelés csak arra jó, hogy egy Disneyworld-beli életre készítse fel a gyerekeket. A tananyagban nem volt szó homoszexuálisokról, mert a tananyagban a homoszexuálisok nem is léteztek. (máltai N23)

A sztereotípiák megmaradnak: amikor egy órán az LMBT dolgokkal kapcsolatban kitér a röhögés, a tanár szinte soha nem mond semmit (még az egyetemen se). De nem

említi soha a homoszexuálisok deportálását a náciak által. Nincs semmiféle homofóbia prevenció az iskolában. (francia N18)

Az LMBT témák iskolai tananyagbeli elhallgatását és hiányát sokan a társadalmi megkülönböztetés egyik formájaként, az LMBT emberek társadalmi láthatatlanságának fenntartásában fontos szerepet játszó, intézményes szintű eszközként értelmezték.

A hallgatás a diszkrimináció legrosszabb fajtája. (olasz TF26)

Soha nem olvasunk vagy hallunk LMBT emberekről az iskolában. Szerintem ez a fajta hallgatás és a láthatatlanság fenntartása is megkülönböztetés. (dán N25)

A homoszexualitás (vagy például az idegengyűlölet elleni fellépés vagy a nők jogaiért való küzdelem témáinak) mellőzése és kihagyása az iskolai tananyagból már önmagában is diszkrimináció. (szlovén F21)

Az összes tárgy tananyagára jellemző a középiskolai szinten és nagyrészt az egyetemen is, hogy a társadalmi nemek szempontjából egyáltalán nem érzékeny [gender-sensitive]. Az LMBT kérdések még emberi jogi megközelítésben is nagyon ritkán szerepelnek az egyetemi tananyagban. A leginkább diszkriminatív dolog az iskolákban az, hogy az LMBT témákat marginalizálják, kerülnek, elítélik, mellőzik vagy úgy jelenítik meg, mint valami devianciát, ami nem érdemel figyelmet. (litván F34)

Az oktatást teljesen átható heteroszexizmus nagyon ritkán kérdőjeleződik meg. (magyar TF29)

Szerintem a homoszexualitás még mindig tabutéma az általános és a középiskolákban. Nem tárgyalják ezt a témát, amit én diszkriminációnak értek meg, hiszen gyakran volt az az érzésem, hogy olyan, mintha nem is léteznék. A homoszexualitás tárgyalásának hiánya hozzájárult ahhoz, [...] hogy akkoriban kialakult bennem az az erős érzés, hogy valami nem stimmel velem és valamilyen orvosi kezelésre, illetve gyógyításra szorulok. (szlovén F21)

A nem heteroszexuális szexualitásformák mellőzésének sok országban tapasztalható gyakorlata a szexuális és az egészségneveléssel foglalkozó iskolai órákon veszélyes következményekkel járhat az LMBT fiatalok egészségével kapcsolatban is: feltételezhető ugyanis, hogy az e gyakorlat által is sugallt társadalmi elutasítás és stigmatizáció távol tartja akár a szexuálisan már aktív LMBT fiatalokat is a számukra fontos egészségügyi információktól és más forrásoktól, melyek elősegíthetnék egészségük megőrzését. Identitásuk és viselkedésük titkolása, valamint az egészségügyi szolgálatoktól való távolmaradásuk pedig hozzájárulhat ahhoz, hogy csökkenjen vagy meg se jelenjen például a meleg és lesbikus fiatalok igényeinek megfelelő egészségügyi ellátás – hiszen úgy tűnhet, hogy ilyen ellátásra alig van, vagy egyáltalán nincs igény (*Campbell & Aggleton 1999*).

Nincs melegeknek szóló szexuális oktatás, így azt se mutatják meg, hogyan gyakoroljuk a biztonságos[abb] szexet. (angol N23)

A homoszexualitást meg sem említették a szexuális neveléssel foglalkozó órákon, de a heteroszexuális szexet is úgy mutatták be, mint aminek az egyetlen célja a reprodukció... (osztrák F20)



Adottnak vették, hogy nincsenek homoszexuálisok az osztályban és ebből kifolyólag nem is kell semmit mondaniuk nekünk a homoszexualitásról a szexuális nevelés órán. (dán N21)

A szexuális felvilágosítás kizárólag a heteró szerepekre korlátozódott, de ott is abban az életkorban (16–17 évesen), mikor már jónéhány osztálytársam gyakorolta ezt a tevékenységet, tehát elkésve... (magyar F31)

Az egészségnevelés csak a heteró párokra vonatkozott, a szexet úgy értelmezték, mint ha csak férfi és nő között történhetne. (finn N24)

A válaszadók többsége sérelmezte, hogy amikor az LMBT témák egyáltalán megjelennek az iskolában, akkor szinte kizárólag negatív kontextusokban, például betegségként, bűnként vagy természetellenes létformaként kerülnek szóba.

Csak érintőlegesen említették az egészségnevelés órán, hogy vannak azok a beteg emberek: a homoszexuálisok. (lett F37)

Egyik nap a biológiatanár azt mondta, hogy a HIV/AIDS terjedéséért 83 százalékban az LMBT emberek a felelősek. (fehérorosz N16)

Egészségügyi tanulmányaim során szúrta szemem, hogy a homoszexualitást kóros szexuális magatartásként, devianciaként sorolják be, és ráadásul egy körben említik pl. a pedofiliával, nekrofilával, és egyéb, valóban kóros állapotokkal. Véleményem szerint ez mélységesen felháborító, sértő. És ezt oktatják közép- és felsőfokon is az egészségügyi szak- és orvosképzés területén. (magyar F20)

A tananyagban írtak valamit a homoszexualitásról mint a szexuális perverziók egyik formájáról. (moldovai N25)

Első alkalommal az általános iskola hetedik osztályában biológiaórán találkoztam az LMBT témával. A tanár egy szexuális felvilágosító filmet mutatott nekünk (fiúknak). Az egyetlen LMBT embert, aki szerepelt, idősebb férfiként ábrázolták, aki egy parkban édességgel akart fiatal fiúkat magával csalni a lakására, hogy ott aztán megrontsa őket. Úgy éreztem, hogy ezzel a figurával nem tudok semmiféle módon azonosulni, de a meleg férfiak és a pedofília közötti kapcsolat megteremtése is alapvetően téves, elfogult és diszkriminatív volt. (szlovák F27)

A vallásos oktatás nem volt önmagában negatív, de közvetett módon negatívan hatott, hogy nem cáfoltak meg egyes tévhiteket... A keresztények nem követik Mózes harmadik könyvének a törvényeit, mégis önkényesen kiragadott részeket idéznek innen, amikor a melegeket akarják lerohanni ezzel. (magyar F21)

A vallás-(értsd: klerikalizmus)-órákon a papok és a katolikus tanárok gyakran hasonlították a homoszexualitást a szodómiához és más keresztény „bűnökhöz”. (lengyel F16)

A családi életre nevelés órán azt tanultam, hogy a homoszexualitás természetellenes. (lengyel N19)

Az egészségnevelés tankönyvemben a homoszexualitást a „szokatlan szexuális viselkedés” fejezetben tárgyalták, és úgy magyarázták, mint a rossz nevelés termékét – bár a könyvben kifejezetten hangsúlyozták, hogy az embereknek meg kell szabadulniuk a homoszexuálisokkal szembeni előítéletektől. (szlovén F32)

Az iskolai tankönyvekből és egyéb iskolai anyagokból egy régóta ismert diszkurzív stratégia következetes alkalmazása köszönt vissza, mely a homoszexualitást men-

tális betegségként, vagy különböző betegségekkel való megfertőződési hajlamot növelő, illetve más, az ifjúság elborzasztására szánt negatívumokhoz kapcsolódó tényezőként mutatja be (*Ellis & High 2004*). E stratégia jellemzője, hogy az LMBT emberekkel kapcsolatos tág és sokszínű témaköröket a férfiak homoszexualitására, és azon belül is gyakran kifejezetten a szexuális aspektusokra redukálják.

A legnagyobb probléma nekem az, hogy az iskolában a homoszexualitást mindig szexként tárgyalják, és soha nem érzelemként. (svájci F17)

A homoszexualitásról ritkán beszélünk, a tanárok nem nagyon segítenek, hogy építő jellegű beszélgetések alakuljanak ki ezzel kapcsolatban – a biszexuálisokról és a transzneműekről pedig egyáltalán nem esik szó. (szlovén N29)

Válaszadóink azonban említettek néhány – főként a felsőoktatásra vonatkozó – jó példát is, amikor az LMBT témákat árnyaltabban és megfelelő érzékenységgel kezelték, illetve utaltak diszkriminációellenes iskolai kezdeményezésekre.

Az egyetemeken szerintem már pontosabb és korrektebb a tájékoztatás – főleg a szociológia és a pszichológia kurzusokon. (olasz N19)

Az irodalom- és a történelemórákon tárgyaltuk a meleg polgári jogaival kapcsolatban felvetődő modern dilemmákat. Az egyetemen nem voltak problémáim, a queer tanulmányok különösen megragadtak, így ebből a tárgyból készítettem a diplomamunkámat is. (olasz F26)

Vannak „Meleg és leszbikus tanulmányok” [Gay and lesbian studies] kurzusaink, ahol nagyon pozitív megközelítésben többet hallhatunk a queer népestről. (szlovén N23)

Mind az általános, mind a középiskolában előkerült a homoszexualitás témája. [...] Ezek az órák azt mondták, hogy ez normális dolog, és megkérdőjelezték az előítéleteket. (holland N28)

Az iskolámban bevezettek egy antidiszkriminációs szabályzatot, mely külön kitér az LMBT emberek megkülönböztetésének tiltására. (svéd N20)

A svéd LMBT ifjúsági szervezet, az RFST Ungdom dolgozott egy olyan projekten, melynek keretében megvizsgálták a svéd iskolákban használt biológia tankönyveket: hogy van-e bennük szó LMBT témákról, és ha igen, „helyes-e” a közölt tartalom. A legtöbb könyv tartalmát nem találták megfelelőnek, és ezeket ki is vonták az iskolai használatból. Ennek a projektnek nagy hatása volt Svédországban: most más intézmények is vizsgálatba kezdtek más tantárgyak tekintetében, és a dolgok kezdenek javulni. (svéd N22)

Konklúzió

Kérdőíves kutatásunk eredményei azt mutatták, hogy az általunk megkérdezett európai LMBT fiatalok gyakran szenvedtek az iskolában az elismerés (*recognition*) hiányától és az iskolai közösségekből való kirekesztéstől. Young *strukturális elnyomás* koncepcióját alkalmazva az LMBT fiatalok iskolai helyzetéről elmondható, hogy iskolai bántalmazásuk és megfélemlítésük, valamint az a tény, hogy a legtöbb iskolában nem ismerik fel és nem kezelik hatékonyan ezeket a problémákat, az LMBT emberek ellen irányuló *rendszerszerű erőszak* tüneteként, míg az LMBT témák tan-



anyagbeli láthatatlansága, illetve negatív ítéleteket tükröző reprezentációi a heteronormatív⁸ *kulturális imperializmus* működésének jeleiként értelmezhetők.

A heteronormatív iskolai gyakorlatok és az LMBT életformákat övező hallgatás hozzájárult az LMBT fiatalok elszigeteltségének kialakulásához, valamint ahhoz a meggyőződéshez, hogy előbújásuk – azaz önmaguk nyílt felvállalása – veszélyeztetné fizikai és érzelmi jóllétüket (*Quinlivan & Town 1999*). Ezért gyakran folyamodtak identitásuk – sok, másként is hasznosítható energiát és időt felemészítő – titkolásához.

Az LMBT témákra specializálódott pedagógiai szakemberek többsége egyetért abban, hogy az LMBT emberek számára is biztonságot adó iskolai környezet megteremtéséhez szükség lenne az iskolán belüli zaklatást tiltó rendszabályok bevezetésére és betartatására; az LMBT tanárok számára olyan körülmények biztosítására, hogy ők se kényszerüljenek identitásuk leplezésére; és az LMBT életstílusoknak a valósághoz hűbb tananyagbeli megjelenítésére. Bár a téma avatott szakértői számára is maradnak még nyitott kérdések: például arra vonatkozóan, hogy mely LMBT reprezentációk lennének a célnak „igazán megfelelőek”, és mely LMBT életformák vagy emberek bemutatása lenne „célszerű” a sok variáció közül (*Talbur 2004*).

Az általunk megkérdezett európai LMBT fiatalok tapasztalatai alapján arra a következtetésre jutottunk, hogy Európában még sok helyen az LMBT emberek, és különösen az LMBT fiatalok, társadalmi kirekesztettségének kérdései még a probléma-felismerés fázisában vannak. Ebben az összefüggésben a témával kapcsolatos társadalmi tudatosság növelése – különböző oktatási programok és anyagok kifejlesztésén keresztül, valamint további kutatások elvégzésével és a kutatási eredmények minél szélesebb körű közzétételével – lehet a diszkrimináció megelőzésének és a strukturális elnyomás felszámolásának egyik hatékony eszköze.

TAKÁCS JUDIT

IRODALOM

- BUTLER, JUDITH (1990) *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. New York, Routledge.
- CAMPBELL, CATHERINE & PETER AGGLETON (1999) Young People's Sexual Health: A Framework for Policy Debate. *Canadian Journal of Human Sexuality*, 8(4) pp. 249–263.
- D'AUGELLI, ANTHONY R. (1998) Developmental implications of victimization of lesbian, gay and bisexual youths. In: G.M. HEREK (szerk.) *Stigma and sexual orientation: understanding prejudice against lesbians, gay men, and bisexuals*. Thousand Oaks, CA, Sage, pp. 187–210.
- D'AUGELLI, ANTHONY R. (2003) Lesbian and Bisexual Female Youths Aged 14 to 21: Developmental Challenges and Victimization Experiences. *Journal of Lesbian Studies*, 7(4) pp. 9–30.
- D'AUGELLI, ANTHONY R., NEIL W. PILKINGTON & SCOTT L. HERSHBERGER (2002) Incidence and mental health impact of sexual orientation victimization of lesbian, gay, and bisexual youths in high school. *School Psychology Quarterly*, 17, pp. 148–167.
- ELLIS, VIV WITH SUE HIGH (2004) Something more to tell you: gay, lesbian or bisexual young

⁸ Heteronormativitás: olyan kulturális és társadalmi gyakorlatok, melyek arra készítetik a nőket és a férfiakat, hogy a heteroszexualitást tekintsék az egyetlen elképzelhető szexualitásformának. Magában foglalja a heteroszexualitás elfogadását kizárólagos viselkedésbeli normaként: az egyetlen „normális létformaként” és a társadalmi megbecsülés egyik fő forrásaként (*Flowers & Buston 2001*).

- people's experiences of secondary schooling. *British Educational Research Journal*, 30(2), pp. 213–225.
- FLOWERS, PAUL & KATIE BUSTON (2001) I was Terrified of Being Different": Exploring Gay Men's Accounts of Growing up in a Heterosexist Society. *Journal of Adolescence*, 24(1), pp. 51–65.
- FRASER, NANCY (1997) *Justice Interruptus. Critical Reflections on the "Postsocialist" Condition*. New York & London, Routledge.
- GROSS, LARRY (1991) Out of the Mainstream: Sexual Minorities and the Mass Media. *Journal of Homosexuality*, 21(1–2), pp. 19–46.
- MARTIN, A. DAMIEN (1982) Learning to hide: The socialization of the gay adolescent. *Adolescent Psychiatry*, 10, pp. 52–65.
- MCLEAN, CARL & WILLIAM O'CONNOR (2003) *Sexual Orientation Research Phase 2: The Future of LGBT Research – Perspectives of Community Organisations*. Edinburgh, Scottish Executive Social Research.
- McNamee, Helen (2006) *Out on Your Own. An Examination of the Mental Health of Young Same-Sex Attracted Men*. Belfast, The Rainbow Project.
- PHELAN, SHANE (2001) *Sexual Strangers. Gays, Lesbians, and Dilemmas of Citizenship*. Philadelphia, Temple University Press.
- QUINLIVAN, KATHLEEN & SHANE TOWN (1999) Queer pedagogy, educational practice and lesbian and gay youth. *Qualitative Studies in Education*, 12(5), pp. 509–524.
- REID, PHILIPPA, JEREMY MONSEN & IAN RIVERS (2004) Psychology's Contribution to Understanding and Managing Bullying within Schools. *Educational Psychology in Practice*, 20(3), pp. 241–258.
- REMAFEDI, GARY, JAMES A. FARROW & ROBERT W. DEISHER (1991) Risk factors for attempted suicide in gay and bisexual youth. *Pediatrics*, 87, pp. 869–875.
- RICHARDSON, DIANE (2004) Locating Sexualities: From Here to Normality. *Sexualities*, 7(4), pp. 391–411.
- RIVERS, IAN (2000) Social exclusion, absenteeism and sexual minority youth. *Support for Learning*, 15(1), pp. 13–18.
- ROFFMAN, DEBORAH M. (2000) A Model for Helping Schools Address Policy Options Regarding Gay and Lesbian Youth. *Journal of Sex Education and Therapy*, 25(2–3), pp. 130–136.
- RYAN, CAITLIN & IAN RIVERS (2003) Lesbian, gay bisexual and transgender youth: victimization and its correlates in the USA and UK. *Culture, Health & Sexuality*, 5(2), pp. 103–119.
- TAKÁCS JUDIT (2004) A transzsexuális emberek útjai. In: TAKÁCS J. (szerk.) *A lélek műtétei*. Budapest, Új Mandátum Kiadó, pp. 55–150.
- TALBURT, SUSAN (2004) Constructions of LGBT Youth: Opening Up Subject Positions. *Theory Into Practice*, 43(2), pp. 116–121.
- VINCKE, JOHN & PETER STEVENS (1999) *Een beleidsgerichte algemene survey van Vlaamse homoseksuele mannen en vrouwen. Basisrapport*. Brussel, Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap – Universiteit Gent, Cel Gelijke Kansen/Vakgroep Sociologie.
- YOUNG, IRIS MARION (1990) *Justice and the Politics of Difference*. Princeton, Princeton University Press.
- YOUNG, IRIS MARION (2000) *Inclusion and Democracy*. Oxford, Oxford University Press.
- ZIMMERMAN, BONNIE (szerk.) (2000) *Lesbian Histories and Cultures: An Encyclopedia*. New York & London, Garland.



SERDÜLŐ ROMA GYEREKEK IDENTITÁS-STRATÉGIÁI

TIZENNÉGY ÉVES ROMA GYEREKEK szövegei – saját rövid fogalmazásaik, illetve velük készült beszélgetések – szolgáltatták a nyersanyagot ehhez a tanulmányhoz.¹ Kutatásunk fő kérdése, vagyis: hogyan formálja az iskoláskor vége felé járó roma gyerekek identitását az a szűkebb, személyes társadalomlélektani közeg, amit az iskola, az osztálytársak és a család jelent, illetve az a tágabb társadalompolitikai feltételrendszer, ami az iskolák működését, a családok életkörülményeit, a serdülő gyerekek egymás közti viszonyait meghatározza, olyan kérdésre irányul, amit a romákra vonatkozó kutatások többnyire elkerülnek. Arra ugyanis, hogy túl a többségi társadalom szakértői és döntéshozói által jó szándékkal megfogalmazott törekvéseken – tehát például az iskolai integrációs programon –, túl a szociológusok által többször bebizonyított tényeken, amelyek a romák szélsőségesen hátrányos helyzetét többek között az iskolázatlansággal, ezáltal a munkaerőpiaci alkalmatlansággal magyarázzák (legutóbb például *Kertesi 2005*), milyen is ez a világ a romák identitásának alakulása szempontjából. Kérdésünk az, milyen identitás-stratégiák rajzolódnak ki a pályaválasztás előtt álló roma gyerekek körében egy olyan skálán, amelynek egyik végpontján feltételezésünk szerint a saját kisebbségi csoporttal való azonosulás, a csoportthovatartozás felvállalása áll, míg a másik végpontot az identitás feladása jelenti, mint a társadalmi beilleszkedés egyetlen lehetséges záloga.

Az etnikai identitás kialakulása

A szociális identitás fejlődése, ezen belül különösen az etnikai identitás formálódása elsősorban a szociálpszichológia művelőit foglalkoztatja. Az etnikai identitás kialakulását a kutatók többnyire úgy írják le, mint egy olyan folyamat eredményét, amely során egy kisebbségi csoporthoz tartozó személy tudatosítja magában az adott faji-etnikai csoporthoz tartozását. Ebben a folyamatban fontos mozzanat, hogy a kisebbségi csoporthoz tartozó személy számára milyen értékek asszociáló-

¹ Az iskolai pályaesélyek társadalmi meghatározottsága, NKHT Jedlik program, 2006–2007. A kutatás során mintegy 1500 nyolcadikos – roma és nem roma – gyerek töltött ki kérdőívet, valamint írt fogalmazást *Egy napom húsz év múlva* címmel. A kérdőíves kutatást szintén nyolcadikos roma gyerekekkel, valamint szülőikkel folytatott személyes interjúkkal egészítettük ki.

nak ahhoz a közösséghez, amihez tartozik, hogy vajon képes-e pozitív identitást kialakítani a saját csoport felértékelése által (*Tajfel 1981*), vagy pedig éppen ellenkezőleg, ha a csoportjához akár csoportközi összehasonlításban, akár valamely külső fenyegetés révén negatív konnotációk tapadnak, éppen a negatív önkép, a negatív identitás, a csoport megtagadása válik-e jellemzővé (*Voci 2006*).

Az etnikai identitás egyes szerzők szerint a szociális identitásnak az a vetülete, amely egy képzeletbeli skálán azt a fokot jelzi, mennyire van tudatában a kisebbségi személy csoport-hovatartozásának, milyen ismeretei vannak az adott csoportról, és mennyire elkötelezett saját csoportja etnikai-kulturális örökségével kapcsolatban. Eszerint a modell szerint az etnikai identitás elősegíti azt a megértést, amely révén egy kisebbségi személy képes elhelyezni csoportját az adott társadalom egészében (*Phinney 1992*). Ez a tudatosság azonban csak fokozatosan alakul ki, és Phinney szerint három fő szakaszra tagolható. Az első fázis a „*reflektálatlan*” (unexamined) szakasz, amikor a kisebbségi személy még nem kérdőjelezi meg, hanem átveszi a többség által fenntartott véleményeket, attitűdöket saját csoportjával kapcsolatban. A következő, a „*feltárás*” (exploration) szakasza, amikor egy kisebbségi csoportba született gyermek elkezd saját közösségének szokásait, kulturális vonásait összemérni a domináns csoport kultúrájával, és végül a harmadik, a „*beteljesült*” (achieved) fázis, amit már olyan kidolgozott tudás jellemez az etnikai örökséggel kapcsolatban, amely nemcsak a csoportra vonatkozó ismereteket foglalja magába, hanem elkötelezettséget is jelent a csoport iránt. Az etnikai identitás tudatossá válása egyúttal azt is jelenti, hogy az etnicitás meghatározó szerepet játszik a személy életében.

A rasszizmus, a kisebbségi személyeket érintő megkülönböztetés, vagy az akár személyes, akár intézményi szinten megélt faji-etnikai diszkrimináció olyan erős fenyegetés, amely nyilvánvalóan hozzájárul a kisebbségi hovatartozás tudatosításához. Az etnikai identitás kialakulását elősegíthetik azok a mindennapi tapasztalatok, amelyek arról tanúskodnak például, hogy a kisebbségi személy számára korlátozottak a lehetőségek, nem fér hozzá olyan szolgáltatásokhoz, tevékenységekhez, gyakorlatokhoz, amelyekhez nem kisebbségi társai hozzájutnak – gondoljunk csak például a jászladányi iskola esetére, ahol egy lezárt ajtó akadályozza meg a roma gyerekek épületen belüli eljutását az iskolai ebédlőbe, hogy az évek óta tartó súlyos szegregációs ügy többi epizódját most ne is említsük. Feltételezhető, hogy a diszkriminációra adott válaszok is összefüggenek az etnikai identitás tudatosságával, megértésével. Másképp ítéli meg az a személy a megkülönböztetést, aki annak egy-egy megnyilvánulását csupán egy egyszerű, izolált eseményként érzékeli, mint az, aki például a rasszizmust az adott társadalomban történelmileg kialakult nézetrendszerként azonosítja (*Wakefield & Hudley 2005*).

Egy Magyarországon felnövekvő roma gyermek esetében mindenképpen figyelembe kell vennünk az etnikai marginalitásból adódó jellemzőket. Személyes identitásuk kialakításakor nem feledkezhetünk meg arról, hogy ezek a gyerekek *fenyegetésként* élhetik meg szűkebb és tágabb közösségeik normatív elvárásait, mely el-



várások kijelölik a sikeres társadalmi beilleszkedés lehetséges útját. Az identitást érő fenyegetések súlyosságának mértékét nagyban befolyásolja, hogy az egyediség, a másoktól való különbözőség, az identitás koherens belső szerveződése, a pozitív önértékelés, vagy a személyes autonómia legalapvetőbb szükségleteinek kielégítése kerül-e veszélybe (*Breakwell 1986*). A fenyegetések ez utóbbi típusa a személyiség egészét érinti, már csak azért is, mert a romákként azonosított emberekre – akár vállalják, akár elutasítják etnikai besorolásukat – általánosan jellemző a *testükkel való megjelöltség*, amely szinte elkerülhetlenné teszi, hogy az érintettek adott társadalmi csoportjukkal vagy a külső társadalmi kategorizáció által rájuk kényszerített más csoporttal valamilyen mértékben közösséget vállaljanak (*Young 1990*).

A testi jegyekben is megnyilvánuló különbözőség egyszerű kiindulópontul szolgál a sztereotípiák kialakulásához, és a sztereotipikus látásmód pedig ahhoz az illuzórikus korrelációhoz, amely a kisebbségi személy és a deviancia hamis összefüggését feltételezi (*Hamilton 1984*). Az a kisebbségi személy pedig, aki rendszeresen megéli, hogy nem individuumként, hanem egy sztereotipizált csoport tagjaként kezelik – mint erre számtalan példát találhatunk akár csak azokban a hazai kutatásokban is, amelyek a többségi intézmények és a roma kliensek viszonyát elemzik –, óhatatlanul beépíti ezt a többség által sugallt képet saját megítélésébe. A sztereotípiára adott válasz a *sztereotípiá-szorongás* (*Steel & Aronson 1995*), amikor már maga a feltételezett sematikus, nem pedig személyre szóló megítélés is gátolhatja a sztereotípiára által sújtott személy kibontakozását. A sztereotípiá-szorongás tehát egy olyan önmagát beteljesítő jóslat, ami például roma gyermekek gyenge iskolai teljesítményében ölthet testet. Aki a sztereotípiára torzító lencsén keresztül látja önmagát, teljesítményével mintegy igazolni is fogja a sztereotípiára létjogosultságát. Feltételezhető, hogy serdülő korban a magyarországi roma gyerekek is jól ismerik azokat a sztereotípiákat, amelyeket közösségeikkel kapcsolatban a társadalmi többség fenntart és közvetít, még ha nem feltétlenül tudatosul is bennük ezeknek a sematikus képeknek a következménye, legfeljebb az önértékelésük csorbul általa. Ha mégis felismerik, hogy csoport-hovatartozásuk stigmaként nehezedik rájuk, ha eljutnak az ún. „*stigma-tudatosság*” (*stigma consciousness*) állapotába (*Pinel 1999*), kérdés, hogyan reagálnak erre a felismerésre. Nyilván egyéni különbségek vannak abban, a stigma-tudatosság mennyire hatja át a sztereotípiákkal sújtott személyeket, és az is különbözhet, hogy a sztereotipikusan kezelt csoportok tagjai hogyan értelmezik saját, a sematikus módon elvártnak megfelelő, gyenge teljesítményüket. Paradox módon, amikor egy stigmatizált kisebbség tagja saját rossz teljesítményének magyarázatául mások előítéleteit hozza fel, védve ezáltal önbecsülését, önértékelését, éppen az alacsony teljesítmény lesz az, ami a stigma-tudatosság szintjét is növeli (*Brown & Lee 2005*).

Hogyan lehet tehát reagálni a serdülőkorban már többé-kevésbé tudatosult sztereotípiára-fenyegetésre, stigmatizáló véleményekre, megkülönböztető gyakorlatokra, mik a lehetséges válaszok, stratégiák ezekre a személyiség alakulására nézve ártó hatásokra? A frusztráció elfojtása és különböző betegségek – magas vérnyomás,

depresszió, szomatizálás stb. – összefüggését gazdag szakirodalom tárgyalja (csak hogy egy magyar példát említsek: Gyukits György kutatása a fiatal roma nők körében tapasztalt kiugróan magas depresszióról: *Gyukits & Ürmös 1999*). Az iskolai teljesítmény és a diszkrimináció kapcsolatának is hatalmas nemzetközi irodalma gyűlt már össze. A nemzetközi szakirodalomban már jócskán van példa arra is, ami egyelőre a hazai kisebbségkutatásból teljes mértékben hiányzik, vagyis az etnikai kisebbség diszkriminációra adott lehetséges válaszainak szisztematikus elemzése. Ezt a monografikus igényű összegzést végezte el például Feagin és Sikes, amikor az amerikai feketék rasszizmussal kapcsolatos, több évszázados tapasztalatára adott reakcióit modellezte (pl. *Feagin & Sikes 1994*). A szerzők szerint a faji-etnikai kisebbségi csoporthoz tartozó felnőttek viselkedése négy típusba sorolható: a visszahúzódás (withdrawal), a rezignált belenyugvás (resigned acceptance), a verbális és végül a fizikai konfrontáció jellemzi meghatározóan az egyes típusokat. Más kutatók viszont serdülők esetében megelégedtek egy hármas osztatú besorolással, amikor a lehetséges választípusokat a passzív, az aktív, vagy pedig az agresszív reakcióként azonosították (*Phinney & Chavira 1995*). Mindazonáltal kérdés – és feltehetően továbbra is szakmai és elméleti vita tárgya marad –, vajon ezek az empirikusan megismerhető típusok elsősorban individuális, pszichoszociális, szocializációs, vagy éppen tágabb társadalmi értelmezési keretbe ágyazva értelmezhetőek-e.

Egy kutatás tapasztalatai

Jelen írásban tehát arra teszek kísérletet, hogy 14–15 éves roma gyerekek önképét és jövőképét saját szövegeik alapján rekonstruáljam, éppen az etnikai identitás dimenziójában. Olyan gyerekektől származnak ezek a szövegek, akik nyolcadik osztályba járnak az ország különböző iskoláiban – a fővárosban, megyeszékhelyeken, kisebb városokban vagy községekben, szerte az országban. Többségük normál tantervű osztályba jár, és a mintavétel szándékai szerint integrált körülmények között tanul (bár került a mintába néhány olyan osztály is, ahova csak cigány gyerekek járnak), tehát az iskolatársak-osztálytársak többsége a társadalmi többséghez tartozik. A résztvevő összesen 81 osztály osztályfőnökeinek becslése szerint a mintába került közel 1477 gyerek 26 százaléka roma származású (a kérdőíveken a gyerekek önbesorolása szerint ez az arány csak 18 százalékos, 3 százalék válaszmegtagadás és további 3 százalék, a származásra vonatkozó kérdésre nem etnikai típusú válasz adása mellett).

A rövid, a gyermekek által kitöltött kérdőív alkalmat ad számunkra, hogy a 274, magát romának (cigánynak, magyar cigánynak, beásnak, kolompárnak stb.) tartó gyerek válaszait összehasonlíthassuk társaik, a nem-romák válaszaival. A szöveges válaszok jobb megértéséhez, a háttérfeltételek ismertetéséhez csak röviden ismertetek néhány jellemző adatot. A nem roma gyerekek apáinak 44 százaléka legalább szakmunkás végzettségű, de közel negyedük érettségivel, 11 százaléuk felsőfokú végzettséggel rendelkezik. Ezzel szemben a roma gyerekek apáinak több mint fele legfeljebb nyolc osztályos végzettségű (közel egytizedük még ennél is kevesebb osz-



tályt járt), alig negyedük rendelkezik szakmunkás képesítéssel, és csupán 3 százalékot tesz ki azok aránya, akik érettségiztek. Minden bizonnyal ez az iskolázottsági különbség is hozzájárul ahhoz, hogy míg a nem roma gyerekek apáinak több mint háromnegyede állandó munkával rendelkezik, és kifejezetten munkanélküliként pedig alig 3 százalékukat jellemezték, a roma apáknak nem egészen fele rendelkezik állandó munkával, viszont a munkanélküliek aránya a nem-romákénak közel négyszerese (11,3 %). A nem roma gyerekek több mint fele olyan családban él, ahol rajta kívül legfeljebb még egy testvér nevelkedik, a roma gyerekek családjaira a magas testvérszám jellemző (negyedüknek még további két, 20 százalékuknak három, harmaduknak pedig négy vagy több testvére van). Mindezek az adatok a szociális háttér alaposabb ismerete nélkül is valószínűsítik, hogy a roma gyerekek a többségiekhez képest jelentősen hátrányosabb helyzetű családokban élnek.

Iskolai teljesítményük jellemzéséhez csak felvillantva néhány adatot: A magukat magyar származásúnak megjelölő gyerekek közül 7 százalékot tett ki azok aránya, akik eddigi tanulmányi pályafutásuk során valamikor évet ismételtek, roma társaiknak azonban majdnem egynegyede bukott már meg az előzőekben, és egytizedüknek pótvizsgával sikerült a nyolcadik osztályba lépnie. A roma gyerekek tanulmányi átlaga is jóval alatta marad nem roma társaikénál, relatív többségük (43 %) közepes tanuló, míg a magukat magyarnak valló gyerekek közel 40 százaléka jó, és majdnem egyötödük jeles tanuló (ez roma gyerekek körében csak 4 százalékban fordul elő). A gyengébb iskolai teljesítmény előre vetíti, hogy továbbtanulási terveik is különböznek: a nem-roma gyerekek 40 százaléka gimnáziumban, 47 százaléka érettségit adó szakközépiskolában kíván továbbtanulni, ezzel szinte mindannyian esélyt szerezve arra, hogy később felsőfokú végzettséget szerezzenek, de roma társaik a gimnáziumot alig választják (14 %), inkább a szakközépiskola felé orientálódnak (52 %), és közel harmaduk szakiskolában folytatná tanulmányait, vagy egyáltalán nem kíván továbbtanulni.

A családi háttér, az iskolai eredményesség – vagy inkább nehézségek, kudarcok – a roma gyerekek jövőképét kényszerű keretbe fogja, amennyiben a vágyak reálisak, és a státus quo-ból indulnak ki. De egy olyan felkérés, hogy képzeljék el egy napjukat húsz év múlva, alkalmat adhat arra is, hogy elszakadjanak a realitástól, ne az elvárhatót, hanem inkább a megálmodottat jelenítsék meg. A rövid fogalmazások tényszerű mozzanatai (hol fog majd élni a jövőben, milyen lesz a lakása, milyen társat akar az életben, hány gyereke lesz, mi lesz a munkája, a hobbija, kik lesznek a barátai stb.) alkalmasak arra, hogy a válaszolók a jövőben várható szocio-ökonomiai státusukat, életformájukat meghatározzák általa, de a tényszerű állítások mögött olyan információk is megbújnak, amelyek az értő olvasó számára a serdülő roma gyerekek identitás-szerkezetéről, identitás-stratégiáiról árulkodnak.

A szövegek tanúbizonyossága szerint a roma válaszolók többsége jócskán rendelkezik már olyan tapasztalattal, ami saját csoportjától való eltávolodásra és a többségbe való beolvadásra ösztönzi:

Remélem, sikerül jó helyen elhelyezkednem. És majd a férjem is segít a gyerekek felnevelésében. A gyerekeim óvodába és iskolába is rendesen fogom járatni, mert fontos a beilleszkedés és a tanulás is...

A 14 éves roma gyerekek jövőről alkotott elképzelései mögött nem nehéz felfedezni azokat a nehézségeket, súlyos tapasztalatokat, amelyekről szabadulni kívánnak. Reflektálnak tehát a család tényleges életkörülményeire (hogy zsúfolt lakásban élnek, rossz anyagi körülmények között, szegényes infrastrukturális feltételekkel – pl. folyóvíz, benti WC hiányával), amelyről a kérdőív idevonatkozó adatai is árulkodnak. (Vezetékes víz csak a roma háztartások 84 százalékában van, benti WC már csak 79 százalékuknál, vezetékes gáz kevesebb, mint harmaduknál, telefon pedig alig negyedüknél, és mindezek az adatok drámai különbséget mutatnak a nem-roma gyerekek családi adataihoz képest.) De reflektálnak azokra a családban megélt eseményekre, szülői viselkedésmódokra is, amelyek a hátrányos helyzet óhatatlan velejárói (tehetetlenség, alkoholizmus, agresszió, válás, anya elhagyása stb.).

Ha én férjhez is mennék, csak 22–24 éves korban, ugyanis volt kitől tanuljak. Na de mindegy. Majd ha én egyszer férjhez megyek, akkor mindent megteszek, csak hogy jó férfit fogjak és próbálok fogni. De olyat, hogy a fiú dolgozzon, és majd ha összeállnánk, akkor rendesen tudjon eltartani. Pláne hogyha lesz egy gyerekünk. A fiú engem ne üssön, ritkán legyen kiabálás, és szeretném, hogy ő is csináljon házimunkát, persze az én dolgom, de egy fiú is tudjon és persze neki is legyen szakmája és dolgozós legyen. De viszont az életemet, ha lehet, Budapesten tölteném a fiúval. De gyerek csak egy kell, ha hiszik, ha nem. mert egy gyereknek mindent meg lehet adni a világon...

Egy nyugodt, csendes helyen fogok élni, ahol nincsen állandó verekedés-veszekedés stb. ... Azt még nem tudom, hogy ki lesz a társam, de azt tudom, hogy nem lesz alkoholistá, nem fog drogozni, nem gépezik, nem kártyázik. ... Szeretném, ha a gyerekeim jó körülmények között nevelkednének fel, és hogy ne szenvedjenek hiányt semmiben. Az iskolában meglegyen mindenük.

Ugyanakkor a szövegek arról is árulkodnak, hogy a serdülők származási családjukat gyakran a romákra vonatkozó többségi sztereotípiák lenyomataként szemlélik, megfogalmazásaik a külső megítélés interiorizálásáról, a „cigányosnak” tartott viselkedés, életforma elutasításáról tanúskodnak.

Szeretnék egy szép kertés házban lakni, ahol a gyerekeim szépen játszhatnak. Egy szép körülményű utcában szeretnék lakni, azért, hogy a gyerekeim ne tanuljanak rosszat. ... Szeretnék egy olyan feleséget, aki szeret, törődik velem. És hogy soha soha ne legyen vita a házban. Szeretném, ha lenne egy autóm vagy egy motorom. Szeretnék egy jó iskolát a gyerekeimnek, hogy jót és okosat tanulhassanak. És hogy elvégezzék ők is az iskolát és ne basszák el az életüket. Mert rosszpénzen ne keressék meg a kenyerüket. És ne menjenek el lopni, vasazni. Szeretném a gyerekeimnek megteremtetni és megadni, de nem elkényeztetni a gyerekeimet. És azt szeretném, hogy büszkék legyenek rám.

... kifizetem a számlákat, nem csalogok, nem hazudok, becsületesen fogok élni. ... Tisztán élünk és ne bűdösen, piásan és tetvesen éljünk.

A szövegek egy része tehát arról tanúskodik, hogy 14 éves korukra a roma gyerekek már szembesültek az előítéllettel, a sztereotipikus megítéléssel, abban viszont különbség mutatkozik, hogy ez a tapasztalat milyen reakciót vált ki belőlük. Van,



aki számára a „normális” – tehát nem cigányos – családi élet a megoldás, vagyis a cél: beolvadni a többségbe, átvenni azokat az értékeket, azt az életformát, amit a többségnek tulajdonítanak:

Ha felnövök, nagy városban lakjak a férjemmel együtt és ne szenvedjen hiányt majd semmiben a gyerekünk. Azt szeretném, ha nagy házunk lenne, amiben normálisan elférünk és normális családi életet élhetnénk. Ha lesznek gyermekeim, akkor szeretném, ha ők is minden iskolát elvégeznének és nekik is normális szakmájuk legyen. ... Legjobban azért szeretném az iskolát elvégezni, hogy a szüleim büszkéek legyenek rám. Igaz, magamért is és majd a jövőbeli gyerekeim miatt is...

Lenne állandó munkahelyem. ... és lenne kocsim és letenném a vizsgát, hogy a rendőr meg ne büntessen. Tiszta lenne a házam, az udvarom. És lenne az udvaron virág is, és öntözném őket. ... Lenne kertem, hogy ültessek benne paradicsomot, uborkát, kukoricát. Szeretném, hogy ne éhezünk és a mindennapi kaja meglegyen.

Az is eredmény, ha sikerül kilépni a család nyomorúságos helyzetéből:

... meg szeretném valósítani az álmomat, még pedig hogy legyen belőlem valami, ha már az anyukámból és az apukámból nem lett. Nem szeretnék nélkülözésben élni.

Találtunk példát viszont arra is, hogy a vágy nem áll meg egy ún. „normális” – kispolgári – családi idillnél, hanem nagyra törő, még ha megfogalmazója tudatában van is annak, hogy az ő társadalmi helyzetéből ez nem következik.

Én már eldöntöttem, hogy jogot fogok tanulni, de már sokan mondták, hogy nem könnyű dolog, ki is csúfoltak, de nem adom fel. Ügyvédnök leszek, ha minden sikerül.

A cigány sorsból való kimenekülés eszköze a szövegek szerint nemcsak a tanulás, a munka (állandó, biztos munka – ezt sokan kiemelték, mint a tevékenység típusánál, a foglalkozás fajtájánál is fontosabb elérendő célt) lehet, hanem a párválasztás is. Azok között, akik „magyar” társat képzeltek el maguknak a jövőben, a társ többségi hovatartozása már önmagában olyan célként jelent meg, ami a megvetéssel sújtott kisebbségi létből való kiemelkedést garantálja.

Pécsen fogok élni, átlagos lesz az otthonom, magyar lány lesz a társam.

Azt, hogy ki lesz a társam, sajnos még nem tudom, de remélem, hogy jószívű lesz és kedves és magyar.

Remélem, a mostani magyar barátnóm lesz a feleségem, bár nem lehet tudni.

A fogalmazások összességében ugyan kisebbséget képeztek, de mégis megjelentek olyan jövőképek is, amelyek szerint a cigánysághoz tartozás nem a szegénységből és kirekesztettségéből fakadó negatív tapasztalatokat jelent csak, és ezért elkerülendő életformát jelent, hanem a közösséghez tartozás pozitív élményét tükrözve felváltható identitásról tanúskodik. Persze az is fontos, hogy a vállalt roma identitáshoz a romákat elfogadó társ tartozzon:

... a feleségemet egy gyönyörű nőnek képzelem el, akinek nincsenek előítéletei.

Az egyik szövegben pedig tisztán megfogalmazódott, hogy a cigánysághoz tartozás nem szegénység, hanem büszkeség forrása:

Szép házat szeretnék, nem túl nagyot. Mindenkinék megmutassuk, hiába cigányok vagyunk, akkor is jól élünk, nincs semmi gond egymás között. Mondjuk én semmi pénz-

zért nem lennék magyar, büszke vagyok a származásomra, és a gyermekeim is büszkék legyenek a szüleikre, ne legyenek okuk szégyenkezni.

A vágyképek azonban nem mindig állnak meg a realitás határánál. Továbbtanulni, szakmát szerezni, ügyvéddé, tanárrá, szociális munkássá, pszichológussá vagy vállalkozóvá válni, biztos munkához, kenyérkeresethez jutni, önálló, komfortos és tágas lakást, házat vásárolni, egy-két gyermeket biztonságban felnevelni ugyan nehezen elérhető, de csak a magyar társadalmi törésvonalak, a társadalmi valóság átfogó ismeretének tudatában kétségbe vonható vágyai a mai tizenéves roma gyerekeknek. A néha gyerekes nagyozolásnak tűnő, de a szűkre szabott perspektívának fityiszt mutató vágyképek némelyikéből is kiolvasható azonban az, hogy ezek megfogalmazói éppen a már sokszor megalázott, megkülönböztetett roma gyerekek:

Szép házam lesz, tele bútorokkal és jószággal, és két vagy három gyermekem lesz, több nem kell. Felvetetem magamat dolgozni és sose hagyom ottan, a családomnak dolgozok. Az életemet jóra akarom vinni, és levizsgázom, és veszek egy kocsit, vagány ruhába járok ... elviszem a feleségemet vacsorázni, gyertyafénynél...

Gazdag szeretnék lenni. ... Sok helyre szeretnék utazni a férjemmel kettesben. Olaszország, Spanyolország, New York stb. Az életemet szeretném a halálom előtt szépen leélni. ... TV-ben is szeretnék szerepelni, pl. műsort vezetni, vagy táncolni, amit a legjobban szeretek csinálni...

Sz-n szeretnék venni egy házat. Egy BMW autót. Egy feketehajú nőt, bombázó legyen. Szeretnék egy NIKE üzletet.

Lesz egy éttermem, este baráti társasággal, haverjaimmal leülünk piálni-viszkizni a legdrágábból. Lenne egy családi házam, két fiam. A fiam ahogy megszületne, vennék neki egy sport motort. A feleségem Pamela Anderson másolata lenne.

Céltott beszélgetések

Amikor a serdülő roma gyerekek fogalmazásaikban megpróbálják előrevetíteni, milyen az az elképzelt világ, amelyben húsz év múlva élni fognak, csak nehezen tudnak elszakadni attól a társadalmi valóságtól, amely kijelöli a számukra rendelt jövőt. Ha látjuk is, hogy ezekben a projekciókban a gyermeki fantázia segítségével egyeseknek sikerül átlendülni azokon a már ebben az életkorban bőségesen megtapasztalt akadályokon, amelyek hátrányos helyzetük, és – kimondva-kimondatlanul – roma származásuk miatt tornyosulnak előttük, ezek a szövegek arról keveset mondanak, mit jelent számukra ebben az életkorban a kisebbségi csoporthoz tartozás, a roma identitás. Az interjúk viszont,² amelyeket ugyanebben a körben, tehát nyolcadikos roma gyermekekkel folytattunk, alkalmasnak tűnnek arra, hogy fejlődésében kövessük nyomon az etnikai azonosulás kialakulását. Vizsgálhatjuk, milyen elemekből épül fel az az identitás-struktúra, amelynek már szerves részei

2 A jelenleg is folyó kutatásban eddig elkészült 16 interjú anyagát használom fel az elemzéshez. Az interjúk az ország különböző településein készültek, nagyjából fele-fele arányban fiúkkal és lányokkal. A kis elemszám miatt, valamint mert ebben az írásban az interjúszövegeket csak meghatározott szempont szerint elemzem, nem tartom szükségesnek a válaszolókat akár sorszámmal, akár egyéb módon megjelölni és ezáltal az interjúrészeket személyhez köthetővé tenni.



azok a tapasztalatok, amelyeket ezek a gyerekek éppen a roma származásuk miatt élhettek meg, megfigyelhetjük, hogyan helyezik el magukat abban a társadalmi közegben, amelynek kisebbségiként lehetnek részesei. Főbb kérdésköreink – mióta van tudatában roma származásának, mit jelent ez számára, hogyan látja saját csoportja és a többségi társadalom viszonyát, tapasztalt-e konfliktusokat romák és nem-romák között és ha igen, milyen területeken, mit vár romaként a jövőtől – szándékaink szerint lehetőséget teremtenek az identitás-stratégiák modellezésére, vagy legalábbis az ezekre vonatkozó feltételezések megfogalmazására. Egy pályaválasztási döntés előtt álló nyolcadikos gyerek számára valódi dilemmát jelenthet, hogy kisebbségi hovatartozását felvállalva készül-e továbbhaladni, vagy inkább ettől függetlenül magát, a többségbe kíván-e beolvadni. Mindkét szélső eset mögött a megélt tapasztalatoknak és azok interpretációjának változatos példái állhatnak, amelyek segítségével nemcsak az identitás-fejlődés elméleteihez szolgáltatathatunk empirikus bizonyítékokat, hanem talán közelebb kerülhetünk annak a társadalmi valóságnak a megismeréséhez is, amely keretet ad roma és nem roma gyerekek szocializációjának.

Akár eszmélésük óta tudták, akár csak később szembesültek vele, válaszolóink mindegyike elfogadta, hogy romának született, ehhez a csoporthoz tartozik. Szinte nem volt azonban olyan interjúalanyunk, aki már a ténymegállapításhoz ne fűzött volna valamifajta minősítést, ítéletet, például

– viszonyítást a többséghez:

Nem tudtam. Nem is érdekelt. És akkor meghalt a mamám, és találkoztam apukámmal, és tökre magyarnak néz ki, félig az is. És akkor kérdeztem anyut, hogy én mi vagyok, mert nem hiszik el, hogy én cigány vagyok. Kérdezték is, sok magyar is kérdez, hogy te ugye magyar vagy? Mondom, nem. Azt mondták, nem baj. Volt, aki meg azt mondta, ... fűj, ne foglalkozunk velük. Miért, mondtam, ugyanolyan ember vagyok, mint ti.

– diszkriminációs tapasztalatot:

Én kiskorom óta tudom, már az óvodában mindenkinek mondogattam, hogy roma vagyok. Aztán szembesültem a diszkriminációval, és utána kicsit visszafojtottam magamban, és nem mondogattam...

– bizonyosságát annak, hogy tisztában van a romákra vonatkozó sztereotípiáknak, előítéleteknek:

Belőlem nem nézik ki, hogy cigány vagyok. Van, aki meglátja, van aki nem. Nekem ebből nem volt még problémám. ... Ha sötétebb lenne a bőröm, akkor is elővinném azt az éneket, hogy meglássák, hogy nem vagyok egy putris. ... Nagyon sok ember van, aki elítéli a cigányokat, mert akikkel találkoznak, pont olyanok, hogy csúnyán viselkednek, koszosak, és már úgy vannak elkönyvelve bennük, hogy a cigányok ilyenek, és ezért távolodnak el tőlünk.

– és azt is, hogy nemcsak érzékelik a sztereotipikus megközelítést, hanem maguk is alkalmazzák – „magyarokra”:

Én inkább cigánynak tartom magam. Mert nekem jobban tetszik ... sokkal jobban tetszik, mint a magyar. A magyarok sokkal ... fukarabbak... Így is az osztályunkban, ha egy zsömlét megszünk, először végigvisszük a termen, és úgy eszünk...

vagy másfajta cigányokra:

Nem tudom, én a magyarokat jobban csípem, mint a cigányokat. Sokkal rendesebbek, mint a cigányok. Én ismerek olyan cigányokat, akik nagyon szemetek ... leveszik pénzzel a másikat, meg ilyenek. Ellopják a pénztárcájukat. Vannak ilyen emberek.

Ha valaki cigányként iskolába jár, egy olyan közösség részévé válik, ahol akarva-akaratlanul szembesülnie kell az etnikai alapú kategorizációval. Bár volt olyan interjúalanyunk, aki egyáltalán nem érezte relevánsnak ezt a megkülönböztetést, hiszen:

A D-ba járok itt G-n. Ugye oda sok roma jár ebből a térségből ... Az egy vegyes sulis, vannak cigányok, meg magyarok is. És nagyon jól megférünk, néha vannak természetesen gondok, de megférünk. Én nagyon szeretem a sulit, mert nagyon sok mindent ki tudnak használni a diákok. Itt most nem gondolok a magyarokra vagy a cigányokra külön, hanem a diákokra, így vegyesen. Nagyon sok szakkör van, rajzszakkör, informatika szakkör, sportszakkör, minden.

Ezzel együtt maga is elfogadta az etnikai besorolás létjogosultságát, érzékelhetően felvállalva hovatartozását:

Hát az én osztályomban körülbelül húsz százalék a cigány, nyolcvan százalék a magyar. De van például olyan osztály is, ahol a nyolcvan százalék cigány és a húsz százalék magyar. Szóval az egész suliban az arány olyan ötven-ötven, de vannak osztályok amelyeken belül több, illetve kevesebb. De nagyon jól elvagyunk, szóval nincs baj. Amikor néha vannak mégis ilyen balhék, akkor én nem keveredek bele természetesen, mert én nem szeretem az ilyen balhékat, de azért csak benne van az, hogy azért odaállok ahhoz, aki nekigaza van. Meglepő, de legtöbbször a cigányoknak van igazsága.

Többségük azonban a cigány-magyar megkülönböztetést olyan viszonyulásként élte meg, ami nemcsak a sztereotipikus megítélés miatt volt sérelmes számára, hanem mert az előítéletességet, az távolságtartásban megnyilvánuló averziót érezte benne:

Vannak páran, akik nem barátkoznak cigányokkal. Meg olyan cigányok is, akiknek csak cigány barátai vannak. Meg vannak olyanok is, akik jobban szeretik a cigányokat, mint a magyarokat. De azokkal is szóba állunk, akik egyébként nem barátkoznak cigányokkal. Nem csúfolnak, csak egyszerűen nem barátkoznak velünk. Hát van, aki nem ragaszkodik a cigányokhoz, vagyis aki utálja őket úgymond. Azokon látszik, húzódnak tőlünk. Ha mondjuk odamegyek ceruzát kérni, nem küld el, csak azt mondja, hogy jaj nincs, vagy kitörött a hegye. Akkor én látom rajta. De baj nincs ebből. Ha egyszer nem akar, akkor nem kell. És nem is érdekel, bár azért rosszul esik.

Ha roma és nem roma gyerekek egy iskolába járnak, az osztályokban egymás között is megtapasztalják az etnikai alapú törésvonalat. De annak is tudatában vannak, hogy nem véletlen, ha nem cigány szülők más iskolába viszik gyerekeiket. Ha a szegregáció kifejezést nem is ismerik, a tartalmával már tisztában vannak:

Nem, a faluban sok a magyar, de azok inkább V-re mennek. Valamiért nem jönnek ide.

Nagyon sokan vannak magyar gyerekek is a faluban. Szerintem azt hiszik, hogy nem jó az iskola. Meg hogy a cigányokat lenézik. Meg hogy sok cigány jár ebbe az iskolába, és azért nem engedik a gyerekeket.



Ugyancsak bőségesen hoztak fel példát arra, hogyan élik meg, amikor saját csoportjukat érintő előítéllettel találkoznak. A megkülönböztetésre, rasszista előítéletességre adott válaszok aszerint is különböztek, hogy a sérelem a személyt mint individuumot érte-e, vagy pedig csoportja egészére irányult. Ha „a cigányokat” minősítik, a saját csoport közössége valamifajta védelmet jelenthet:

... vannak olyan emberek, akik lenézik a cigányokat. ... Egy kiránduláson voltunk, és pont egy másik osztály mellett álltunk, és a tanulók, hát lecigányoztak minket. Mi erre nem szóltunk semmit, de nem volt túl jó érzés. Együtt voltunk ott, az egész osztály.

A csoport egészét érintő megkülönböztetés az interjúk tanúsága szerint is megerősítheti a csoporthovatartozást, akár az identitás öntudatos felvállalását is:

Összetartóak vagyunk. Ha valaki az egyiket megsérti, akkor az összes kiáll mellette. Nincs senki kiközösítve.

Akárhányszor megyünk valahová, akkor egyből látják rajtunk, hogy cigányok vagyunk. De minket az nem érdekel, mert jó lenni cigánynak... Nem tudom, miért. A hátunk mögött elmondanak mindent, de akkor se érdekel minket. Magyar az anyanyelvünk, de ha egyszer cigányok vagyunk, akkor cigányok. Nem kell azt tagadni.

A másokkal megésett diszkriminatív élmények is hozzájárulhatnak a saját csoport iránti szolidaritás megerősödéséhez:

Volt már, hogy az egyik barátnőm apukája azt mondta a lányának, hogy cigánnyal ne járjon. Meg hogy este ne menjen egyedül a cigányok miatt. Hát kicsit ideges leszek tőle ... mert nekem is elmondja, hogy az apukája azt mondja, hogy cigány fiúval ne barátkozzon. Mert nagyon sok ember tudatlan, csak azt tudja, hogy a cigányok milyenek ...

Legtöbb interjúalanyunk az öt romaként személyesen ért sértésre elfordulással, visszahúzóddással, beletörődéssel reagált. Ilyen példákat találtunk:

Amikor megyek hazafelé, akkor beszólnak nekem, hogy bűdös cigány, meg ilyenek. Hát rájuk hagyom, nem foglalkozom vele. Semmi értelme.

A múltkor buszoztam, felszállt egy kismama, felálltam, át akartam adni a helyet, ő meg mondta, hogy „cigány után nem ülök le”. Én meg úgy voltam vele, hogy csöndben maradtam, és kész.

Ugyancsak visszatérő élményük volt a megkérdezett gyerekeknek, hogy szórakozóhelyre, diszkóba nem engedték be őket cigányságuk miatt. Ilyenkor is a jellemző válasz az adott hely elkerülése, a konfliktus előli menekülés volt:

Volt már olyan, hogy elmentünk a diszkóba, és nem engedtek be, mert a tesóm barna bőrű.

Elmentünk a diszkóba, és sokszor nem engedtek be. Volt, hogy elmentem a barátommal, ő is roma, és ilyen baseball sapkában volt, rapper ruhában, és bemegyünk a diszkóba, az őr is tudja, hogy a sapka alatt nincs megcsinálva a haja. És azt mondta, vedd le a sapkát, és akkor azt mondták, haza kell menni, nincs megcsinálva a haja. Valamibe bele akartak kötni. ... Volt, amikor visszakérdeztem, hogy miért kell belémkötni, nem mondanak semmit. ... Valamit vissza kell szólni nekik, de úgyse lehet. Nekimenni nincs sok értelme, mert úgyis az lenne, hogy mi kezdtük a balhét, ha nem is mi kezdenénk.

Ha azonban a serdülő gyereket személyében éri sérelem, a cigányokra vonatkoztatott sztereotipikus vélekedések, rosszindulatú minősítések – különösen, ha azok a

serdülőkorban fontos társas kapcsolatok alakulásába durván beavatkozó szülői elvárások formáját öltik – már nehezebben feldolgozható konfliktusokat okoznak.

Meg most, hogy serdülök fel, sok lány van körülöttem. És tényleg csak barátok, nagyon jó haverok, de az anyjuk eltiltja őket tőlem, mert ugye roma vagyok. És némelyik barátomat azért veszttem el, mert ők az anyjukra hallgatnak, vagy esetleg az apjukra.

Ugyanennek az interjúnak a következő, hosszabban idézett részlete egy kamaszkori szerelmi történetet elmesélésén keresztül bizonyítja, hogy elbeszélője tisztában van a cigányokkal szembeni irracionális gyűlölettel, ami nemcsak a magyar lánnyal való kapcsolat alakulását nehezíti, hanem – legalábbis a megbántott fiú félelmei szerint – akár az ellene irányuló fizikai agresszióban is testet ölthet:

Igen, egy év és két hónapot jártam egy lánnyal, egy magyar lánnyal. ... És ezalatt az egy év, két hónap alatt pont azért lett egyszer vége, mert a szülei fajgyűlölők. ... Most jóban vagyunk, egy ideig össze voltunk veszve ... De látszik, hogy szeret, csak nem akar velem járni. De nagyon jól elvontunk, nagyon szerettük egymást. Csak néha az volt a rossz, hogy el kellett távolodnunk egymástól, meg azt kellett hazudnunk sok mindenkinek, hogy nem is vagyunk együtt, a szülei miatt. Mert egy időben figyeltettek minket a tanárokkal is, mindig megpróbálták minket szétszedni. Olyan is volt, hogy a Vivi apukája feljött az iskolába, és elég szépen lecseszett, szinte már úgy volt, hogy el kellett mennem, mert ha ott maradok akkor az lett volna, hogy meg is üt. És akkor azt gondoltam, na jó, nekem elegendő van, nem akarok sem magamnak, sem a Vivinek rosszat, szakítok vele. Szakítottam vele, szegénykém elsírt magát, aztán visszamentem. És utána meg az volt, hogy mondta a Vivi az apjának, hogy „végleg szakítottam a Norbival, miattatok, mert miattatok nem lehet”. És azóta úgy tudták, hogy nem járunk. ... De az nagyon rossz volt annak idején, hogy tényleg sehova nem tudtam menni vele emiatt. És mindig mindenkit be kellett vonni, hogy menj el moziba a Flórával, mondd otthon azt hogy vele mentél, és akkor majd én is odamegyek, mindig ott kellett lenni valakinek, nem tudtunk soha kettesben lenni. Az alatt az idő alatt, amíg együtt voltunk, folyamatosan bujkáltunk. Az apja, az meg olyan ember, hogy kajak alkoholista. Egyszer majdnem el is ütött, és szerintem nem véletlenül. Egy ember, akármennyire be van rúgva, akkor is látja, hogy egy gyerek az út szélén megy. Ő meg ment a kocsival, olyan 60–70-nel, én meg az árok szélén mentem, ő meg dudált, erre én beugrottam az árokba, mert ő meg rám rántotta a kormányt. És akkor kiszállt, és kiabált, hogy én hogy képezem, hogy az út közepén megyek. Lehet, hogy azért is szerettem ennyire belé a Vivibe, mert ennek ellenére velem maradt. Mert mindenki eltávolodott tőlem. És neki nagyon rossz volt az, hogy hazament, és mindig hazudott, hogy hol volt, minden nap hazudott. Pedig én mondtam neki, hogy inkább ne legyél velem, inkább menj haza és mondd meg az igazat. De ő mindenáron velem akart lenni. Szóval ez olyan volt, mint egy film.

Nyilván személyiség-függő – bár nehezen elválasztható a személyeket körülvevő társadalmi közeg gátló vagy bátorító hatásától –, hogyan reagál valaki a megkülönböztetésre, megalázásra, fizikai fenyegetésre, vagy éppen csak a tőle való elhúzó-dásra, a többséghez tartozók térbeli elkülönülésére. Az általunk folytatott beszélgetésekben csak kevés példát találtunk arra, hogy a saját kisebbségi csoport egészét, vagy akár magát a személyt érintő diszkrimináció nem a visszavonulást, a csendes beletörődést, a többség által meghatározott erőviszonyok néma tudomásulvételét, hanem a cigányok iránt érzett szolidaritás erősödését, a roma identitás tudatos fel-



vállalását segítette elő. Ezekben az esetekben mindig felfedezhettünk valami olyan személyes élményt, megszerzett tudást, ami az öntudatra ébredést kiváltotta. Ilyen lehet, ha valaki családi hatásra, vagy más, számára tekintélyt jelentő személy segítségével fel tudja dolgozni, mit jelent Magyarországon a roma kisebbséghez tartozni, ha ezért tudatosan megismerkedik népcsoportja történelmével, nyelvével:

Testvéremmel, meg az apámmal nagyon sokat beszélgettünk erről, hogy miért különböz-
tetik meg a romákat. Meg egyáltalán, hogy miért nem magyar? Miért nem azt mondják,
hogy magyar? És ugye megtudtam az utóbbi években, az iskolából és a szüleimtől, hogy
mi Indiából származunk, onnan kezdtünk el vándorolni, vándorló nép voltunk, minden-
hol szinte megfordultunk, Amerikától kezdve Angliáig mindenhol vagyunk, de Mátyás
király itt megengedte, hogy letelepedjünk. És nagyon nagy kultúrát hoztunk be, szóval
a magyar mulatós zene az egyenlő a cigányzenével. És régen azt mondták, hogy ez egy
külön zenei világ, ez egy külön stílus, de most már Amerikában mondjuk azt mondják,
hogy a magyar zene az egyenlő a cigányzenével. Szóval nagyrészt a magyar zenei kultú-
ra az az, amit mi hoztunk be. ... Amikor például ezt megtudtam, akkor büszke voltam
magamra. Sokszor vagyok büszke. Most például van egy ének, amit nagyjából le tudtam
fordítani. És apám nem is segített, ő azért tud cigányul, én csak sejtem, kapizsgálom a
cigányt, és akkor büszke voltam magamra, mert magyar gyerekek is, meg cigány gye-
rekek is meg vannak örülve ezért a zenéért. Az L. L. Junior meg a Stefano.

Ugyancsak támaszt jelent a csoportthovatartozás öntudatos felvállalásához, ha
olyan közösségre talál valaki, amely feladatának tekinti az etnikai közösségi tudat
megerősítését, a különbözőségben rejlő értékek felismertetését és ezen keresztül
pozitív önkép kialakítását. Ilyen lehetett az a roma gyerekek számára szervezett
nyári tábor, amelybe interjúalanyunk is eljutott:

Az ősztöndj és a nővérem által kerültem ebbe a közösségbe, és amikor először voltam,
nagyon jó viszonyba kerültem mindenkivel, barátságba, és nagyon jól éreztem mag-
gam. Éreztem, hogy mások is olyanok, mint én. Régebben is éreztem, de most jobban.
... Vártam egész évben, mert tudtam, hogy jó lesz. Tudtam, hogy vannak olyan embe-
rek, akikkel jól tudom érezni magam. ... Én szeretnék evvel a dologgal megismerked-
ni, a romológiával, hogy a cigányoknak az etikáját, viselkedését figyelni. ... Még nem
képzelttem el, hogy ilyen közösségben fogok dolgozni, de ha lenne ilyen lehetőség, én
szívesen elvállalnám.

Ha tehát az interjúkból bemutatott részletek alapján körvonalazódó szereplők in-
kább a megkülönböztetés, diszkrimináció áldozatainak tűnnek számunkra, akik
az identitást érő fenyegetésre a többségtől való elfordulással, a konfliktushelyze-
tek elkerülésével válaszolnak, és az önvédelem sajátos megnyilvánulásaként eset-
leg maguk is átveszik a többségi sztereotípiákat – ha nem is éppen magukra, hanem
más roma csoportokra (különösen az oláh cigányokra, mint a többségében magát
magyar cigánynak valló gyerekek számára is megnevezhető „megvetett” csoport-
ra) vonatkoztatva, néhány példa mégis felvillantja azt az esélyt, amit a kisebbségi
származás felvállalásával egy öntudatos pozitív roma identitás nyújthat. Persze az
ön-elfogadásnak van egyszerűbb útja is, ami felülemelkedik az etnikai kategori-
záció kényszerén:

Én nem tartom magam másnak, ugyanolyan ember vagyok. Csak a bőröm színe más.

Összegzés

Nyolcadikos roma gyerekek körében végzett kutatásunk során serdülő gyerekek viszonyát vizsgáltuk saját etnikai csoportjukhoz abból a célból, hogy megértsük, mennyire része önképüknek etnikai identitásuk, milyen hatással van a jövőről alkotott elképzeléseikre az, hogy a roma kisebbséghez tartoznak. Meggyőződhattünk arról, hogy ebben az életkorban a roma gyerekek már bőséges tapasztalattal rendelkeznek arról, mit jelent ebben az országban egy megvetett, sztereotípiákkal sújtott, elnyomott kisebbség tagjának lenni, milyen kitörölhetetlen nyomot hagynak bennük azok a keserű tapasztalatok, amelyek iskolai, mindennapi életüket kísérik, amelyek baráti, szerelmi kapcsolataikba is mélyen beavatkoznak. Mind a spontán módon megfogalmazott szövegek, mind pedig az etnicitás kérdéskörét személyes beszélgetésekben körüljáró interjúk alapján úgy tűnik számunkra, az etnikai önzonosság kialakulásának meghatározó tényezője az a stigma, amivel a többségi társadalom a romákat sújtja. Akár személyesen átélt konfliktushelyzetekből, akár roma társaikkal együtt megélt kiközösítő, averzív, verbálisan vagy ritka esetben akár ténylegesen agresszív megnyilvánulásokból származik is az a tudás, amit a romákat kívülről érő megítélésről szereznek, ez a kívülről megalkotott kép áthatja saját maguk és csoportjuk egészének megítélését is. A kívülről sugallt negatív kép óhatatlanul valamifajta reakciót vált ki az érintettekből – adott esetben azokból a serdülőkből, akik éppen abban az életkorban vannak, amikor identitásuk formálódik, megszilárdul. Ha a rasszizmus, a diszkrimináció, a sztereotipikus megítélés a roma gyerekek mindennapi tapasztalata, akkor nehezen elképzelhető, hogy a saját, többségitől eltérő származási csoporttal való büszke azonosulás felvállalása legyen a domináns stratégia. Ha elő is fordult az elemzett szövegek között olyan, amiből az etnikai azonosságtudat pozitív élménye, a saját csoport iránti elkötelezettség és szolidaritás sugárzott, többnyire inkább azzal találkozhattunk, hogy a pozitív önkép és reményteli jövőkép csak a többségbe való beolvadás árán lehetséges. Különösen a fogalmazások jövőre vonatkozó szövegeiből, de részben az interjúkból is az derült ki számunkra, hogy az etnikai identitás alakulása szempontjából ebben az életkorban a gyerekek már túl vannak a reflektálatlanság állapotán, és ahogy sűrűsödnek a tapasztalatok, sokasodnak az emberi viszonyokból, élethelyzetekből fakadó, a családi és iskolai szocializáció során megszerzett ismeretek, úgy kerül folyamatosan vizsgálat alá a „ki vagyok én” kérdése is. Úgy látjuk tehát, hogy többnyire a szakirodalom által „feltáró” szakasznak nevezett stáció különböző fokain helyezkednek el vizsgálatunk alanyai, már kezdik érteni, hova születtek, de még bíznak abban, hogy a többségbe való beolvadás járható út számukra. Ahhoz azonban, hogy felvértezzék magukat a diszkriminációval, a megkülönböztetéssel szemben, hogy önértékük rombolása nélkül védhessék meg magukat a rájuk mint etnikai kisebbségi csoport tagjaira háramló sztereotípiáktól, hogy megőrizhessék mentális egészségüket és a rájuk váró feladatok elvégzéséhez szükséges egészséges önértékelésüket, nem elég elfordulni, beolvadni, álmvilágba menekülni. Nyilván elsősorban a többségi társadalom kötelessége, hogy lehetővé tegye a különbözőség felvállalását, elismerje a



kisebbségi etnikai azonosságtudat létjogosultságát. Egy elfogadóbb környezetben a roma kisebbséghez tartozó serdülő számára sem fenyegetést, hanem akár büszkeség forrását jelenthetné az, hogy cigánynak született.

NEMÉNYI MÁRIA

IRODALOM

- BROWN, R. P. & LEE, M. N. (2005): Stigma consciousness and the race gap in college academic achievement. *Self and Identity*, No. 4, pp. 149–157.
- BREAKWELL, G. M. (1986) *Coping with Threatened Identities*. London, Meuthen.
- FEAGIN, J. R. & SIKES, M. P. (1994) *Living with racism: The Black middle-class experience*, Boston, Beacon Press.
- GYUKITS GYÖRGY & ÜRMÖS ANDOR (1999) A roma nők véleménye egészségi állapotukról és egészségügyi ellátásukról. *Mentálhigiéne és Pszichoszomatika*, No. 3–4, pp. 54–60.
- HAMILTON, D. L. & ROSE, T. L. (1984) A látszat-korreláció és a sztereotip nézetek fennmaradása. In: HUNYADY GY. (szerk.): *Szociálpszichológia*. Budapest, Gondolat.
- KERTESI GÁBOR (2005) *A társadalom pere-mén. Romák a munkaerőpiacon és az iskolában*. Budapest, Osiris.
- PHINNEY, J. (1992) The multigroup ethnic identity measure: A new scale for use with adolescents and young adults from diverse groups. *Journal of Adolescent Research*, No. 7, pp. 156–176.
- PHINNEY, J. S. & CHAVIRA, V. (1995) Parental ethnic socialization and adolescent coping with problems related to ethnicity. *Journal of Research on Adolescence*, No. 5, pp. 31–53.
- PINEL, E. C. (1999) You're just saying that because I'm a woman: Stigma consciousness and attribution to discrimination. *Self & Identity*, No. 3, pp. 39–51.
- STEELE, C. M. & ARONSON, J. (1995) Stereotype threat and the intellectual performance of African Americans. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, pp. 797–811.
- TAJFEL, H. (1981) *Human groups and social categories: Studies in social psychology*. Cambridge, Cambridge University Press.
- YOUNG, I. M. (1990) *Justice and the Politics of Difference*. Princeton, Princeton University Press.
- VOCI, A. (2006) The link between identification and in-group favouritism: Effects of threat to social identity and trust-related emotions. *British Journal of Social Psychology*, 45, pp. 265–284.
- WAKEFIELD, W. D. & HUDLEY, C. (2005) African American Male Adolescents' Preferences in Responding to Racial Discrimination: Effects of Ethnic Identity and Situational Influences. *Adolescence*, Vol. 40, No. 158, pp. 237–256.

NEMI SZTEREOTÍPIÁK, NEMI IDEOLÓGIÁK ÉS KARRIER ASPIRÁCIÓK

ASZOCIÁLPSZICHOLÓGIAI KUTATÁSOK ellentmondanak azoknak az elképzeléseknek, melyek szerint biológia neme – feltételezve a „megfelelő” szocializációt – eleve elrendeli az egyén helyét nem csak a szexuális kapcsolatokban, de a társadalmi hierarchiában vagy a munkaerőpiacon is. *Abele (2000)* vizsgálatai szerint a nemiszerep-orientáció jobban meghatározta a karrier-orientációt, mint a nem önmagában. Azok a személyek (biológiailag nők és férfiak egyaránt), akiknek maskulin vagy androgün volt a nemiszerep-orientációjuk – tehát önmagukra inkább tartották jellemzőnek az instrumentális, mint mások – magasabb értékeket értek el, mind az intrinsic (a motivációt a munkában való önmegvalósítás lehetősége jelenti), mind az extrinsic (a motivációt a külső jutalmak jelentik) karrier-orientáció tekintetében, mint a feminin vagy indifferens nemiszerep-orientációjúak.

Hasonló különbségek voltak a teljesítmény-, és hatalommotiváció területén, valamint a foglalkozásra vonatkozó önhatékonyság percepciójában (mennyire érzi úgy a személy, hogy rendelkezik a foglalkozáshoz szükséges készségekkel). Eredményei szerint az egyetem elvégzése után nem sokkal a maskulin és androgün nemiszerep-orientációjú személyek gyakrabban szereztek a képzettségüknek megfelelő pozíciót, mint a feminin és indifferens én-képű személyek, akik vagy nem találtak munkát, vagy képzettségüknél alacsonyabb pozíciót kaptak. Ezt *Abele* a maskulin és androgün én-képű személyekre jellemző foglalkozással kapcsolatos nagyobb önbizalommal (magasabb önhatékonyság-érzet), valamint a szintén rájuk jellemző rövidebb tanulmányi idővel magyarázta.

A karrierben elért sikernek ugyanakkor direkt hatása is volt az én-fogalom instrumentálisára. Longitudinális vizsgálatának eredményei szerint kevésbé instrumentálisan jellemezték önmagukat azok a férfiak, akik nem tudtak végzettségüknek megfelelő pozíciót szerezni, mint ugyanők egyetemista korukban. A nőknél nem volt változás akkor, ha nem sikerült jó állást szerezniük. Esetükben akkor változott meg az instrumentális szerepe az én-képben, amikor végzettségüknek megfelelő pozíciót szereztek. Ebben az esetben inkább jellemezték magukat instrumentális tulajdonságokkal, mint korábban.



Nemi sztereotípiák és nemi ideológiák

A nemi kategóriák minden más kategóriánál kiugróbbak az észlelő számára (*Eagly et al 2000*), fejlődés-lélektanilag elsőként elsajátítottak (*Zemora et al 2000*). Az észlelők hajlamosabbak összekeverni az azonos nemi kategóriába tartozó embereket, mint az azonos életkorúakat, azonos bőrszínűeket, azonos szerepűeket vagy azonos nevűeket. A nemi sztereotípiák preskriptív tartalma miatt különösen feltűnő, ha valaki nemének nem „megfelelően” viselkedik, és ezt mások általában negatívan értékelik (*Fiske & Stevens 1993*). A társadalmilag lényeges kategóriákhoz kapcsolódó viselkedésre vonatkozó elvárások kulturális szerepekké kristályosodnak, amelyek elsajátítását a szocializáció biztosítja.

A nem, a kor és a bőrszín tekintetében a nyugati kultúrában a fiatal fehér férfi számít „semleges standard”-nak, vagyis kulturálisan elvártnak. A standardtól való eltérés automatikusan kiváltja az adott dimenzió szerinti kategorizációt. A „semleges standard” a láthatatlanság privilégiumát is jelenti. Az ebbe a kategóriába tartozókra úgy tekintenek mások – és ők maguk is –, mint akik nem tartoznak semmilyen kategóriába, önálló individuumok (*Kimmel 2003*). Az ezekre az egyénekre jellemző tulajdonságok normaként szolgálnak mások értékelésekor. Brod például megemlíti, hogy azért észleljük a normál férfihangot racionálisabbnak, mint a női hangot, mert a férfi hangregisztert vesszük standardként (*lásd Brod 2002:171*). Ez olyan előnyt jelent a férfi beszélő számára, amiért semmilyen erőfeszítést nem kell tennie.

A „semleges standard” tehát egyáltalán nem semleges. Társadalmi előnyökkel jár az, ha valaki ebbe a kategóriába tartozik, és hátrányokkal, ha nem. Az előnyök rendszeréről beszélhetünk akkor, amikor egész kulturális-társadalmi rendszer biztosítja azt, hogy a legnagyobb hatalommal és társadalmi előnyökkel járó pozíciókba azok kerüljenek, akik a „semleges standard” kategóriába sorolhatók, azaz a nyugati kultúrában a fehér férfiak (további kritériumok még például a többségi vallási és etnikai hovatartozás, a heteroszexuális orientáció, a középosztályhoz való tartozás, és az éptestűség, lásd *Tatum 1997:18–28*).

A nem, a kor és a bőrszín társadalmi szerepek meghatározói, és ezért különösen fontosak a személyészlelésben. Ez lehet az oka annak, hogy ezeket az információkat nagyon gyorsan és automatikus módon kódoljuk. Az adott kategóriába való besorolás azzal jár, hogy hajlamosak vagyunk arra, hogy az egy kategóriába tartozók közötti különbözőséget alulbecsüljük, és a külön kategóriába tartozók közötti különbözőséget túlbecsüljük (*Tajfel 1973*). Abban, hogy melyik lehetséges kategorizálási dimenzió emelkedik ki az észlelő számára, a kulturális hagyománynak és az előzetes tapasztalatnak is kiemelkedő szerepe van.

Mivel az emberi történelem ismert részében mindig a férfiak töltötték be a magasabb státusú társadalmi szerepeket, ezért a férfi szerep a magasabb státussal kapcsolódott össze. A nem ezért megbízhatóan és gyorsan jelzi a felek státusát az interakcióban. Az emberek a magasabb státusúaktól kompetensebb és tekintélyesebb viselkedést várnak el, míg az alacsonyabb státusúaktól alárendelődő viselke-

dést. A nemek közti megkülönböztetés így válik „objektívvé” következményeiben (Goffman 1977).

A sztereotípiák és attitűdök a kulturális rendszer építőkövei, a társadalmi valóság kulturális mintái. Stabil társadalmi rendszerekben, különösen, ha interdependencia van az alacsony és magas státusú csoportok tagjai között, erős konszenzus uralkodik a csoportokra vonatkozó sztereotípiák tartalmát illetően. A stabilitásra – a status quo fenntartására – irányuló igény, gyakran legyőzi a magasabb önértékelésre irányuló motivációt. Ez lehet az oka annak, hogy az alacsony státusú csoportokra vonatkozó sztereotípiákat gyakran még a negatívan sztereotipizált csoportok is elfogadják, és „természetesnek” tartják. Így egyrészt fenntartják a rendszer legitimitásának illúzióját, másrészt hozzájárulnak saját elnyomásukhoz (Jost & Banaji 1994).

Ugyanakkor a sztereotípiák nemcsak legitimizációs funkciójuk révén biztosítják a rendszer stabilitását, hanem azért is, hogy preskriptív – azaz előíró – módon kooperációt várnak el az alacsonyabb státusú csoport tagjaitól, és ezért biztosítják, hogy az alacsony státusú csoportok „a helyükön maradjanak”. Stabil rendszerekben az alacsony státusú csoportokról kialakított sztereotípiák inkább jóindulatúak, mint ellenségesek, a magas státusúak pozitív társadalmi identitását mindazonáltal garantálja az alacsonyabb státusú csoportok leértékelése a kompetencia dimenzió mentén, illetve azoknak a dimenzióknak a magasabb társadalmi értéke, amelyekben a magas státusú csoport a kiemelkedőbb teljesítményű (Major & Schmader 2001; Glick & Fiske 1996, 1997, 1999a, 1999b, 2001a, 2001b; Glick 2002).

A nemi sztereotípiák tartalmaznak az adott csoport tagjára jellemzőnek tartott személyiségvonásokat, kognitív jellemzőket, szerepekre és szexuális viselkedésre vonatkozó elvárásokat, valamint a fizikai külső vélt jellemzőit. A nemi sztereotípiák szerint a férfiak dominánsak, racionálisak, objektív gondolkodásúak, függetlenek, könnyen döntenek, versengők, agresszívek, képesek másokat vezetni, jók matematikában és más természettudományokban, érdeklő őket az üzlet, a sport és a politika. A nők engedelmesek, intuitívek, tiszteletteljesek (a férfiak iránt), érzelmesek, szubjektívek, hiszékenyek, függőek, érzékenyek mások igényeire, törődőek, hajlandók másoknak szentelni magukat, jók a házimunkában és a gyermekgondozásban (Ashmore et al 1986; Diekman & Eagly 2000). A nemi sztereotípiákra jellemző, hogy ha egy tulajdonságot jellemzőnek tartunk az egyik nem esetében, akkor a másik nem esetében annak hiányát tartjuk ugyanennyire jellemzőnek (Geis 1993).

A társadalmiszerep-elmélet a társadalmi munkamegosztást tartja a legfontosabb meghatározó tényezőnek a nemi sztereotípiák kialakulásában és fennmaradásában (Eagly 1995; Eagly & Wood 1999; Diekman & Eagly 2000; Eagly et al 2000; Hoffman & Hurst 1990). Eagly és munkatársai szerint a társadalmi csoportok tagjai általában hasonló pozíciókat töltenek be a társadalomban, ezért ezeknek a pozícióknak általuk való betöltésére társadalmi elvárás alakul ki. A csoport valamennyi tagjára irányul ez a normatív elvárás, ezért a csoport tagjainak nagy része azonos – és más



csoportok tagjaitól eltérő – módon engedelmeskedik is ennek az elvárásnak, és a várt szerepviselkedést tanúsítja (*Eagly 1987:3–6;13–15*).

A különböző nemi kategóriákhoz kapcsolt tulajdonságok szoros kapcsolatban állnak a két nem különböző társadalmi státusával. Az alacsony státusú egyéneket az emberek hajlamosabbak másokkal-törődőként (communal), és kevésbé önérvényesítőként (agentic) észlelni, nemüktől függetlenül. Argyle kutatásai szerint a magas státusú és alacsony státusú akcentussal beszélő emberek jellemzésekor a kísérleti személyek a magas státusú akcentussal beszélőket ambiciózusabbaknak, magabiztosabbaknak és önérvényesítőbbeknek tartották. Az alacsony státusú akcentussal beszélőket barátságosabbaknak, nagylelkűbbeknek és megbízhatóbbaknak, másokkal törődőbbeknek írták le (*Argyle 1994; lásd Conway et al 1996*).

Conway és munkatársainak eredményei szerint a foglalkozási státusnak a nemnél fontosabb szerepe volt abban, hogy az észlelők inkább másokkal törődőnek (communal) vagy önérvényesítőnek (agentic) tartották a jellemzett személyt (az ingeranyag kitalált kultúrák különböző alcsoportjai voltak, és mindkét csoportban egyenlő arányban voltak mindkét neműek). Érdekes, hogy a jellemzésekben csak az önérvényesítést illetően mutatkozott nagy különbség, és a másokkal való törődés terén nem. A magas státusúak mindkét dimenzió magas pontszámot, míg az alacsony státusúak a magas státusúakhoz képest a másokkal való törődésben valamivel magasabb, de az önérvényesítésben nagyon alacsony értékelést kaptak.

Az alacsony státusú személyek jobban odafigyelnek a magasabb státusú személyekre, mint azok órájuk, és jobban ügyelnek arra, milyen benyomást keltenek. A megfigyelők viszont általában nem fordítanak kellő figyelmet a viselkedés szituációs okaira (státuskülönbség) és belső okokat feltételeznek e viselkedések mögött, azt hogy az alacsony státusú személy alárendelődőbb és szenzitívebb. Ezzel szemben a magas státusú egyéneket dominánsként és önérvényesítőként észlelik (*Conway et al 1996*). Mivel a társadalomban a nők és férfiak nem egyenlően oszlanak meg a magas és alacsony státusú szerepekben, ezért a „nem” diffúz státuszjelzőként szolgál, amely releváns minden olyan helyzetben, ahol más státuszjelzők nem állnak rendelkezésre (*Berger 1972; lásd Conway et al 1996*).

Eagly szerint a nők és férfiak igyekeznek megfelelni a nemükhöz rendelt társadalmi szerepeknek, elsajátítani a megfelelő készségeket, és magukévá tenni az elvárt pszichológiai jellemzőket. A társadalmi szerep és a pszichológiai nem között tehát a nemi szerep elsajátítása a közvetítő kapocs, a nemi szerepek határozzák meg az adott nemnek kívánatosnak és tipikusnak tartott jellemzőket. Azok a tulajdonságok válnak a nemnek megfelelő sztereotípiá részévé, amelyek szükségesek az adott nem által betöltött társadalmi szerep ellátásához. Az az elvárás, hogy a nők figyeljenek másokra és együtt érzőek mindenféle törődő viselkedést elősegít, nemcsak a családban, hanem sok olyan foglalkozásban is, ahol a nők vannak többségben, például a tanárok, az ápolónők, vagy a szociálismunkások esetében (*Eagly 1999*).

Ugyanakkor a csoportok strukturális viszonya határozza meg, hogy melyik csoportot tisztelik kompetenciájáért, és melyiket nézik le inkompetenciája miatt. Az

egymással való versengés mértéke pedig azt határozza meg, hogy melyik csoportot tartják szeretetre méltónak, és melyiket ellenszenvesnek. Ennek a két dimenzióknak azért lehet ilyen kiemelt jelentősége a csoportok közötti érintkezésben, mert a sikeres interakcióhoz alapvetően szükséges annak felbecsülése, hogy a másiknak mekkora a relatív státusa, ez határozza meg, hogy kooperációra, avagy versengésre számíthatunk, barátként, avagy ellenségként forduljunk hozzá.

Rudman és Glick (2001) kísérletileg bizonyította, hogy a szeretetreméltóság és a kompetencia egymást kizáró dimenziókként működnek a nők értékelésekor. Azok a kísérleti személyek, akik automatikus módon (implicit sztereotípiamérő eljárással kimutathatóan) összekapcsolták a női nemet és kommunalitást, illetve a férfi nemet és az önérvényesítést, alacsonyabba értékelték az önérvényesítéssel jellemzett női pályázó társas készségeit, és kevésbé tartották őt alkalmasnak egy olyan állás betöltésére, amelyhez jó interperszonális készségek szükségesek, mint a pontosan ugyanúgy jellemzett férfi pályázót. Hasonlóképpen, implicit attitűdméréssel kimutathatóan, a női vezetőket negatívan ítélték meg a kísérleti személyek az anyákhoz képest, ugyanakkor az apák és a férfi vezetők iránt egyformán pozitív attitűddel viszonyultak (*Carpenter és Banaji 1997; lásd Lemm és Banaji 1999*).

A különböző státusú női kategóriák eltérő attitűdöket váltanak ki. *Glick és Fiske (1999a)* kísérleti személyeiket arra kérték, hogy csoportokat jellemezzenek különböző vonások szerint, valamint hogy határozzák meg, mennyire kompetensek és szeretetre méltónak tartják az adott csoportot. Elméleti feltevésük az volt, hogy a „helyükön maradó” nőket az emberek magasabba értékeli a szeretetreméltóság dimenzióiban, és alacsonyabba a kompetencia dimenzióiban, míg a hagyományos női szereppel szakító nőket, éppen fordítva, magasabba értékeli a kompetencia dimenzióiban, viszont alacsonyabba a szeretetreméltóság dimenzióiban.

A „háziasszonyok” csoport valóban, más alacsony státusú csoportokkal együtt, a szeretetreméltó és inkompetens jellemzést kapta. Hozzájuk hasonlóan értékelték a vakokat és egyéb testi fogyatékosokat. A „feministák” és az „üzletasszonyok” ezzel szemben a kompetens és nem szeretetreméltó csoportok közé kerültek. A hozzájuk leginkább hasonlóan jellemzett csoport a „gazdagok” voltak.

A szexizmus a nőkkel szembeni előítélet, ami gyakran diszkriminatív viselkedésben nyilvánul meg. A szexizmust általában a tradicionális nemi szerepekre vonatkozó elvárásokkal azonosítják (*Campbell et al 1997; McHugh és Frieze 1997*), amely együtt jár a nemekről alkotott hagyományos – a nők alacsony kompetenciáját feltételező – sztereotípiák elfogadásával. A szexizmus szoros kapcsolatban áll a férfiakra és nőkre vonatkozó attitűdökkel, amennyiben a szexista nézeteket vallók általában pozitív attitűdökkel viszonyulnak a hagyományos nemi szerepeknek megfelelő, és negatív attitűdökkel a hagyományos nemi szerepeket megsértő/elutasító nőkkel, és férfakkal kapcsolatban.

Glick és Fiske (1996, 1997, 1999a, 1999b, 2001a, 2001b; Glick 2002) szerint a férfiaknak strukturális hatalma van ugyan a nők felett, kontrollálják a társadalmi intézményeket, de függnek is egyes nőktől – feleségüktől, anyjuktól, romantikus



társuktól – a személyes kapcsolatokban. Ezért Glick és Fiske szerint a szexizmus a nők iránti ambivalens attitűd.

Az ambivalens szexizmus részint az ellenséges szexizmusból áll, amely a férfiak strukturális hatalmából következik, és igazolja a férfiak magasabb státusát. Másik része a jóindulatú szexizmus, amely a nőktől való személyes függőségből következik, és pozitív érzelmekkel jár a szexista részéről. Míg az ellenséges szexizmus a nők negatív sztereotipizálásával jár együtt, addig a jóindulatú szexizmus a nők pozitív – paternalisztikus – sztereotipizálásával.

Mind az ellenséges, mind a jóindulatú szexizmus a tradicionális szerepeket írják elő a nők számára, ezért a hagyományos szexizmus két oldalának is tekinthetjük őket, amelyeket különböző szituációk hívnak elő. A jóindulatú szexizmus azokra a nőkre vonatkozik, akikkel az adott férfinak intim kapcsolata van (anyjára, feleségére, barátnőjére, lányára), és azokra, akik „megfelelnek” a hagyományos nemiszerep-elvárásoknak. Az ellenséges szexizmus azokkal a nőkre vonatkozik, akik „megsértik” a hagyományos szerepeket. Bár az ambivalens szexizmust a férfiak attitűdjeiből eredeztetik, a nők is internalizálhatják ezeket a hiedelmeket.

Az Ambivalens Szexizmus Skálát kulturális összehasonlító vizsgálat során is alkalmazták, tizenkilenc országban mérték fel a nőkkel kapcsolatos vélekedéseket. A legfontosabb eredmény az volt, hogy azokban az országokban, ahol az ellenséges szexizmus elfogadottsága magas, ott a jóindulatú szexizmus elfogadottsága is magasabb, mint az alacsonyabb fokú ellenséges szexizmussal jellemezhető országokban.

A magas ellenséges szexizmussal jellemezhető országokban, a jóindulatú szexizmus esetében, még az a tendencia is megfordult, ami egyébként jellemző a szexista ideológiák elfogadására, hogy a férfiak szexistábbak, mint a nők. Ezekben az országokban a nők még a férfiaknál is jobban hajlottak a jóindulatú szexizmusra, ugyanakkor az ellenséges szexizmus elfogadásával kapcsolatban nagyobb volt a különbség férfiak és nők között, mint azokban az országokban, ahol a férfiak ellenséges szexizmusra való hajlandósága alacsonyabb volt.

Glick és munkatársai szerint, ezekben a nőkkel ellenséges országokban, a nők a jóindulatú szexizmus révén igyekeznek védelmet találni az ellenséges szexizmussal szemben. A nők csak azokban a kultúrákban „engedhetik meg maguknak” a jóindulatú szexizmus elutasítását – a valóban egalitáriánus nézeteket –, ahol nem fenyegeti őket a férfiak magas fokú ellenséges szexizmusa (*Glick et al 2000*).

Nem és karrier

A teljesítménnyel kapcsolatos motivációk egyik legfontosabb meghatározója, hogy az adott feladatban sikerre vagy kudarcra számítunk. A kutatási eredmények szerint mind a szülők, mind a tanárok eltérő elvárásokkal rendelkeznek a fiúk és lányok képességeivel kapcsolatban, és részben ez lehet felelős mind az eltérő továbbtanulási preferenciáért, mind a férfiak és nők eltérő siker-kudarc attribúciós stílusáért (*Sadker et al 1994*).

A tanároknak magasabb elvárásai vannak a lányok olvasási és a fiúk matematikai képességeivel kapcsolatban, és ezek az elvárások aztán önbeteljesítő jóslatként idővel a gyerekek teljesítményében is megjelennek. Leinhardt és munkatársai (*lásd Rogers 1982*). felmérték a gyerekek képességeit és tanáraik elvárásait az iskolaév elején és végén, és eredményeik szerint az iskolaév elején csak a tanárok elvárásaiban létező nemi különbségek az iskolaév végére valóságos teljesítménykülönbségekké váltak.

Eccles, Parsons és munkatársai (1982, lásd Eccles et al 1990:725) vizsgálatai szerint középiskolás gyerekek szülei nemtől függően eltérő elvárásokkal bírnak gyermekeik matematikai képességeit illetően, és ezt nem befolyásolja a gyerekek aktuális eredménye matematikában. Vizsgálatukban sem az iskolai értékelés, sem a standard tesztek eredményei szerint nem volt különbség a fiúk és lányok matematikai készségeiben. Ezek az elvárások azonban hatással voltak arra, hogy maguk a gyerekek hogyan értékelték matematikai képességeiket, és a nemi különbségek később a teljesítményben is megjelentek. Hasonló nemi különbséget kimutattak a szülők elvárásaiban a sport és az angol területén (sportban a fiúk, angolban a lányok javára) (*Eccles et al 1990*).

Abban, hogy a szülők elvárásaira nincsenek hatással a gyerekek aktuális eredményei lényeges szerepet játszhat, hogy a matematikában elért jó eredményeket a lányok esetében inkább magyarázzák az erőfeszítéssel, míg a fiúk esetében a jó képességekkel. Minél inkább az erőfeszítésnek tulajdonították a szülők a jó eredményt, annál kevésbé tartották gyermeküket matematikában tehetségesnek.

Minél inkább sztereotipikusan gondolkodtak a szülők arról, hogy az adott területen a fiúk vagy a lányok (vagy egyik sem) tehetségesebbek általában, annál inkább a sztereotípiának megfelelően értékelték saját gyermekük képességeit. A nemnek „nem megfelelő” területen alacsonyabbra értékelték saját gyerekük képességeit, mint azok a szülők, akik nem gondolkodtak nemi sztereotípiák szerint az adott területről. A szülők percepciója hatással volt a gyerekek ön-percepciójára is az adott területről, függetlenül az aktuális teljesítményüktől (*Eccles et al 1990*).

Az, hogy valaki sikerre vagy kudarcra számít egy adott feladatban, meghatározza, hogy egyáltalán megpróbálkozik-e a feladattal. Minél inkább sikerre számít valaki az adott feladat esetében, és a sikernek minél magasabb az értéke számára, annál inkább vállalkozik majd a feladattal való megbirkózásra. Amennyiben a siker reménye vagy a siker értéke csekély, illetve a kudarc kockázata nagy, akkor valószínűleg elkerüli a feladatot.

A foglalkozási önszegregációban fontos szerepet játszhatnak a teljesítményre vonatkozó elvárások és a siker-kudarc attribúciójának különbségei. A lányok kevésbé számítanak sikerre a „férfiasnak” számító tantárgyak és szakok esetében, és valószínűleg inkább elkerülik azokat. A matematikában elért sikerek és kudarcok „kritikus filterként” működnek a későbbi karrier szempontjából, a magas presztízsű szakmák – műszaki, orvoslás, számítástechnika, természettudományok és közgazdaság – mindegyikéhez jó matematikai készségek, és jó iskolai eredmények szükségesek (*Kelly 1991*).



Rogers (1982) éppen erre az eredményre jutott, mikor azt vizsgálta, hogy az angol diákok milyen tantárgyakat tartanak nehéznek, és van-e különbség abban, hogy hány fiú és hány lány jelentkezik (és vizsgázik le) emelt szinten ezekből a tantárgyakból. Eredményei szerint, nem volt nemi különbség abban, hogy a fiúk és lányok mely tantárgyakat tartották nehéznek: a fizikát, a kémiát és a matematikát. Ugyanígy egyetértettek abban is, hogy történelem, a szociológia és az angol könnyebb tantárgyak. Abban viszont jelentős különbség volt, hogy kik jelentkeztek emeltszintű vizsgára a „nehéz” tantárgyakból és kik a „könnyűekből”. A fiúk a „nehéz”, a lányok a „könnyű” tantárgyakra jelentkeztek legnagyobb arányban. Frieze és Hanson szerint is a matematikától – mint „férfias” területtől – való távolmaradás az egyik legfontosabb tényező a mögött, hogy a lányok a fiúknál kevésbé törekednek tudományos pályára (Frieze & Hanson 1984).

Felnőtteknél is különbséget találtak férfiak és nők attribúciós stílusában. A férfiak feladathelyzetben sikerre számítanak, ezért ha bekövetkezik, akkor a sikert stabil belső oknak, saját képességeiknek tulajdonítják. A kudarcot – mint nem várt eredményt – különböző instabil okoknak tulajdonítják. Ezzel szemben a nők, mivel alacsonyabb az elvárásuk, a sikert észlelik váratlan eredményként, és ezért nem is stabil belső oknak, hanem instabil okoknak tulajdonítják. A kudarcot viszont – mivel összhangban van elvárásaikkal – stabil belső oknak, képességeik hiányának tulajdonítják.

Ezek az attribúciós különbségek különösen nagyok, amennyiben a feladat „férfiasnak” számít, vagy amennyiben a kísérletvezető annak mondja (Frieze 1975). Az attribúciós különbségek aztán különbségekhez vezetnek a jövőbeni teljesítményre vonatkozó elvárásokban is, és valószínűleg hozzá járulnak ahhoz, hogy a nők kisebb önbizalommal törekszenek a magas presztízsű állások betöltésére, mint a férfiak. A különböző szocializációs tapasztalatokkal vagy egyszerűen az ön-sztereotipizálással magyarázhatjuk azt a tényt, hogy a nők alacsonyabb teljesítményt várnak feladathelyzetben, mint a férfiak (Deaux 1976).

Deaux és Emswiller (1974; lásd Deaux 1976:343) nehéz illetve könnyű rejtvények megoldását kérte a kísérleti személyektől. Egy részüknek azt mondták, hogy az ilyen típusú feladatok megoldásában a férfiak, másoknak meg azt, hogy a nők jobbak. Eredményeik szerint a férfiak mindkét instrukció szerint (a feladat „női-es” vagy „férfias” címkézése után) sikerre számítottak, és a valóban elért sikert inkább tulajdonították saját képességeiknek, mint a nők. A nők siker esetén inkább a szerencsére hivatkoztak. Amennyiben a férfiak kudarcot vallottak, azt általában a feladat nehézségének tulajdonították, míg a nők hajlamosak voltak kudarcukat is a szerencsével – illetve annak hiányával – magyarázni, vagy egy másik hasonló kísérletükben képességeik hiányosságával (Deaux és Farris, lásd Deaux 1976:343). Hasonló eredményt kapott Deaux (1974, lásd 1976:345), mikor magas beosztású menedzserek attribúcióit vizsgálta, a nők inkább az erőfeszítéssel, míg a férfiak inkább képességeikkel magyarázták sikerüket.

Wiley és munkatársai (1979, lásd Wiley & Crittenden 1992:263) azt vizsgálták, van-e különbség férfiak és nők között abban, ahogy a sikert és kudarcot magya-

rázzák valós, karrierük szempontjából fontos siker és kudarc esetén, mikor tudományos cikkük publikálásra való elfogadását vagy visszautasítását magyarázták. Eredményeik szerint férfiak és nők egyaránt külső oknak, az értékelők elfogultságának, tulajdonították a kudarcot. Különbözőképpen magyarázták azonban a sikert. A férfiak a legfontosabb oknak a témát és a kutatási módszert jelölték meg sikerük magyarázatakor, és legkevésbé fontosnak az értékelők elfogultságát tartották. A nők ezzel szemben legfontosabb oknak az értékelők elfogultságát, és a legkevésbé fontosnak a saját képességeiket, és tudományos jártasságukat tartották. A szerzők eredményeiket azzal magyarázzák, hogy a női kutatók számára siker esetén a hivatásuk kínálta identitás és a női identitás konfliktusba kerül egymással, mivel a sikeres nő kevésbé nőiesnek számít. Ezért a nők inkább a női identitást választják ebben a helyzetben, mint a hivatásuk kínálta identitást.

Hasonló problémáról beszélnek azok a szerzők, akik az „imposztor szindróma” tüneteit vélik felfedezni a magasan teljesítő nők körében. McIntosh szerint minél magasabba sikerül valakinek alacsony státusból feljutnia a hierarchián, annál inkább fenyegeti az az érzés, hogy nem „jogosan” tölti be az adott pozíciót, annál inkább imposzturnak érezheti magát. Azonban ez az érzés nem a valós teljesítmény hiányából fakad, hanem magának a társadalmi hierarchia belsővé tételéből. Mindenki „megtanulja” kik valóak a csúcsra – kik gyakorolhatják a hatalmat legitim módon –, és kik a hierarchia alsóbb régióiba. Ezt a belsővé tett normát sérti az alacsonyabb státusú csoportok – például a nők – tagjai esetében saját sikerük (*McIntosh 1985*).

A nemekkel kapcsolatos vélekedéseknek kemény gazdasági mutatókkal kimutatható következményei vannak. A munkaerőpiacon még mindig széleskörű a nemek szerinti szegregáció, a rosszul fizetett állásokban még a legfejlettebb országokban is több nő dolgozik, mint férfi. Ráadásul az otthonon kívüli munkavállalásuk ellenére még mindig a nőkre hárul a házimunka, és a gyermekek gondozása. Ez azzal jár, hogy a nőknek a férfiakénál sokkal kevesebb szabadon felhasználható – és karrierjükbe is befektethető – idejük marad (*Fuchs 1988:17*).

Ugyanakkor azok a nők, akik magas státusú pozíciók elérésére törekszenek beleütköznek a nemi sztereotípiák által alkotott korlátokba. Az elmúlt húsz évben közkeletűvé vált „üvegplafon” metafora azokra a láthatatlan külső akadályokra utal, amelyek megakadályozzák a nőket abban, hogy a társadalmi és gazdasági élet vezető pozícióiba kerüljenek (*Carli & Eagly 2001*).

Nemi ideológiák és karrier-aspirációk különböző felsőoktatási szakokon tanuló diákok körében

Abból a feltételezésből kiindulva, hogy a nemiszerep-orientáció jobban meghatározta a karrier-orientációt, mint a nem önmagában, megvizsgáltam, hogy mennyiben különböznek, illetve hasonlítanak az eltérő szakokra járó egyetemi hallgatók, valamint hogy mennyire különböznek vagy hasonlítanak az azonos iskolába járó férfi és női hallgatók munkaérték-preferenciáik, nemi ideológiáik és nemi sztereo-



típiák tekintetében. Az adatfelvétel 1999 folyamán történt, különböző budapesti felsőoktatási intézmények hallgatóival. A kérdőívet 1152 egyetemi hallgató (átlagos életkor: 21,6 év) a kérdező jelenlétében töltötte ki csoportosan. A kérdőív kitöltése körülbelül 45 percet vett igénybe.

Különbségek a munkaérték preferenciákban¹ a különböző felsőoktatási szakok hallgatói között

Első hipotézisem az volt, hogy a különböző iskolatípusba járó hallgatók (férfiak és nők egyaránt) különböznek egymástól munkaérték preferenciáikban. Eredményeim igazolták a hipotézist: a hierarchiacsökkentő munkaértékeket az orvosis és a tanár-bölcsészhallgatók preferálták mindkét nem esetében inkább, míg a hierarchianövelőket leginkább a közgazdászhallgatók (1. és 2. táblázat).

1. táblázat: Hierarchianövelő munkaértékek választása az iskola típusa szerint (szign. ,000)

	Hierarchianövelő munkaértékek választása	Hierarchianövelő munkaértékek elutasítása
Férfiak	Műszakis, közgazdász, jogász	Tanár-bölcsész
Nők	Közgazdász	Tanár-bölcsész, orvosis, agrár

2. táblázat: Hierarchiacsökkentő munkaértékek választása az iskola típusa szerint (szign. ,000)

	Hierarchiacsökkentő munkaértékek választása	Hierarchiacsökkentő munkaértékek elutasítása
Férfiak	Orvosis Tanár-bölcsész	Műszakis, közgazdász, tanár-bölcsész, jogász, agrár, műszakis
Nők	Orvosis Tanár-bölcsész	Műszakis, közgazdász, tanár-bölcsész, jogász, agrár, közgazdász

A munkaérték preferenciákat meghatározó tényezők

Az én-kép „maszkulin” illetve „feminin” mivolta²

Azt feltételeztem, hogy a munkaérték preferenciák különbsége mögött elsődlegesen nem a biológia nem, hanem az én-kép „maszkulinabb” illetve „femininebb” mivolta

1 Kutatásomban a Pratto és munkatársai által összeállított munkaérték kérdőívet alkalmaztam. Ők szignifikáns együttjárást találtak a hierarchianövelő illetve hierarchiacsökkentő munkaértékek preferálása és a különböző típusú foglalkozások választása között. Kiindulásként az ő eredményeiket használtam a munkaértékek besorolásánál.

Szerintük a hierarchianövelő munkaértékek a következők: magas jövedelem, személyes tekintély szerzése, magas társadalmi státus elérése, híressé válni, lehetőség a vezetői posztra, előrelépési lehetőség, a felső tízezerhez tartozókkal dolgozni. Hierarchiacsökkentő munkaértékek: olyan munka, ami mások életét jobbra teszi, lehetőség másokat tanítani, olyan munkát végezni, ami az egész társadalom javát szolgálja, olyan munkát végezni, ami segít a szegényeken, másokkal közösen végzett munka, őszinte emberekkel dolgozni, kedves emberekkel dolgozni. Hierarchia szempontjából semleges munkaértékek pedig: maradjon idő a családra, egy csapat tagja lenni, lehetőség kreativitásra, lehetőség önálló döntéseket hozni, rugalmas munkaidő, biztos állás (Pratto et al 1997).

2 Az én-kép nemileg sematikus mivoltát a Bem által 1974-ben publikált „Nemi Szerep Teszt”-tel igyekeztem feltárni (Bem 1974). Az eredeti teszt azzal a szándékkal készült, hogy azt mérje fel, hogy az egyén személyisége mennyiben „igazodott” biológiai neméhez, azaz mennyire tette belsővé a nemileg specifikus elvárásokat.

áll. Hipotézisemnek megfelelően a hierarchianövelő munkaérték preferenciát meghatározó tényező mindkét nem esetében a maskulinabb, a hierarchiacsökkentő és a hierarchia szempontjából semleges munkaértékek választásának háttérben pedig a femininebb én-kép állt (3. táblázat).

Nemekkel kapcsolatos sztereotípiák és előítéletek³

Feltételeztem, hogy a biológiai nemnek „megfelelő” én-kép a nemekkel kapcsolatos tradicionálisabb attitűdökkel jár együtt: a maskulinabb én-képpel rendelkező férfiak sztereotípiái és nemekkel kapcsolatos attitűdjei tradicionálisabbak, mint a femininebb én-képpel rendelkező férfiaké. A nők esetében arra számítottam, hogy a femininebb én-képpel rendelkező nők lesznek tradicionálisabbak a nemekkel kapcsolatos attitűdjeik tekintetében, mint a maskulinabb vagy androgün én-képpel rendelkezők (3. táblázat).

kat saját magára vonatkozóan. Bem koncepciója szerint a feminitás és maskulinitás két egymástól független dimenzió, nem egyetlen dimenzió egymást kizáró végpontjai. A maskulin én-kép a nőiesnek tartott, míg a feminin én-kép a férfiasnak tartott viselkedések elkerüléséhez vezet. Az „androgünök” szabadon változathatják mind a femininnek, mind a maskulinnak tartott viselkedéseket, hiszen mindkét séma része én-sémájuknak, a differenciálatlanok esetében pedig az én-sémának nem része a nemi séma.

A jellemzőket úgy válogatták és értékelték a skála kialakításakor, hogy mennyire kívánatosak férfiak illetve nők számára. Azokat a jellemzőket gyűjtötték össze, amelyeket a társadalom a nőktől és férfiaktól elvár.

Az így kapott tulajdonságok közül a feminin jellemzők a következők voltak: vidám, félnék, gyengéd, hiú, hűséges, nőies, együtt érző, érzékeny mások igényeire, megértő, jószívű, szívesen vigasztal másokat, melegszívű, szeretetteljes, hiszékeny, szereti a gyerekeket, kedves, engedékeny, nem szokott káromkodni, gyerekes, halk szavú. A maskulin jellemzők pedig a következők voltak: kiáll saját nézeteiért, független, önérvényesítő, határozott személyiség, erős; logikusan gondolkodó, vezetői készséggel rendelkezik, kockázatvállaló, könnyen dönt, önálló, uralkodó, szívesen foglal állást, agresszív, vezető típus, saját érdekével törődik, versengő, ambíciózus, van önbizalma, férfias, sportos.

Mivel a teszttel Bem elsősorban az androgünitás koncepcióját szerette volna operacionalizálni az eredmények értékelése általában úgy történik, hogy a feminin és maskulin tulajdonságok elfogadása különbségnek segítségével állapítják meg az androgünitás mértékét (kis különbség a nemi séma hiányát vagy androgünitást jelez) (lásd még Bem 1993).

3 A sztereotípiák felmérésére Spence és munkatársai harminckét tulajdonságból álló listáját használtam fel (Spence et al 1979; lásd Eagly & Mladinic 1989). A lista négy tulajdonság csoportból áll: pozitív és negatív maskulin, valamint pozitív és negatív feminin tulajdonságokból. Spence és munkatársai szerint a következő tulajdonságok pozitív femininek: segítőkész, érzékeny mások érzéseire, melegszívű, érzelmes, gyengéd, önfeláldozó, kedves, megértő. Negatív femininek: gerinctelen, nyafogós, könnyen rászedhető, zsembe, engedelmes, másoknak alá rendeli magát, aggodalmaskodó, síró. Pozitív maskulinok: független, magabiztos, versengő, nehezen befolyásolható, aktív, könnyen hoz döntéseket, kitartó, büszke. Negatív maskulinok: önző, rosszindulatú, cinikus, öntelt, kérkedő, pénzsóvár, erőszakos, becsstelen. A szexista attitűdök felmérésére három skálát alkalmaztam, amelyek részben átfedő részben különböző konstruktumokat mérnek. Glick és Fiske Ambivalens Szexizmus Skáláját (Glick & Fiske 1996), Swim és munkatársai Régi és Modern Szexizmus Skáláját (Swim et al 1995) és Pleck és munkatársai Férfi Ideológia Skáláját (Pleck et al 1993).

A fenti skálákon kívül még használtam rövidítve Katz és Hass Protestáns Etika és Egalitarizmus-Humanizmus Skáláját (Katz & Hass 1988), a szülők jellemzésére a Collins és Read által alkalmazott törődési stílus jellemzéseket tulajdonságlistává átalakítva (lásd Collins & Read 1990), a kötődési stílus felmérésére az 1990-ben publikált „Felnőtt Kötődési Skálát” (Collins & Read 1990), valamint az általános önértékelés mérésére a széles körben alkalmazott – eredetileg 1965-ben publikált – Rosenberg-féle Önértékelési Skálát.



3. táblázat: A hierarchianövelő és hierarchiacsökkentő munkaértékek választását meghatározó tényezők (regresszió analízis).

	Férfiak	Nők
Hierarchianövelő munkaértékek preferenciája	<p>Maszkulin én-kép (beta = ,409) Nőkre vonatkozó sztereotípa: negatív maszkulin tulajdonságok (beta = ,136) Régi szexizmus (beta = ,121) Elkerülő kötődés (beta = ,083)</p> <p>Férfiakra vonatkozó sztereotípa: pozitív maszkulin tulajdonságok (beta = ,081)</p> <p>Anya iskolai végzettsége (beta = ,075)</p> <p>Saját iskolába járó férfiakra: pozitív és negatív maszkulin tulajdonságok (beta = ,072)</p>	<p>Maszkulin én-kép (beta = ,361) Nőkre vonatkozó sztereotípa: pozitív maszkulin tulajdonságok (beta = ,138) Egalitarizmus elutasítása (beta = -, ,135) Maszkulinitás ideológia: tradicionális férfi (beta = ,121) Saját iskolába járó nőkre vonatkozó sztereotípa: pozitív maszkulin tulajdonságok (beta = ,102) Férfiakra vonatkozó sztereotípa: amorális maszkulin tulajdonságok (beta = ,102) Magas önértékelés (beta = ,075)</p>
Hierarchiacsökkentő munkaértékek preferenciája	<p>Egalitarizmus (beta = ,333) Saját iskolába járó férfiakra vonatkozó sztereotípa: pozitív feminin tulajdonságok (beta = ,121) Saját iskolába járó nőkre vonatkozó sztereotípa: amorális maszkulin tulajdonságok (beta = ,119) Nem maszkulin én-kép (beta = -, ,118) Feminin én-kép (beta = ,116)</p> <p>Ambivalens szexizmus: jóindulatú szexizmus (beta = ,115)</p> <p>Régi szexizmus elutasítása (beta = -, ,085) Nőkre vonatkozó sztereotípa: feminin alárendelődés (beta = ,079)</p>	<p>Egalitizmus (beta = ,314) Feminin én-kép (beta = ,226)</p> <p>Saját iskolába járó nőkre vonatkozó sztereotípa: pozitív feminin tulajdonságok (beta = ,108) Nőkre vonatkozó sztereotípa: negatív maszkulin és feminin tulajdonságok (beta = ,104) Saját iskolába járó férfiakra vonatkozó sztereotípa: amorális maszkulin tulajdonságok (beta = ,089) Nem magas önértékelés (beta = -, ,085) Ambivalens szexizmus: heteroszexuális intimitás elutasítása (beta = -, ,075)</p>

A férfiak esetében a várakozásnak megfelelően valóban azt találtam, hogy a maszkulinabb én-kép a férfiak pozitívabb és a nők negatívabb sztereotipizálásával, valamint a tradicionális nemi ideológiák elfogadásával (ellenséges és régi szexizmus) együtt határozta meg a hierarchianövelő munkaértékek preferenciáját.

A hierarchianövelő munkaértékeket preferáló nőkre, várakozással ellentétben, nem a szexista ideológiák elutasítása vagy az egalitarizmus volt jellemző, hanem a nők pozitív maszkulin sztereotipizálása. Úgy tűnik ezek a nők a többi nő is maszkulinabbnak látják, és így valószínűleg kevésbé érzik úgy, hogy ők maguk eltérnek a normától, mikor saját én-képüket maszkulin tulajdonságok segítségével határozzák meg.

A nők esetében a hierarchiacsökkentő munkaértékek preferenciájával járt együtt a szexizmus elutasítása, aminek az volt az oka, hogy az egalitarizmus fontosabbnak bizonyult a szexizmus elutasításában vagy elfogadásában, mint az én-kép nemileg tradicionális vagy nem-tradicionális mivolta.

Eredményeim szerint míg a hierarchianövelő munkaértékek mindkét nem esetében az egalitarizmus elutasításával, és ennek következtében a rendszerigazoló ideológiák támogatásával járnak, addig a hierarchiacsökkentő munkaértékek választása mögött a szexizmussal (és általában a társadalmi egyenlőtlenséggel) szembeni erősebb ellenállás állt. Azok a nők tehát, akik a magasabb társadalmi pozícióért versengenek kevésbé egyenlőségelvűek, és inkább internalizálják a szexista ideológiákat, és általában a „maszkulinitás” és a férfiak felülértékelést, mint az alacsonyabb társadalmi presztízzsel járó segítő-tanító állásokra készülő nők. Ezzel párhuzamosan a férfi hallgatók közül is azok voltak inkább a szexista ideológiák és a nemi megkülönböztetés hívei (a férfiak javára), akik a hierarchianövelő munkaértékeket preferálták, míg a hierarchiacsökkentő munkaértékeket preferálók egalitáriusabbak voltak.

Konklúzió

Eredményeim alátámasztják azokat a korábbi vizsgálatokat, miszerint elsősorban nem a biológiai nem, hanem az egyén nemileg specifikus (avagy nem-specifikus) énsémája dönti el, hogy valaki mennyire kíván megfelelni a társadalmi nemiszereplvárásoknak. Az egyes nemeken belül lényeges eltérés van abban, hogy ki mennyire érzi sajátjának ezeket az elvárásokat, mennyire részesi a „femininek” illetve „maszkulinnak” tartott tulajdonságok az én-képének.

Azok a férfiak és nők, akik „maszkulinabb” énsémával rendelkeznek hajlamosabbak voltak a pozitív maszkulin tulajdonságok elfogadására mind saját magukra, mind saját csoportjukra (iskolájukban tanuló azonos nemű társakra) és inkább törekednek a társadalmi hierarchiában való előrejutásra, mint „femininebb” énképpű társaik. Ugyanakkor a „maszkulinitás” és a hierarchia magasra értékelése a nők esetében a szexista nézetek nagyobb fokú elfogadásával is járt, míg a femininebb énképpel és hierarchiacsökkentő munkaértékek preferálásával jellemzett társaik voltak inkább hajlamosak az egalitarizmusra és a szexizmus elutasítására. Ugyanakkor „versenytársaik” – azaz a szintén a hierarchia magasabb pozícióira törekvő férfiak – is szexistábbak voltak, mint más kevésbé maszkulin énképpel rendelkező férfiak. Ezeknek a nőknek tehát valószínűleg egyszerre kell megküzdenni saját internalizált szexizmusukkal valamint a nemüknek szóló előítéletekkel, míg bizonyos értelemben saját maguk is fenntartják ezt az előítéletrendszert.

KOVÁCS MÓNICA

IRODALOM

- ABELE, A.E. (2000) A Dual-Impact Model of Gender and Career-Related Processes. In: ECKES, T. & TRAUTNER, H.M. (szerk.): *The Developmental Social Psychology of Gender*. LEA, pp. 361–389.
- ASHMORE, R.D., DEL BOCA, F.K. & WOHLERS, A.J. (1986) Gender Stereotypes. In: Ashmore, R.D. & DelBoca, F.K. (szerk.): *The social psychology of female-male realtions: A critical analysis of central concepts*. Academic Press, pp. 69–119.



- BEM, S. L. (1974) The Measurement of Psychological Androgyny. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42, pp. 155–162.
- BEM, S. L. (1993) *The Lenses of Gender. Transforming the Debate on Sexual Inequality*. Yale University Press.
- BROD, H. (2002) Studying Masculinities as Superordinate Studies. In: GARDINER, J.K. (szerk.): *Masculinity Studies and Feminist Theory. New Directions*. Columbia University Press, NY, pp. 161–176.
- CAMPBELL, B., SCHELLENBERG, E.G. & SENN, C.Y. (1997) Evaluating Measures of Contemporary Sexism. *Psychology Of Women Quarterly*, Vol. 21, pp. 189–103.
- CARLI, L.L. & EAGLY, A.H. (2001) Gender, Hierarchy, and Leadership: An Introduction. *Journal of Social Issues*, No. 4, pp. 629–637.
- COLLINS, N.L. & READ, S.J. (1990) Adult Attachment, Working Models, and Relationship Quality in Dating Couples. *Journal of Personality and Social Psychology*, No. 4, pp. 644–663.
- CONWAY, M., PIZAMIGLIO, M.T. & MOUNT, L. (1996) Status, Communitarity, and Agency: Implications for Stereotypes of Gender and Other Groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, pp. 25–38.
- DEAUX, K. (1976) Sex: A Perspective on the Attribution Process. In: HARVEY, ICKES & KIDD (eds.): *New directions in attribution research*. Vol. 1. Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum, pp. 335–352.
- DIEKMAN, A.B. & EAGLY, A.H. (2000) Stereotypes as Dynamic Constructs: Women and Men of the Past, Present, and Future. *Personality and Social Psychology Bulletin*, Vol. 26, No. 10, pp. 1171–1188.
- EAGLY, A.H. & KITE, M.E. (1999) Nők, férfiak és sztereotípiák, avagy alkalmazzuk-e a nemzetek sztereotípiáit nőkre és férfiakra is? In: HUNYADY, HAMILTON & NGUYEN LUU (szerk.): *A csoportok percepciója*. Budapest, Akadémia Kiadó, pp. 550–573.
- EAGLY, A.H. & MLADINIC, A. (1989) Gender Stereotypes and Attitudes Toward Women and Men. *Personality and Social Psychology Bulletin*, Vol. 15, No. 4, pp. 543–558.
- EAGLY, A.H. (1995) The Science and Politics of Comparing Women and Men. *American Psychologist*, Vol. 50, No. 3, pp. 145–158.
- EAGLY, A.H. & WOOD, W. (1999) The Origins of Sex Differences in Human Behavior. Evolved Dispositions Versus Social Roles. *American Psychologist*, Vol. 54, No. 6, pp. 408–423.
- EAGLY, A.H., WOOD, W. & DIEKMAN, A.B. (2000) Social Role Theory of Sex Differences and Similarities: A Current Appraisal. In: ECKES, T. & TRAUTNER, H.M. (szerk.): *The Developmental Social Psychology of Gender*. LEA, pp. 123–175.
- ECCLES, J.S., JACOBS, J.E. & HAROLD, R.D. (1998) Gender Role Stereotypes, Expectancy Effects, and Parents' Socialization of Gender Differences. In: CLINCHY, B. & NOREM, J.K. (eds.): *The Gender and Psychology Reader*. New York University Press, pp. 721–738.
- FISKE, S.T. & STEVENS, L.E. (1998) What's so special about sex? Gender stereotyping and discrimination. In: CLINCHY, B. & NOREM, J.K. (eds.): *The Gender and Psychology Reader*. New York University Press, pp. 505–523.
- FRIEZE, I.H. (1998) Women' Expectations for and Causal Attributions of Success and Failure. In: MEDNICK, M., TANGRI, S. & HOFFMAN, L. (szerk.): *Women and Achievement: Social and Motivational Analyses*. Hemisphere Publishing, pp. 159–172.
- FRIEZE, I.H. & HANUSA, B.H. (1984) Women Scientists: Overcoming Barriers. *Advances in Motivation and Achievement*, Vol. 2, pp. 139–163.
- FUCHS, V.R. (2003) *A nemek közötti gazdasági egyenlőtlenségekről*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- GEIS, F.L. (1993) Self-Fulfilling Prophecies: A Social Psychological View of Gender. In: BEALL, A.E. & STERNBERG, R.J. (szerk.): *The Psychology of Gender*. Guilford Press, pp. 9–42.
- GLICK, P. & FISKE, S.T. (1996) The Ambivalent Sexism Inventory: Differentiating Hostile and Benevolent Sexism. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 70, pp. 491–512.
- GLICK, P. & FISKE, S.T. (1997) Hostile and Benevolent Sexism. Measuring Ambivalent Sexist Attitudes Toward Women. *Psychology Of Women Quarterly*, 1 Vol. 21, No. 1, pp. 119–137.
- GLICK, P. & FISKE, S.T. (1999a) Sexism and Other „Isms”: Interdependence, Status, and the Ambivalent Content of Stereotypes. In: SWANN, W.B. (et. al.) (szerk.): *Sexism and Stereotypes in Modern Society. The Gender Science of Janet Taylor Spence*. Washington, APA, pp. 193–223.
- GLICK, P. & FISKE, S.T. (1999b) The Ambivalence Toward Men Inventory. *Psychology of Women Quarterly*, 23, pp. 519–536.

- GLICK, P. & FISKE, S.T. (2001a) An Ambivalent Alliance. Hostile and Benevolent Sexism as Complementary Justifications for Gender Inequality. *American Psychologist*, Vol. 56, No. 2, pp. 109–118.
- GLICK, P. & FISKE, S.T. (2001b) Ambivalent Stereotypes as Legitimizing Ideologies: Differentiation Paternalistic and Envious Prejudice. In: JOST, J.T. & MAJOR, B. (szerk.): *The Psychology of Legitimacy. Emerging Perspectives on Ideology, Justice, and Intergroup Relations*. Cambridge University Press, pp. 278–307.
- GLICK, P. (2002) Sacrificial Lambs Dressed in Wolves' Clothing: Envious Prejudice, Ideology, and the Scapegoating of Jews. In: NEWMAN, L.S. & ERBER, R. (szerk.): *Understanding Genocide. The Social Psychology of the Holocaust*. Oxford University Press, pp. 113–143.
- GLICK, P. (et al) (2000) Beyond Prejudice as Simple Antipathy: Hostile and Benevolent Sexism Across Cultures. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 79, pp. 763–775.
- GOFFMAN, E. (1998) The Arrangement Between the Sexes. In: CLINCHY, B. & NOREM, J.K. (eds.): *The Gender and Psychology Reader*. New York University Press, pp. 641–667.
- HOFFMAN, C. & HURST, N. (1990) Gender Stereotypes: Perception or Rationalization? *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 58, pp. 197–208.
- JOST, J.T. & BANAJI, M.N. (1999) A sztereotipizálása szerepe a rendszer igazolásában, a hamis tudat képződése. In: HUNYADY GY. (etal) (szerk.): *A csoportok percepciója*. Budapest, Akadémia Kiadó, pp. 489–519.
- KATZ, I. & HASS, R. (1988) Racial ambivalence and American value conflict: Correlational and priming studies of dual cognitive structures. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 55, pp. 893–905.
- KELLY, R.M. (1991) Gender Culture and Socialization. Sex-Role Spillover: Personal, Familial, and Organizational Roles. In: *The Gendered Economy. Work, Careers, and Success*. SAGE, pp. 55–78. & 78–95.
- KIMMEL, M.S. (2003) Introduction. Toward a pedagogy of the oppressor. In: KIMMEL, M.S. & FERBER, A.L. (szerk.): *Privilege. A Reader*. Westview, pp. 1–11.
- LEMM, K. & BANAJI, M.R. (2003) A nőekkel és a férfiakkal kapcsolatos tudattalan attitűdök és hiedelmek. In: BANAJI, M. (szerk.): *Rejtőzködő attitűdök és sztereotípiák*. Budapest, Osiris, pp. 255–284.
- MAJOR, B. & SCHMADER, T. (2001) Legitimacy and the Construal of Social Disadvantage. In: JOST, J.T. & MAJOR, B. (szerk.): *The Psychology of Legitimacy. Emerging Perspectives on Ideology, Justice, and Intergroup Relations*. Cambridge University Press, pp. 176–205.
- MCHUGH, M.C. & FRIEZE, I.H. (1997) The Measurement of Gender-Role Attitudes: A Review and Commentary. *Psychology Of Women Quarterly*, Vol. 21, No. 1, pp. 1–17.
- MCINTOSH, P. (1998) Feeling Like a Fraud. In: CLINCHY & NOREM (szerk.): *The Gender and Psychology Reader*. New York University Press, pp. 738–754.
- PLECK, J., SONNENSTEIN, F.L. & KU, L.C. (1998) Masculinity Ideology and its Correlates. In: CLINCHY & NOREM (szerk.): *The Gender and Psychology Reader*. New York University Press, pp. 308–327.
- PRATTO, F., STALLWORTH, L.M., SIDANIUS, J. & SIERS, B. (1997) The Gender Gap in Occupational Role Attainment: A Social Dominance Approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 72, pp. 37–53.
- ROGERS, C. (1982) Cognitive responses to success and failure. In: *A social psychology of schooling. The expectancy process*. Routledge & Kegan Paul, pp. 108–136.
- RUDMAN, L.A. & GLICK, P. (2001) Prescriptive Gender Stereotypes and Backlash Toward Agentic Women. *Journal of Social Issues*, No. 4, pp. 743–763.
- SADKER, M., SADKER, D., FOX, L. & SALATA, M. (2004) Gender Equity in the Classroom: The Unfinished Agenda. In: KIMMEL, M.S. & ARONSON, A. (szerk.): *The Gendered Society Reader*. Oxford University Press, pp. 220–227.
- SWIM, J.K., AIKIN, K.J., HALL, W.S. & HUNTER, B.A. (1995) Szexizmus és rasszizmus: régi típusú és modern előítéletek. In: HUNYADY, GY. & NGUYENLUU, L.A. (szerk.): *Sztereotípiakutatás. Hagyományok és irányok*. ELTE Eötvös Kiadó, pp. 326–360.
- TAJFEL, H. (1980) Az előítélet gyökerei: néhány megismeréssel kapcsolatos tényező. In: CSEPELI GY. (szerk.): *Előítéletek és csoportközi viszonyok*. Budapest, KJK, pp. 40–70.
- TATUM, B.D. (1997) „Why are all the black kids sitting together in the cafeteria?” And other conversations about race. Basic Books.



- WILEY, M.G. & CRITTENDEN, K.S. (1992) *By Your Attributions You Shall Be Known: Consequences of Attributional Accounts for Professional and Gender Identities.* *Sex Roles*, Vol. 27, No. 5/6, pp. 259–276.
- ZEMORE, S.E., FISKE, S.T. & KIM H-J. (2000) *Gender Stereotypes and the Dynamics of Social Interaction.* In: ECKES, T. & TRAUTNER, H.M. (szerk.): *The Developmental Social Psychology of Gender.* LEA, pp. 207–242.



VALÓSÁG

Valóság rovatunkba ezúttal az elmúlt években folytatott szociológiai kutatásainkból válogattunk olyan interjú-részleteket, amelyek a különböző oktatási intézményekben dolgozó pedagógusokkal készültek a romákkal kapcsolatos előítéletekről, a roma gyerekek iskolai helyzetéről, és a velük kapcsolatos oktatási és nevelési problémákról. A szöveg-részletekből kibontakozó kép, ha nem is teljes, de legalább olyan sokszínű, mint a magyar társadalom egészében a roma-probléma megítélése.

„Ki utálja jobban a másikat?”

Roma tanulók pedagógus szemmel

„Hát végeredményben a cigány kérdés is olyan kérdés, hogyha valaki nem mondja magáról, hogy cigány, akkor nekünk nincs jogunk öröla úgy nyilatkozni, hogy cigány. De szerintem létezik szőke cigány is.” (Szakiskolai kollégium nevelőtanára)

„Iszonyú nagy Magyarországon a cigányellenesség. Itt a tantestületben is sokat beszélünk erről. Lenézik őket. Nagyon nagy a cigányellenesség. Eleve azért, mert a város adja nekik a szocpolt, a segélyt állandóan. Ez a városi költségvetést igencsak megnyirbálja, mert végül is van ez a gyermekvédelmi támogatás, amit főképpen ők kapnak, mert több a gyerek, mindenütt van 3 vagy 4 gyerek. A mi iskolánkban is nagyon kevés az olyan cigány származású család, ahol csak két gyerek van. És nyilván az egy főre eső jövedelem annál kisebb minél több a gyerek, mert csak egy fő dolgozik, és segélyből élnek. A városban nagyon sok a cigány család, és mivel hogy nem dolgoznak, nagyon sok már a kukázó, nyilván lenézik őket. A bűnözésben is inkább ők járnak élen, s így eléggé negatív velük a kapcsolat. Nagy elkülönülés van, nem nagyon érintkeznek a magyarok velük.” (Általános iskolai tanár)

„A probléma inkább a városban és a civil lakosság körében, meg a családokban zajlik, nem az iskola a színtere ennek. Én ezt így érzékelem. Általában a probléma nem kicsi, hiszen a városban nagy a romák aránya, de az iskolában vagy a kollégiumban ez nem jelentkezik. Én úgy érzem, hogy nem is lenne célszerű a középiskolában azt éreztetni egy roma vagy hátrányos helyzetű gyerekekkel, hogy téged külön kezellek, és 5 percenként felhívom a figyelmet arra, hogy te más vagy. Ő ugyanolyan állampolgár és teljes jogú polgára az iskolának, ugyanolyan kötelességek vonatkoznak rá.” (Középszkolai kollégium nevelőtanára)

„A cigányok szokták egymást »cigányozni«. Azok, akik nem egy csoporthoz tartoznak, gondolok itt a beás, lovári stb. cigányokra. Az igazságérzetük nagyon nagy, rögtön beleszólnak egymás dolgaiba, ha történik valami, »rokonsági« alapon. És akkor ezt helyre kell tenni. Bennünket is szoktak minősíteni, »micsoda magyar ember maga« kifejezé-



sekkel. De gyerek-gyerek között ebből nincs gond, hogy ki cigány. Csak a szimpátia számít.” (Középiskolai kollégium nevelőtanára)

„Ugyanolyan arányban voltak köztük jó tanulók és rossz tanulók, kitartóak, nem kitaróak. Persze itt megint a szülői háttér számít. Volt olyan roma tanulónk, akit örökbe fogadtak, nem saját szülők nevelték. Maximálisan látszott a különbség. Elvégezte az iskolát, szakmát tanult, mondhatni ő már sínen van. Nevet változtatott, nagyon helyesen. Nagyon sokat beszélgettünk róla. Azt kell, hogy mondjam, hogy olyan előítélet van a társadalomban, hogy nagyon jól tette. A nevelőszülők oly annyira ügyeltek a gyerekekre, hogy az utolsó évben ki is vették a kollégiumból, mert úgy ítélték meg, hogy otthon jobban tud tanulni. Anyukája otthon maradt vele. (Középiskolai kollégium nevelőtanára)

„A cigány szülők nagyon ragaszkodnak a gyerekekhez, és büszkék is arra, hogy van gyerekük. Azt szokták mondani, hogy olyan még nem volt, hogy cigány gyereket találtak volna a kukában. És tényleg, ez biztos így van, csak valahogy ők másképpen nevelik, vagy másképpen szeretik a gyerekeket. Sok mindent megengednek nekik, tehát inkább megengedő a családi nevelés, nagy társaság van együtt, mindig összetartanak. Talán nem támasztanak úgy követelményeket, mint a magyar családokban, és ebből is adódhat az, hogy az iskolában problémák adódnak.” (Általános iskolai tanár)

„A kollégiumban volt egy cigány fiú, akinek az édesanyját egy fegyelmi után láttam megnyilvánulni. Nagyon furcsán állt a gyereke dolgaihoz. Mert amikor a gyereke a hülyeségnél is nagyobb hülyeségeket követett el, megpróbálta védeni. Amikor pedig mégse lehetett megvédeni, akkor mindenkit szidott, a nevelőtestületet, és mindent, hogy szörnyű, felháborító. Mindenki oka volt mindennek, csak ő meg a gyerek nem. A lányoknál pedig, azt figyeltem meg, hogy nem akarnak levetkőzni testnevelés órán. Annyira szégyenlősek. Pedig rövid nadrág, meg egy póló van rajtuk, tehát nem dressz, hanem póló, és a melegítőt is megengedi nekik a tanárnő, de valahogy azt sem szeretik. Nem nagyon szeretnek mozogni. Többet hiányoznak, lazábban kezelik az iskolába járást. Nem veszik ezt olyan szigorúan a szülők sem. A gyerek könnyedén otthon marad, ha valamilyen családi program van, és nem zavarja, hogy nincs igazolás.” (Szakiskolai kollégium nevelőtanára)

„Fogta magát a gyerek, és hazaszaladt, mert a másik meglökte. Mondtam az anyukának, hogy én már hatszor írtam magának, hogy jöjjön be a nyolcadikos gyerek ügyében, és nem jött, nem érdekelt, de most rögtön felszaladtak hárman-négyen. Nagyobb testvér, anya, apa, mindenki egyből itt volt. Mondtam neki, hogy hiába hívtam, hogy jöjjön anyuka, mert probléma van a gyerekekkel, eddig ide be sem tették a lábukat, de most jöttek. Aztán vannak itt olyan örökös ellenséges családok, akik mindig harcban állnak egymással. Az egyik esetben pl. azt feltételezték, hogy a másik szülő biztos azért jött be az iskolába, hogy az ő gyerekeket megverje, mert otthon éppen kaszára-villára ment a két család. Mondtam neki, hogy nem azért jött, tisztelettel jött, hogy tőlem elkérje a saját gyerekét. De meglátta az iskolában a másik gyereket, hogy abból a családból jött be ide egy felnőtt, hazaszaladt az anyjáért, hogy jöjjön, mert ez biztos azért jött, hogy őket megverje. Szóval vannak itt ilyen csoda-dolgok. Vagy év vége felé, amikor már eszükbe jut, hogy meg kéne nézni azt az ellenőrzőt és kiderül, hogy bukásra áll-e a gyerek, akkor bejön az egész família. Apuka, anyuka, nagynéni, meg a keresztanya, meg nem tudom még hogy ki, és megpróbálják a nevelőt körbekapni, aki buktatni akarja az ő gyerekeket. Hogy nem létezik, ne bukjon meg! Hiába magyarázza az ember, hogy fogadóórája van minden egyes nevelőnek, jöjjenek el a fogadóórára. Itt ilyen nincsen” (Általános iskolai tanár)

„A szülőknek nincs igényük, és egyáltalán nem érdekli őket, hogy mi történik az iskolában. Nem veszi elő az ellenőrzőt, és ezért nehéz a dolgunk. Mert ha a szülők egy cseppet partnerek volnának, akkor már sokkal előrébb lennénk. De csak mi követelünk a gyerektől, mi nyújtunk feléje igényeket, a szülőt nem érdekli, hogy mit visz haza a gyerek, egyest, vagy ötöst, vagy piros pontot. Meg se nézi az ellenőrzőt, szülői értekezletre nem jön. Csak reklamálni jön akkor, ha valami incidens történik. Akkor eljön, és minket lekiabál.” (Általános iskolai tanár)

„Sajnos ezek a gyerekek súlyos hátránnyal jönnek, mert az otthoni körülményeik, a szülők iskolázottsága, a családi körülmények, a szülők elvárásai az iskolával szemben alacsony szinten vannak. A szülők jó része nem tud írni-olvasni, analfabéta, nem tud segíteni a gyerekének. Nem is igazán érdekli, hogy a gyerek hogy halad az iskolában. A gyerekek annyira szabadon élnek hatéves korukig, hogy mire bekerülnek, börtönnek érzik az iskolát. Nem tudják elfogadni az itteni szabályokat. És hiába kérjük a szülőket, hogy csak annyit tegyenek meg, hogy minden nap elhozzák ide a gyereket az iskolába, s utána mi a többit megoldjuk, sokszor ez is gondot okoz. Tehát az igazolatlan mulasztások, ami már az óvodában is jócskán megjelenik.” (Általános iskolai tanár)

„Nem viszik haza a felszerelésüket. Jobb is, hogy nem viszik haza, mert ha hazaviszik, a kistestvér széttépi, vagy begyűjtanak vele. Arra kell törekedni, hogy itt minél többet tanítsunk meg nekik, mert otthon nem foglalkoznak velük. Nem érték nekik, hogy tanulunk. Szerintem az értékeik alacsony szinten vannak, a tudás iránti vágy hiányzik, a családban a tanulást nem követelik meg tőlük. Nem sikk az, hogy tudok, nem érdekli őket. Az érdekli, hogy elmenjen este kártyázni, és legyen cigarettája. Abszolút nem akarnak tudni. Nagyon nehéz nekik valami olyat találni, ami egyáltalán érdekli őket, nem érdekli őket sajnos az iskola. A cigány tanuló nem fog tovább tanulni, örül, hogy a nyolcat kijárta. Hogyha a nyolcosztályos bizonyítvány megvan, az már szuper. Őnekik elég. Nagyon ritka az, aki tovább akar tanulni. Volt olyan, hogy könyörögtünk, mert tudtuk, hogy nagyon okos a kislány, és nem, és nem. Egyszerűen a szülő nem akarta, hogy tanuljon.” (Általános iskolai tanár)

„Van egy igen nagy társadalmi réteg, hogy úgy mondjam, akinél nincs semmi értelme, hogy tanuljon, hogy tudása legyen, és iskolát végezzen. Mert a szülői háttér olyan, hogy bármi másból, tudás nélkül is, nagyon jól meg tud élni. És ez igen jelentős, ezt is ki kell mondani egyszer végre valakinek. Mi számtalanszor visszakapjuk: – Tanár úr, minek tanuljak, a szüleim nem dolgoznak, ezt és ezt csinálják kényelmesen, és mégis rengeteg pénzünk van. – És akkor én azt mondom: – De édes fiam, hát legalább a nyolc osztályt, ha már többet nem is! És hátha majd később, ha meggondolod, vagy úgy alakul folytathatod. Ez egy olyan réteg, amelyik úgy nőtt föl, valamilyen társadalmi oknál fogva, hogy nem kell dolgozni, mert úgyis lesz valahogy. Vagy az állam támogat, vagy majd én megtalálom a kiskaput, amivel nagyon jól tudok pénzt keresni. Mivel a törvény az ilyen embereket védi, ezt is ki kell mondani, vannak jogaik, de kötelességeik természetesen nincsenek. Véleményem szerint nem lehet így generációkat fölnevelni, hogy semmit nem kell csinálni, pénzt viszont kapok. Semmit nem kell csinálnom, csak a fekete üzleteimmel foglalkozom, abból nagyon jól élek, és senki nem ellenőriz.” (Általános iskolai tanár)

„Ők más törvények szerint élnek, mint a nem-cigányok, másképp gondolkodnak. Minden más náluk, mint ahogy nálunk van. Őnáluk nem igazán érték az, hogy tanulás, mert még nem tapasztalták meg a tanulásnak meg a tudásnak az értékét. Ezért nehéz rávenni őket arra, hogy tanuljanak és úgy éljenek, meg úgy dolgozzanak itt az iskolában is, ahogy mi szeretnénk. Tulajdonképpen nem érzik ennek a szükségességét. Ha kevesebben lenné-



nek, és jobban be tudnának integrálódni a nem-cigányok közé, akkor talán jobban lehetne hajlítani őket abba az irányba. De mivel sokan vannak, ezért nehezebb.” (Általános iskolai tanár)

„Velük sajnos elég nehéz bánni, mert a diákoknak a nagy része csak kényszerből vesz részt a középiskolai oktatásban, azért, hogy ne essenek el a szülők az anyagi támogatásuktól, családi pótlékuktól, segélyektől. Olyan rossz tapasztalatunk is vannak, hogy az első hetek után eltűnnek az iskolából. Megvárják, amíg megkapják a kellő igazolásokat, és akkor eltűnnek. A cigány tanulók hiányzási adatai nagyon megnöttek. A kötöttségeket elég nehezen viselik el. Próbálkozunk többféle módszerrel, hogy arra ösztönözzük őket, hogy jöjjenek szakmát szerezni. Az osztályfőnöki munkánkban ez elég nehéz része, hogy figyelemmel kísérje a gyerekek tanulmányait, magatartását. Az iskola igyekszik sok mindent megtenni az érdekükben, de sokszor ennek még sincs látszata.” (Szakképző iskola igazgatója)

„Nem csak a gyerekek nevelési szintjével van bajunk, hanem a szülők hozzáállásával is. Ez utóbbi azt jelenti, hogy az első szülői értekezleten a szülők 98 százaléka még megjelent, mert akkor kellett aláírni azt a papírt, ami az iskoláztatási támogatásról szól. Aztán egy hónap múlva, látva a problémákat, úgy döntöttünk, hogy összehívunk még egy szülői értekezletet, és megpróbáljuk a szülőkkel közösen megbeszélni, hogy melyek azok a dolgok amiket szeretnének a gyerekektől és a szülőktől is elvárni, illetve, hogy a szülőknek milyen elvárásaik vannak velünk szemben. De akkora volt az érdektelenség, hogy csak tíz szülő jelent meg, és pont azok akikkel nincsenek problémáink. Azóta sem sikerült felvenni a kapcsolatot azokkal a szülőkkel, akiknek a gyerekével mind az oktatás, mind a nevelés terén problémák vannak.” (Általános iskolai tanár)

„Esetlegesen fizetési elmaradások vannak, nevelési szempontból nincsen velük gond. Betartják a szabályokat, és sokkal többet tanulnak, mint ahogy otthon tehetnék. A cigány családokon belül is van hátrányos helyzetű, olyan, akinél csoda, hogy a diák eddig eljutott. De ez ugyanúgy igaz más családokra is. Van olyan cigány család, ahol igenis erős, összetartó a család, ahol a szülők eldöntötték, hogy a fiúk márpedig iskolázott lesz, és kikerül a telepről. A szülők nagyon fontosnak tartják a gyerek előmenetelt és a tanulást, rendszeresen ellenőrzik a fiúkat, és a fiú a kollégiumban is úgy él, hogy megfeleljen a követelményeknek. Persze fiatal, tehát benne van a bolondságokban, ugyanúgy, mint a többiek.” (Szakiskolai nevelőtanár)

„A gyerek a jövedelemforrás a cigány családoknál. Kiveszik az iskolából, mert munkaerő, otthon vigyáz a kisebbekre. Nálunk meg tanul, lesz belőle valami. Közben a családtól távol van. Na, most minél többet tanul, annál távolabb kerül a családtól, ugyanakkor benne van a félelem, hogy az egyetemen, főiskolán megtapasztalja, hogy a többség nem fogja elfogadni. Hát ez a mezsgyehelyzet.” (Középiskolai kollégium nevelőtanára)

„A cigány kislánnyal pont annyi probléma van, mint mással, pontosan olyan heppjei vannak, mint a többieknek. Különösebb gond nem volt vele, mert ő be akart illeszkedni. Ő tudta, hogy tanulni kell, mert különben elkallódik. Tanulmányilag még annyira sem volt gond vele, a szabályokat pedig betartatjuk velük. Az olyan gyerekekkel, akinek pont a szeretet hiányzik, és érzi, hogy egy tanár szereti, érzi azt, hogy itt tartozni lehet valakihez, azzal nem nehéz. Nem akarják elveszíteni, a tanár szeretetét. Ha csinálnak is valami hülyeséget, talán még jobban megbánják, mint a többiek, és jönnek oda, és mondják, hogy mi van, mert ez fontos nekik.” (Szakközépiskolai kollégium nevelőtanára)

„Mi semmilyen különbséget nem teszünk, ő is Isten teremtménye, ő is gyerek. Azt hiszem, jól érzik itt magukat. A szülők úgy érzik, hogy csak a tanulással tudják a hátrányu-

kat leküzdeni. És akkor iskolába kell adni a gyereket. Itt a legtöbb cigány szülő hívó. A gyerekek között van, amelyik határozottabb gyermek, és van, aki labilis. A labilisra, ha cigány, ha nem cigány, rögtön rátelepednek a többiek. Nekünk az a feladatunk, hogy ha illet látunk, akkor lecsapunk. A határozott gyereket elfogadják. Sokszor a cigány gyerek tudja a többi gyereket irányítani. A másikat, aki labilis, azt csúfolni fogják, »nyírni« akarják, a fölényüket akarják gyakorolni a labilissal szemben. Nekünk arra kell megtanítani őket, hogy »Te is kerülhetsz ilyen helyzetbe, gondold végig«. A nagyon hátrányos helyzetűek, olyanok, mint egy kis ázott veréb. A jobb helyzetűek úgy próbálnak felsőbbrendűséget mutatni, hogy dicsekszenek. Mi akkor azt mondjuk, hogy lehet, hogy holnapután már nem lesz meg az a jó kocsi, mert nekiment a fának, és akkor már te sem vagy különb.» (Egyházi kollégium nevelőtanára)

„A magatartásukkal rengeteg probléma van. Szabálytudatuk egyáltalán nincs, tanulni nem szeretnek. Velük sokkal többet kell beszélgetni és foglalkozni. Ők itt nagyon jól érzik magukat, nyilván sokkal jobbak a körülmények mint otthon, itt meleg van, fürdő van, meleg élelem, és szeretnek itt lenni. De hogy annyira szeretnének tanulni, azt azért nem lehet mondani. És ezen nagyon nehéz segíteni. Iskolába, muszáj járniuk, mert tankötelesek, és mi kötelező beiskolázási intézmény vagyunk. Tehát akiket máshova nem vesznek fel, ők hozzánk kerülnek, és elég sok probléma van velük. Nyilván nekik az általános iskolai tanulmányi eredményük is nagyon rossz volt, olvasási, számolási problémájuk is van, nyelvtani problémájuk is.” (Szakközépiskola kollégiumának nevelőtanára)

„Az én véleményem és tapasztalatom szerint a hátrányos helyzetűeknél, ha nem is nehezebb, de mélyebben kell odanyúlni, és mélyebbről kell elkezdni velük a közösségi életben való viselkedést, a társalgást. Mert ők ebben egy kicsit hátrébb vannak. Ha szemtelen, vagy felesel, vagy nem hallja meg, amit mondok, akkor figyelmeztetni kell, meg kell vele beszélni. Van, aki ezt megszíveleli, és van, aki nem.” (Szakiskola kollégiumának nevelőtanára)

„Itt a szeretet a fontos, ugyebár. Ha volt cigánygyerekekünk, az olyan volt, akit tanulmányai miatt nagyon szerettek és tiszteltek a társai. De ha valaki ezt nem tudná elfogadni, akkor mehet. Nem kérdezőnk semmit, csak mehet.” (Középiskolai kollégium nevelőtanára)

„Itt az a gond, hogy a cigányok cigány zenét akarnak hallgatni, a magyarok pedig nem akarják a cigányzenét hallgatni, és akkor ebből elég nagy konfliktusok, meg kiabálások meg problémák adódnak. Úgyhogy ki kellett kötnöm, már úgy a második hét magasságában, mikor ez kiderült, hogy melyik az a zene, ami mehet, meg melyik az a zene, amelyik nem.

Teljesen vegyesen vannak, de létezik olyan, hogy csak cigányok vannak a szobában, de ezt ők választják. Tehát ha ők, saját magukat választják, akkor én nem fogok oda berakni senki mást.” (Szakképző iskola kollégiumának nevelőtanára)

„Pl. nincs otthon zuhanyzójuk. A hét végén igénylik, hogy úgy menjenek haza, hogy meg legyenek fürödve, mert otthon nem lesz rá alkalom. Aztán, mivel sokan vannak egy családban, nagyobb családból jönnek, máshogy viszonyulnak a közös dolgokhoz, mint azok, akik, egy-két fős családból jönnek. Valahogy másként viselkednek a közösségben, mint azok akik nem roma családból érkeztek.” (Szakképző iskola kollégiumának nevelőtanára)

„Tudni való, hogy a cigány lányok korábban érnek, és teljesen más erkölcsi szokásaik vannak, mint nekünk. Nálunk pl. nem bírták ki, hogy fiú nélkül legyenek, finoman szólva, és kimentek a kollégiumból. Az iskolába azért járnak, úgy tudom. Ők Romániából betelepült cigányok voltak, a jogaikat nagyon ismerték de, a kötelességüket nem. Úgy szok-



ták csinálni, hogy valami lelakott tanyát elfoglalnak, vagy semennyi pénzért, »hozomra« megveszik, és ott tengetik az életüket.” (Szakiskola kollégiumának nevelőtanára)

„Ha a lányok hazamennek, akkor férjhez mennek. Mert ez még mindig dominál. Volt olyan, hogy harmadikból kimaradt, és már gyereke is van. Szoktam mondani, mikor nyáron hazamennek szünetre, hogy nekem aztán szeptemberben vissza gyertek, nehogy férjhez menjete! És akkor mondják, hogy jaj, dehogya megyünk férjhez! De azért kiesnek emiatt az iskolából egy páran...” (Szakközépiskolai kollégiumának nevelőtanára)

„Egy cigány fiú volt az iskolánkban, aki tehetséges gyerek volt, biológus, befogadta az osztály, együtt tudtak működni. Külsőre nagyon-nagyon látszottak rajta a cigány vonások, de ettől függetlenül beilleszkedett a gimnáziumba, beilleszkedett az osztályba. De problémát jelentett, hogy 11.-es korában elkezdett hiányozgatni, az osztályfőnök is, és én is számtalanszor mentünk utána. Az édesapjával élt, az édesanyja meghalt, az édesapja nem tudta, hogy hol van, és mi sem tudtuk, hogy hol van. Aztán sikerült kiderítenünk, hogy kapcsolata lett egy idősebb cigánylánnyal, és a kislány terhes lett. Amikor előkerítettük a fiút, mondtuk neki, hogy rendkívül sajnáljuk, hogy nem tudja befejezni az iskolát, de ő azt mondta, hogy neki fontosabb, hogy eltartsa a gyermekét. El kellett vállalnia bármilyen alkalmi munkát, így kimaradt az iskolából. Felajánlottuk neki, hogy átveszük a levelező tagozatra, mindenképpen érettségizzen le. Kb. úgy három-négy hónapot járt is, de onnan is kimaradt. Azóta nem tudjuk, hogy mi van vele. Mindenkinek az volt a véleménye, hogy ő lehetett volna az, aki a roma származásával együtt is jó eredményt tudott volna elérni, és tudott volna egy olyan élet minőségben élni, ami őt megillette volna. Hiszen egy nagyon-nagyon jó indulatú, értelmes, normális gyerek volt. Nagyon sajnálom, hogy így alakult az élete.” (Gimnáziumi igazgató)

„A viselkedésükben is vannak különbségek. Nem biztos, hogy mindig a hátrányosabb helyzetű viselkedett rosszabbul, de azért olyasmiket látni, hogy erőszak van, főleg a fiúk között. A lányoknál talán nem annyira. Ezek a gyerekek kicsit erőszakosabbak, mivel tudják, hogy ők hátrányos helyzetűek, és ha esetleg a másik gyerek részéről elhangzik valami sértő megjegyzés, hogy te ilyen vagy olyan vagy, ezt nagyon nehezen nyelik le. Emiatt talán egy kicsit támadóbbak, és jobban meg lehet őket sérteni. Ezért én mindig a másikat figyelmeztetem, hogy kerüljék ezt. Hogy másként próbálják lerendezni, mert az erőszak csak erőszakot szül. Az a diákszleng, hogy »lebunkózzák« egymást, a gyerekek nem »cigányoznak«. Ilyet nem nagyon hallani. Tehát közvetlenül neki nem mondják. De az, hogy esetleg két nem cigány gyerek egymással megbeszéli, hogy a harmadik ilyen meg olyan cigány, ilyesmit már hallottam.” (Szakiskola kollégiumának nevelőtanára)

„Ha valaki otthon azt tanulta, hogy másképp nem tudja megvédeni magát az adott környezetben, akkor verekedni fog. Ha gyerekkorában elvették tőle az autóját az utcán, akkor neki erőszakosan kellett felnevelkednie. Ez a cigányokra külön nem jellemző.” (Szakiskola kollégiumának nevelőtanára)

„A gyerekek a problémáikat igyekeznek tettelesen, gyorsan tisztázni. Ez a cigányoknál annyiban jelentkezik, hogy ők erősebbek, bátrabbak, egymás között is, tehát nemcsak a magyar gyerekekkel szemben. Nagyon nehéz rászoktatni a gyerekeket arra, hogy ne hagyják, hogy verekedésig fajuljon a dolog. Ha valami történik, akkor könnyen észre lehet venni, mert mindenki odatöbör. És nem mondják azt, hogy most szólni fognak az ügyeletes tanárnak. Évente egyszer-kétszer elő szokott fordulni, hogy cigány gyerek ver meg magyar gyereket. Az a ritkább, hogy magyar gyerek bánt cigány gyereket, azok inkább elhúzódnak. Volt olyan is, hogy a magyar szülő nemcsak ide jött be, hanem elment a cigány szülőhöz, és akkor utána idejött a cigány szülő, hogy most akkor mi volt az oka.

Az ilyeneket el kell simogatni. Olyan dolog ez, hogy igyekszünk a szülőt megbeszélés után megnyugtatni, és így elintézni. De azért van, amelyik magyar azt mondja, hogy ő nem akarja a gyereket együtt járatni velük, és akkor elviszi másik iskolába, másik településre. De ez azért nyíltan nincs kimondva, inkább csak a magán beszélgetésekből derül ki.” (Általános iskolai tanár)

„A kisgyereknél egy darabig ez nem jelentkezik, első, másodikos korában. De már kilenc-tíz éves korában jelentkezik az, hogy el kell venni a másikat, mert nekem nincsen. És akkor a többi úgy érzi, hogy most ez ellopta. Azért kell vigyázni, hogy rögtön arra neveljük a többit, hogy »add oda, segítsd, mert nincs neki, és add oda, mert úgy is el fogja venni«. És akkor az osztályban abból már csak kiközösítés van, hogy lopott. Mert elég érzékenyek a kicsik ilyesmire, hogy ellopta. Nem azt mondják, hogy elvette, mert nincs neki, hanem, hogy lopott, és akkor már közösítik.” (Általános iskolai tanár)

„Csak azokat közösítik ki, akiktől félnek, akik agresszívek, uralni akarják az osztályt. Egyébként együtt játszanak, együtt sportolnak. Van egy-két gyerek, aki büdös. Szó szerint ki kell mondjam, hogy büdös. Hát nyilván nem szívesen ül mellé senki, de a másik cigány kénytelen odaülni. Olyan jelzés még nem jött nekem, hogy ne ültessem a gyereket valaki mellé, mert cigány. Ellenben komoly problémát jelentett megszervezni az osztályokat, mert volt öt cigány gyerek, akiket nem lehetett egymás mellé ültetni családi viszályok miatt.” (Általános iskolai tanár)

„Megkérdeztem a gyereket, hogy: mondjátok meg nekem őszintén, hogy szerintetek ki utálja jobban a másikat, a cigány a magyart, vagy a magyar a cigányt? Hát, ha így kérdezi tanárnéni, lehet hogy a cigány a magyart jobban utálja. Mondom, erről van szó, mind a kettőnek el kéne a másikat fogadni, higgyétek el, nem mindenki akar rosszat nektek, sőt. De tényleg annyira mellbe vágta őket ez a kérdés, hogy kinél nagyobb az előítélet? Vannak nehéz pillanataink, de igyekszünk megoldani ezeket a dolgokat. Én azt látom, hogy a média tevékenysége teszi a legnagyobb rosszat a cigányság beilleszkedése terén, mert mindig csak a szenzációt nézik, mindig csak azt, hogy hol, mikor, kit ért sérelem, kinek van baja, és azt esetleg még fel is nagyítva hozzák a nyilvánosság tudomására. A legnagyobb baj az, hogy ők azt hiszik, hogy majd mindent más old meg helyettük. Más megcsinálja az utat, más felépíti a házat, más neveli a gyereket, más eteti, más segít neki, hogy életben maradjon, mert ez kijár neki alanyi jogon.” (Általános iskolai tanár)

„Volt olyan szülő, aki azt mondta, hogy őt egyáltalán nem zavarja, hogy a gyereke cigányokkal jár egy osztályba, mert úgy gondolja, hogy ők is a társadalomhoz tartoznak, és jobb ha a gyereke is megszokja, hogy vannak cigányok, meg ő is romák között nőtt fel. Ezért nagyon érdekes, amikor egy új cigány család érkezik, bejön beíratni a gyereket, és akkor azt mondja, hogy igazgató úr csak egyre kérem, ne ültesse a gyereket cigány gyerek mellé. Mondtam neki, hogy az nehéz lesz, mert mi most már többen vagyunk, mint a fehérek. Akkor ezen egy kicsit derül, meg rácsodálkozik, és akkor elmondom neki, hogy ne ezzel foglalkozzon.” (Általános iskolai igazgató)

„A magyar szülők mellett, a cigány szülők között is van olyan, aki nem örül annak, hogy a gyereke olyan osztályba jár, ahol a tanulók fele cigány. Ezek között az asszimilálódott vagy asszimilálódni akaró cigány szülők között volt olyan, aki el is vitte innen a gyereket ezért. Több cigány szülő kérte, hogy a gyereke magyar gyerek mellé üljön. Ezt nehezen tudjuk megoldani, mivel a magyar szülők is azt kérik, hogy magyar gyerek üljön a gyerekeik mellett.” (Általános iskolai tanár)

„Mindig van egy-egy szórványos eset, amikor bejön egy nem cigány anyuka, hogy az ő gyereket cigány mellé ültette a tanító néni. Akkor leülünk, és megbeszéljük, hogy ez a



gyerekeknél már egyáltalán nem is számít, nem is probléma, ha cigány mellé ül. Mi nagyság szerint ültetjük őket, vagy úgy ültetjük, hogy ki, ki mellé szeretne ülni.” (Általános iskolai igazgató)

„Volt olyan gyerek, akit elvittek más iskolába, de ott sem a gyerekek problémáztak rajta, hanem a szülők. Nem a gyerekek volt probléma, hogy sok a cigány gyerek az osztályban, hanem a szülőknek. Nálunk együtt játszanak, közös programban részt vesznek. Az én osztályomban nagyon sok a cigány, kevesebb a magyar, és a magyar gyerekek mégis jól érzik magukat, senki nem mondja, hogy ő nem szeret idejárni.” (Általános iskolai tanár)

„A cigány gyerekek inkább a cigány gyerekekkel barátkoznak, velük verekednek, velük birkóznak, velük ellenkeznek. A magyar gyerekek meg a magyar gyerekekkel barátkoznak, velük birkóznak, velük verekednek, velük ellenkeznek. Vannak barátságok, tehát van egy peremrész, ami ilyen átmosódás, de alapvetően ez nem jellemző. Nem azért nem barátkozik a cigány gyerekekkel a magyar gyerek, meg a magyar gyerekekkel a cigány, mert »te cigány vagy«, hanem mert azért mentalitásban, vérmérsékletben van differencia. Azt mondja a mondás is, hogy hasonló a hasonlót keresi.” (Általános iskolai tanár)

„Azt látom a gyerekek között, hogy ezek egymást is lenézik, amikor azt mondják nekem »ugyan igazgató néni, ne foglalkozzon azzal, az csak egy koszos putris«. Tehát a másikkal mondja. Tehát maguk között is van egyfajta rangsor, mindenki tudja, hogy ki, hova tartozik. Pénteken volt itt egy klubdelután a hetedikeseknek, és mondom az egyik nyolcadikos fiúnak – nagy kedvencem a gyerek, szépen tud szavalni – te Robi, nem mész be arra a bulira, olyan jó zene van? Azt mondja nekem, igazgató néni, én nem megyek cigányok közé. Neki az anyja magyar. Érdekes dolgok ezek. Elgondolkoztam itt péntek délután azon, hogy miért mond ilyet ez a nyolcadikos fiú. Hogy ez a lelkéből jött, vagy az eszéből, vagy honnan? Furcsa dolgok ezek nem? Hogy ő nem megy be a cigányok közé.” (Általános iskolai igazgató)

„Volt egy jóképű kis cigány tanulónk, fodrász tanulónak akart jelentkezni és jelentkezett is. Kilencedikben és tizedikben az iskola orientációs tanműhelyében tanulnak, tehát itt nincs gond. De tizenegy és tizenkettedikben duális képzésben folya a képzés kint a fodrász meseterekénél, és egyszerűen nem volt fodrász mester, aki vállalta volna a roma tanulót. Nemet mondtak. Végül úgy oldottuk meg a problémát, hogy az iskola tanműhelyében foglalkoztattuk tovább a tanulót.” (Szakiskolai igazgató)

„A nem-cigány gyerek mit hoz otthonról? Nyilván hallja a szülőtől – mert ne tagadjuk, hogy ez egy probléma –, hogy a cigányság, mit csinál. A magyar gyerek hall otthon, és hall a TV-ben dolgokat. Eljön ide az iskolába, itt aztán vannak jó sokan cigányok, főleg szünetben az udvaron. Hát elképzelhető, hogy a magyar gyerek száján éppen kicsúszik valami. Még ha csak az csúszik ki, hogy »cigány«, már az is sértő. Vagy ha azt mondja neki, hogy »menj arrébb«, már az is sértő neki. azt már kötözködésnek veszi a cigány gyerek, és nyilván támad. Ő azt nem viseli el, hogy »lecigányozzák«, hogy őt »arrébb küldjék«, vagy esetleg meglökjék véletlenül. Ők mindezt sértésnek veszik, és eléggé keményen reagálnak erre. Tehát vagy csúnya megjegyzést tesznek, káromkodnak, vagy talán még ütnek is. Ebből aztán vannak problémák, és emiatt nekünk nagyon oda kell figyelni. Mindenféle konfliktust meg kell beszélni, hogy mi történt, hogy történt, miért történt, mit tegyünk azért, hogy ez máskor ne történjen. Tehát nagyon sokszor bejönnek ide az irodába, ha valami konfliktus történt az udvaron. Az ügyeletes nevelő behozza őket, és itt is megbeszéljük. Nagyon kell »kezelnünk« őket. Nemcsak magyar és cigány között van ilyen, hanem cigány és cigány között is, ami eléggé új dolog. Egyre gyakrabban jelentkeznek, hogy ne kerüljön abba az osztályba az ő gyereke, ahol a másik cigány van.” (Általános iskolai igazgató)

„A cigány szülőknél nagyon fontos, hogy az ember mennyire tudja a személyes hangot megtalálni. Sokkal fontosabb, mint a magyaroknál. Nálunk az első osztályban kötelező családlátogatást tenni, és az ötödikben, és minden olyan esetben, amikor bármilyen probléma van. Ha mulasztás, vagy hiányzás van, akkor is kimennek a tanárok. Elsőben és ötödikben pedig végig látogatják az egész telepet. A kapcsolat a szülők és az iskola között változó. Ez elsősorban a szülők hozzáállásától függ, mert nekünk hivatalból kötelező kapcsolatot keresni, kapcsolatot tartani, ápolni. Itt a szülőktől függ, hogy mennyire óhajtják ezt a kapcsolatot. Azt mondhatom, hogy egy-két esettől eltekintve, szót tudunk egymással érteni. Ki rövidebb, ki hosszabb beszélgetés után, de azért belátja, hogy az iskola nem a család ellen, vagy nem a gyerek identitása ellen dolgozik. Mi egy általános szocializációs folyamatot igyekszünk segíteni, egy általános beilleszkedést. A nyugati kultúrákban, a nyugati civilizációban elfogadott normák tudomásulvételét szeretnénk tanítani, meg mi is ezt tanuljuk. A szülők sokszor protestálnak a gyerek mellett, például azt kérdezik miért ilyen rossz jegye van, amikor otthon felmondta a leckét. Gyanakvó egy-két szülő. Isten tudja, hogy mi az oka ennek, de gyanakvó, és eleve abból az alapállásból indul ki, hogy az ő gyereke cigány, tehát nem nézhetnek rá egyenesen, csak ferde szemmel. De ilyen azért kevés van.” (Általános iskolai igazgató)

„Azokkal szemben vannak előítéletek, akik nem járnak iskolába, vagy probléma van a magatartásukkal, és akinek a szülei is gond van. Inkább az a mindennapos bosszúság, hogy nem írja meg a házi feladatot, vagy nincs felszerelése és akkor most hogy tanítsam meg? Kezdetben, amikor átálltunk erre, akkor azért itt elég erősen el lett mondva a tanároknak, hogy minekünk ez a kenyérkeresetünk. Nem az a világ van, mint régen, amikor egy iskola válogathatott. Ők az »iskolahasználók«, és nekünk annak kell megfelelni, hogy őket tudjuk tanítani, és a szülővel el tudjuk fogadtatni magunkat, hogy a gyerek ide járjon. Amikor egyszer-kétszer már megcsapta őket, hogy esetleg megszűnünk és nem lesz máshol állásunk, akkor inkább csinálják. Van olyan pedagógus, akinek van előítélete, de az el fog innen menni, mert fiatal férfi. Ő ezeket a deviáns, cigány származású gyerekeket nem tolerálja, akik nem ülnek meg az órán, beszélnek az órába, bántják a többi, nincs felszerelésük, durvák, trágárok – mert van ilyen gyerek is.” (Általános iskolai igazgató)

„Én ezt a helyzetet egy fordított diszkriminatív helyzetnek látom. Tulajdonképpen nekik joguk van ahhoz, hogy segélyt kapjanak, joguk van ahhoz, hogy előnyöket élvezzenek a társadalomban, de ugyanakkor nincs mellé téve a kötelesség. Hogy pl. kötelesek a gyerekeket rendszeresen iskolába járattatni. Én például azokat a cigány családokat fizetném meg jobban, akik a gyerekeiket középiskolába járatják.” (Általános iskolai tanár)

„Nem olyan régen az egyik kislány elsírta magát, hogy az ő tanulmányi eredménye is nagyon jó, miért nem részesülhet ő is a cigány ösztöndíjban? Mondtuk neki, hogy ne haragudjál, mert végül is akik cigányok, csak azok kaphatnak. Végül megfogalmazta, hogy akkor ő cigány szeretne lenni, mert ő is szeretne ösztöndíjat kapni. Ösztöndíjat ugyan nem, de azért jutalmat, és egyéb dolgokat adtunk neki. Most olyan felemás állapot van, hogy ő a tiszteletbeli cigány az osztályban.” (Általános iskolai tanár)

„Mi pozitív irányba látjuk őket megkülönböztetve. Mi adózunk, becsületesen dolgozunk, ő pedig semmit nem tesz azért, hogy boldoguljon. Állam bácsitól várják, hogy adja nekik a pénzt, de ő ezért munkát nem végez, semmit nem tesz az asztalra, csak elvesz. Meddig mehet ez így? Kinek a rovására, és meddig lehet elvenni az asztalról? Hogy tenni érte semmit, csak elvenni? Ebből nem lesz adó, nem lesz TB, satöbbi. De ő ingyen utazik. Ha három gyereket visz magával, akkor 90 százalékos a kedvezmény, vagy ingyen utazik. Ezt ki tudja megtenni? Én nem. Én 600 forintot fizetek a jegyért, ő meg ingyen megy,



mert neki van minimum három gyerek. Tehát ők vannak megkülönböztetve, túlságosan is, és ezért nem tesznek semmit. Valaki diplomával, vagy két diplomával is kezdheti úgy az életét, hogy pályakezdő munkanélküli. Ez valahogy nincs szinkronban. Mert ők azért a könnyebb oldalát vették a dolgoknak, nagyon szépen hozzá tudnak igazodni ahhoz, hogy semmit nem teszek, csak tartják a markukat. A jogaikat azt nagyon tudják, jobban tudják, mint mi. Nézem a buszon, mindegyiknek nyugdíjas papírja van, 19 éves, 23 éves, és mind leszázalékolt. Nem tudom, hogyan csinálják. Soha munkaviszonya nem volt, egyszer sem parancsoltak neki, soha nem kellett időben megjelennie, de már leszázalékolt, meg nyugdíjas, meg ingyen utazik. A lakásaik is olyan módon épültek, hogy annyit kellett tenni, hogy minimum négy születési anyakönyvi kivonatot odaadott a vállalkozónak. Ennyi volt az össz-vissz tennivalója.” (Általános iskolai tanár)

„Sok esetben föltették már nekünk azt a kérdést, hogy miért nem tudjuk megtanítani a cigány gyerekeket bizonyos dolgokra. Én azt gondolom, hogy ez abból fakad, hogy ugyan a törvény szabályozza, hogy közeli rokonok nem köthetnek házasságot, de itt mégis összeállnak, és együtt élnek. Sok esetben a nagybácsi elveszi az unokahúgot, meg unokatestvérek élnek együtt. Azt gondolom, hogy ez genetikai szempontból nagyon előnytelen. Én ezzel tudom magyarázni a tanulási gondokat.” (Általános iskolai igazgató)

„Rendkívül nehéz általánosítani, mert nincs olyan, hogy »a cigány«. Az egyik így próbál választ keresni a kérdésekre, a másik úgy. Van olyan, aki minden erejét megfeszítve, nagyon sokat tesz annak érdekében, hogy a gyermeke iskolázott legyen, és van, aki elengedi magát és kevésbé törődik ezzel. Van olyan, aki a lakását nagyon szépen rendben tartja, és van, aki hetekig nem veti be az ágát. Tehát ilyenek is vannak, és olyanok is. Vannak nagyon, nagyon dolgozó emberek és vannak munkakerülők is. Ahogy a társadalom minden rétegében megtalálhatók ilyen emberek is, és olyan emberek is. Én nem mernék általánosítani.” (Általános iskolai tanár)

„Én sem szeretem a stílusukat, nem szeretem, ha lopnak, nem szeretem, hogy nem szeretnek dolgozni, sok mindent nem szeretek. Csak az okokat én másként látom, mint a kollégáim. Én elsősorban azt látom, hogy ha a kulturális felemelkedésük elér egy szintet, akkor mindaz nem fog bekövetkezni, amiért most nem szeretik őket. Én a magam részéről ezen dolgozom.” (Szakiskolai igazgató)

„Mi ugyanannyit keresünk, mint a más iskolában tanítók. Ami bántja a kollégákat az az, hogy elismerés sincs. Mi nem tudunk olyan eredményeket produkálni mint a többi. Amikor a tanulmányi átlagot nézik, azt nem nézik, hogy mi ezért mennyire megdolgoztunk. Sőt van amikor a fejünkhöz vágják, hogy mi ezzel takaródzunk, hogy itt ilyen a szociokulturális helyzet. De mi nem érezzük magunkat sikertelennek. Mi egy örületesen sikeres iskola vagyunk azzal, amit elértünk. De ezt senki nem ismeri el. Pedig itt ebben az eredményben sokkal több munka van, mint máshol.” (Általános iskolai tanár)

„A pedagógus fizetéséről még nem beszéltünk, arról, hogy mit kapunk ezért, hogy itt küszködünk a rengeteg cigány gyerekkel. Az »átkosban« volt ilyen, hogy cigánypénz, ezt évente egyszer szét lehetett osztani, és mindenki olyan arányban részesült belőle, ahány cigány gyereke volt az osztályában. Nem sok pénzről volt szó, de volt. Régen ez a kínldás, legalább jelzés értékűen el volt ismerve. Ezt a rengeteg ideg-bosszúságot, mert nem a gyerekekkel nem bírsz dolgozni, hanem bejön az anyuka, itt »cirkuszol«, és a pedagógus apját-anyját megfenyegeti, lehordja a sárga földig. A szalag nem viseli el, amit mond. Tehát ezt elviselni, és érezni a tehetetlenséget, hogy nem lehet megszabadulni ennek a gyereknek a szülejétől, ez szörnyű. Csináljuk a felzárkóztatót, de messze nincs megfizetve az a munka, amennyit itt gürcölünk velük.” (Általános iskolai tanár)

KUTATÁS KÖZBEN

A hátrányos helyzetű tanulókat oktató tanárok

A Felsőoktatási Kutatóintézetben 2006-ban kérdőíves adatfelvételt folytattunk¹ a hátrányos helyzetű tanulókat oktató iskolák pedagógusainak körében.² A vizsgálatban összesen 144 iskola 2569 tanára vett részt. A vizsgált iskolákban átlagosan 52 százalék volt a hátrányos helyzetű tanulók, és 36 százalék a roma tanulók aránya. A kutatás egyik kérdése az volt, hogy milyen jellemzőkkel írhatók le az ilyen iskolákban oktató pedagógusok.

A tanulók lakóhelyét vizsgálva azt tapasztaltuk, hogy a fejlesztési projektekből közreműködő iskolák tanulóinak között (a községi iskolák magas aránya miatt) az országos arányokhoz képest kétszeres a bejárók aránya. Ugyanez a jelenség a tanárok esetében is jellemző, csak éppen fordított irányban. Míg a bejáró tanulók főként az egyik községből a másikba utaznak naponta iskolába, a tanárok több mint egynegyede városokból községekbe jár ki tanítani.

1. táblázat: A tanárok lakóhelye és az iskolák telephelye

Település	Az iskola települése %	Tanárok lakóhelye %
Nagyváros	14,9	28,6
Kisváros	17,0	30,7
Község	68,1	40,7
Összes N	141	2362

Forrás: Pedagógus továbbképzés, Iskolai adatlap, Pedagógus kérdőív 2006.

Azt tapasztaltuk, hogy a tanárok 15 százaléka volt férfi, átlagéletkoruk 41,3 év. Az alsó tagozaton tanítók fiatalabbak (40,5 év), a felső tagozaton tanítók pedig idősebbek (43,4 év) az átlagnál. Mivel a fejlesztési programok a roma tanulók oktatásához kapcsolódnak, a pedagógusok nemzetiségi hovatartozásáról is érdeklődtünk. Az adatok szerint a vizsgált iskolákban alig több mint egy tucat roma származású tanár tanít. Valamennyien olyan iskolában, ahol a tanulók között az átlagot jócskán meghaladja a hátrányos helyzetűek (73 %), a veszélyeztetettek (15,7 %), és a roma tanulók aránya (65,5 %).

A fejlesztési programokban résztvevő pedagógusok közel háromnegyede (72 %) volt házas, közel egytizede elvált, 15 százaléka pedig egyedülálló. Családjaikban átlagosan 3,2 fő él együtt. A tanárok csaknem háromnegyede szülő, az átlagos gyereklétszám 1,9. Gyerekeik kétharmada 14 éven felüli.

Családi jellemzőik az országos arányokat követik. A központi régióban, valamint a fővárosban és a nagyvárosokban a legalacsonyabb a házások aránya, és a legmagasabb az

1 A kutatás támogatója a SuliNova KHT. A kutatás vezetője: Liskó Ilona. A kutatásban közreműködő kutatók: Fehérvári Anikó, Havas Gábor, Tomasz Gábor.

2 A vizsgált iskolák a HEFOP 2.1.5, 2.1.7, 2.1.8 pályázati programok résztvevői. A HEFOP 2.1.5 program a hátrányos helyzetű tanulók integrált nevelését, a HEFOP 2.1.7 program az iskolák közötti szegregáció csökkentését, míg a HEFOP 2.1.8 program az iskolán belüli szegregáció csökkentését tűzte célul.



elváltaké. Az egyedülállók a legfiatalabbak (átlagéletkoruk 31 év), a házások átlagéletkorukra 42 év, az elváltaké pedig 44 év.

A házások családjában átlagosan 3,5 fő, az elváltak családjában pedig 2,4 fő él együtt. Minél kisebb településen él a család, annál nagyobb az együtt élők száma. A fővárosi pedagógusok átlagosan hárman, a községek pedig átlagosan 3,4-en élnek együtt. A családnagyságot nem a gyerekszám befolyásolja (az átlagos gyereklétszám nem mutat különbséget a települések nagysága alapján), hanem az, hogy a kisebb településeken gyakoribb a nagyszülőkkel vagy más rokonnal való együttélés.

A vizsgált pedagógusoknak mindössze egyötöde származik diplomás szülők családjából, többségük tehát első generációs értelmiségi. A szülők közül az apák iskolázottsága magasabb, közülük többen rendelkeznek felsőfokú végzettséggel, és kevesebb köztük a csupán általános iskolát végzettek aránya is. A házastársak iskolai végzettsége messze alatta marad a pedagógusokénak, mindössze 45,4 százalékuk diplomás.

2. táblázat: A tanárok családtagjainak iskolai végzettsége

Végzettség	Apa iskolázottsága %	Anya iskolázottsága %	Házastárs iskolázottsága %
Nyolc általánosnál kevesebb	6,0	9,2	0,2
Nyolc általános	18,2	29,2	1,0
Szaktanársképző	30,1	14,7	19,4
Szakközépiskola	17,5	13,1	23,1
Gimnázium	8,5	18,3	11,0
Főiskola	11,8	12,9	31,3
Egyetem	7,3	2,6	14,1
Összes N	2377	2379	1798

Forrás: Pedagógus továbbképzés, Pedagógus kérdőív, 2006.

A szülők és a házastársak iskolai végzettsége jelentős mértékben eltér a tanárok lakóhelye szerint. A központi régióban élők szülei magasabb iskolázottsággal rendelkeznek, mint az észak-magyarországi és az észak-alföldi pedagógusok szülei. A települések nagysága szerint is jelentős a különbség: minél nagyobb településen él a pedagógus, annál magasabban iskolázottak a szülei, és annál nagyobb valószínűséggel rendelkezik diplomával a házastársa.

3. táblázat: Az egyetemi végzettségű szülők és házastársak aránya a tanárok lakóhelye szerint

Lakóhely	Apa iskolázottsága %	Anya iskolázottsága %	Házastárs iskolázottsága %
Főváros	30,3	9,1	47,1
Megyeszékhely	12,4	4,3	24,6
Város	8,9	2,8	15,3
Kisváros	4,5	1,9	12,3
Község	5,5	2,1	9,6
Összes N	2239	2243	1689

Forrás: Pedagógus továbbképzés, Pedagógus kérdőív 2006.

A házastársak egyötöde maga is tanár, közel egy-egy tizedük vezető, vagy értelmiségi foglalkozású. Sokan dolgoznak vállalkozóként (16,5 %), vagy szaktanársként (16,3 %). Az inaktívak aránya alig haladja meg az egy tizedet (12,9 %).

A házastársak foglalkozását a tanárok neme szerinti vizsgálva, azt tapasztaltuk, hogy a férfi tanárok többségének a házastársa maga is tanár (60 %) és egyötödük értelmiségi. Ezzel szemben a tanárnők házastársaiknak csak alig több mint egytizede (12 %) tanár, egyötödük értelmiségi, kétharmaduk viszont nem értelmiségi foglalkozású. A férfi tanárok tehát gyakrabban választanak értelmiségi feleséget, mint a tanárnők.

Tíz évvel ezelőtt készült az utolsó olyan átfogó országos vizsgálat, amely a tanárok társadalmi hátterét, és szakmai mobilitását elemezte.³ Az akkori adatokkal a tanárok édesapjának legmagasabb iskolai végzettségét és foglalkozását mérték (a kérdezett 18 éves korára vonatkozott a kérdés). A beszámoló szerint az apák háromnegyede nem rendelkezett felsőfokú végzettséggel, a tanítók családjában 21,8 százalék volt a felsőfokú végzettséggel rendelkező apák aránya, az általános iskolai tanárok körében 26,8 százalék, a középiskolai tanárok körében pedig 32 százalék. A fővárosban élők 44,3 százaléka, a nagyvárosokban élők 29,3 százaléka, a falvakban élőknek pedig a 21,2 százaléka származott értelmiségi családból. A 10 évvel ezelőtti adatok szerint az általános iskolai pedagógusok házastársainak 56,3 százaléka rendelkezett felsőfokú végzettséggel, 13,4 százalékuknak pedig középfokú végzettsége sem volt. Minél kisebb településen élt a pedagógus, annál alacsonyabb volt a felsőfokú végzettséggel rendelkező házastársak aránya. A tanárok neme szerint is eltért a házastársak iskolázottsága: a férfiak gyakrabban választottak diplomás társat, mint a nők.

Ezeket a 10 évvel ezelőtti országos adatokat saját adatainkkal összevetve, azt tapasztaljuk, hogy a főbb tendenciák tökéletesen megegyeznek, azzal a különbséggel, hogy a fejlesztési projektekben résztvevő, többségükben kistéleplési, és többségükben hátrányos helyzetű és roma gyerekeket oktató iskolák pedagógusainak társadalmi háttere még ma sem éri el a tíz évvel ezelőtti általános iskolák pedagógusainak átlagát (amennyiben a diplomás apák és a diplomás házastársak aránya is alacsonyabb az akkori átlagnál).

A felső tagozatos tanárookra és az alsó tagozatos tanítókra vonatkozóan az apa iskolai végzettségének tekintetében alig tapasztalunk eltérést. Az alsó tagozatos tanítók adatait egy ugyancsak 1997-es országos adatbázissal összehasonlítva⁴ ugyanazt a következtetést vonhatjuk le, mint az előbbi összehasonlításból: A 2006-os fejlesztési projektekben résztvevő iskolák alsó tagozatos tanítói között több az első generációs értelmiségi, mint az 1997-es országos átlag.

4. táblázat: Az apa iskolázottsága

Végzettség	Alsó tagozaton tanít	Felső tagozaton tanít	Országos alsós tanítók
Nyolc általánosnál kevesebb	4,7	6,8	
Nyolc általános	17,7	17,1	26,9 ^a
Szakk munkásképző	30,7	28,2	27,8
Szakközépiskola	19,1	17,9	
Gimnázium	8,8	7,7	21,8 ^b
Főiskola	11,2	13,0	12,6
Egyetem	7,2	8,6	10,8
Összes N	1 316	1 342	618

^a Nyolc általános vagy ennél kevesebb. ^b Érettségi.

Forrás: Pedagógus továbbképzés, Pedagógus kérdőív, 2006., Imre 1997.

3 Deák Zsuzsa – Nagy Mária (1997) *Társadalmi és szakmai mobilitás*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet.
4 Imre Anna (1997) *Szakok – pedagógusok*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet.



A tanítók és a tanárok házastársainak iskolázottsága már nagyobb különbséget mutat. Az alsó tagozaton tanítók gyakrabban házasodnak lefelé, mint a felső tagozaton tanítók. A felsős tanárok több mint felének van felsőfokú végzettségű házastársa, míg az alsó tanítók közül csak 41 százalékának. Az 1997-es országos adatokkal összehasonlítva, az alsós tanítók ugyan elmaradnak az akkori átlagtól, a felsős tanárok házastársai között azonban már lényegesen több a diplomás.

A tanárok gyerekeinek kétharmada 14 éven felüli. Az ő esetükben már az is látszik, hogy milyen iskoláztatási stratégiát folytatnak a szülők, és mennyire sikeresek értelmiségi státusuk átörökítésében.

5. táblázat: A házastárs iskolázottsága

Végzettség	Alsó tagozaton tanít	Felső tagozaton tanít	Országos alsós tanítók
Nyolc általánosnál kevesebb	0,2	0,2	
Nyolc általános	0,6	1,0	
Szaktanársképző	21,8	15,1	14,7 ^a
Szakközépiskola	24,5	21,3	
Gimnázium	11,2	10,1	35,8 ^b
Főiskola	29,1	36,7	32,7
Egyetem	12,6	15,5	16,7
Összes N	997	991	477

^a Középszintnél kevesebb. ^b Középszint.

Forrás: Pedagógus továbbképzés, Pedagógus kérdőív, 2006., Imre 1997.

Adataink szerint a pedagógusok első 14 éven felüli gyerekeinek 71,1 százaléka már maga is diplomát szerzett, 22,4 százalékuk pedig érettségizett. A második 14 éven felüli gyerekek között több az érettségizett és kevesebb a diplomás, ami valószínűleg alacsonyabb életkorukkal magyarázható. A tendencia azonban hasonló: a 14 éven felüli gyerekek között elenyésző (6,5 és 4 %) azoknak az aránya, akik nem szereztek legalább érettségit. A fejlesztési programban résztvevő iskolák pedagógusainak nagy többsége tehát kifejezetten sikeresnek látszik abban a tekintetben, hogy gyerekeinek az általa frissen megszerzett értelmiségi státust átörökítse.

6. táblázat: A pedagógusok 14 éven felüli gyermekeinek iskolai végzettsége

Végzettség	1. gyermek %	2. gyermek %
Nyolc általánosnál kevesebb	0,2	0,0
Nyolc általános	1,0	0,4
Szaktanársképző	5,3	3,6
Szakközépiskola	10,8	18,9
Gimnázium	11,6	14,2
Főiskola	40,9	39,6
Egyetem	30,2	23,3
Összes N	526	275

Forrás: Pedagógus továbbképzés, Pedagógus kérdőív, 2006.

A szakmák átörökítését vizsgáló 2002-es országos kutatási eredmények szerint az érettségizők közül leggyakrabban a pedagógus szülők gyermekei jelentkeznek tanári pályára

(24,1 %).⁵ A mintában szereplő tanárok gyermekei közel kevesebben (18 %) követik a szülő pályáját. A főiskolai diplomások egyharmada, az egyetemi diplomásoknak pedig csak egyötöde lett maga is tanár. A második gyerekek esetében ez ennél is ritkábban fordult elő. Ugyanakkor olyan családok is akadnak, ahol a pedagógusok szülei és gyermekei is pedagógusok (17 tanárdinasztia szerepel a mintában).

A gyerekek iskoláztatása a tanárok lakhelyétől független, de azt tapasztaltuk, hogy a férfi tanárok gyerekei gyakrabban szereztek egyetemi, míg a tanárnők gyerekei gyakrabban főiskolai végzettséget.

7. táblázat: A tanárok gyermekeinek iskolai végzettsége nemek szerint

1. gyermek végzettsége	Férfi	Nő
Főiskola	30,4	42,4
Egyetem	43,5	28,1
Összes N	69	441

Forrás: Pedagógus továbbképzés, Pedagógus kérdőív, 2006.

A tanárok szüleinek iskolázottsága nem befolyásolja a gyerekek végzettségét, viszont a házastársaké igen. Azokban a családokban, ahol a házastárs is diplomás, gyakoribb, hogy a gyerek is felsőfokon tanult tovább.

A hátrányos helyzetű gyerekeket oktató pedagógusok tehát az intergenerációs mobilitási trend tekintetében ugyanazokat a jellemzőket mutatják, mint jobb körülmények között dolgozó kollégáik: közülük mindössze 20 százalék származik diplomás szülők családjából, gyerekeik közül viszont több mint 70 százalék szerez diplomát.

Fehérvári Anikó

Párhuzamos oktatási rendszer a cigány tanulók számára

Sokat hangoztatott tény, hogy a roma gyerekek oktatása nehézségekbe ütközik a cigányok által lakott európai államok területein. Az oktatási problémák intenzitásában és kiterjedésében azonban számottevő különbségeket fedezhetünk fel az egyes régiók és országok szintjén. Általánosságban mindenhol érvényes, hogy a roma kisebbség gyermekeinek iskolai pályafutását alacsony teljesítmény és továbbtanulási arány, rendszertelenség, magas és korai lemorzsolódási arány jellemzi. Az oktatás egyes szintjeinek céljait sem mindig képes az iskola a roma gyerekek esetében teljesíteni, így az elemi osztály elvégzése nem mindig jelenti az írás-olvasás tudásának elsajátítását vagy a gimnáziumi osztályok befejezése a tantervbe foglalt ismeretek birtoklását. Ennek megfelelően a középfokra való továbbjutás arányai is rendkívül alacsonyak, az ott képzettséget szerzők száma pedig még ennél is szerényebb.

A romániai cigányok iskolázottságának szerkezetére vonatkozó adatok a következőket mutatják. A Világbank elemzése szerint 1994–1998 között az elemi iskolát be nem fejezők aránya 36-ról 44 százalékra növekedett.¹ 2002–2004 között 4,8-ról 2,5 százalékra csökkent az elemiből lemorzsolódók aránya, ami részben a romániai oktatási reform és a cigány gyerekek iskolai részvételének javítására vonatkozó stratégiai programok gyakor-

⁵ Csákó Mihály (2002) És a doktor úr gyereke? *Educatio*, No. 2.

¹ Ringold, D. (2000) *Education of the Roma in Central and Eastern Europe: Trends and Challenges*. World Bank Report.

(24,1 %).⁵ A mintában szereplő tanárok gyermekei közel kevesebben (18 %) követik a szülő pályáját. A főiskolai diplomások egyharmada, az egyetemi diplomásoknak pedig csak egyötöde lett maga is tanár. A második gyerekek esetében ez ennél is ritkábban fordult elő. Ugyanakkor olyan családok is akadnak, ahol a pedagógusok szülei és gyermekei is pedagógusok (17 tanárdinasztia szerepel a mintában).

A gyerekek iskoláztatása a tanárok lakhelyétől független, de azt tapasztaltuk, hogy a férfi tanárok gyerekei gyakrabban szereztek egyetemi, míg a tanárnők gyerekei gyakrabban főiskolai végzettséget.

7. táblázat: A tanárok gyermekeinek iskolai végzettsége nemek szerint

1. gyermek végzettsége	Férfi	Nő
Főiskola	30,4	42,4
Egyetem	43,5	28,1
Összes N	69	441

Forrás: Pedagógus továbbképzés, Pedagógus kérdőív, 2006.

A tanárok szüleinek iskolázottsága nem befolyásolja a gyerekek végzettségét, viszont a házastársaké igen. Azokban a családokban, ahol a házastárs is diplomás, gyakoribb, hogy a gyerek is felsőfokon tanult tovább.

A hátrányos helyzetű gyerekeket oktató pedagógusok tehát az intergenerációs mobilitási trend tekintetében ugyanazokat a jellemzőket mutatják, mint jobb körülmények között dolgozó kollégáik: közülük mindössze 20 százalék származik diplomás szülők családjából, gyerekeik közül viszont több mint 70 százalék szerez diplomát.

Fehérvári Anikó

Párhuzamos oktatási rendszer a cigány tanulók számára

Sokat hangoztatott tény, hogy a roma gyerekek oktatása nehézségekbe ütközik a cigányok által lakott európai államok területein. Az oktatási problémák intenzitásában és kiterjedésében azonban számottevő különbségeket fedezhetünk fel az egyes régiók és országok szintjén. Általánosságban mindenhol érvényes, hogy a roma kisebbség gyermekeinek iskolai pályafutását alacsony teljesítmény és továbbtanulási arány, rendszertelenség, magas és korai lemorzsolódási arány jellemzi. Az oktatás egyes szintjeinek céljait sem mindig képes az iskola a roma gyerekek esetében teljesíteni, így az elemi osztály elvégzése nem mindig jelenti az írás-olvasás tudásának elsajátítását vagy a gimnáziumi osztályok befejezése a tantervbe foglalt ismeretek birtoklását. Ennek megfelelően a középfokra való továbbjutás arányai is rendkívül alacsonyak, az ott képzettséget szerzők száma pedig még ennél is szerényebb.

A romániai cigányok iskolázottságának szerkezetére vonatkozó adatok a következőket mutatják. A Világbank elemzése szerint 1994–1998 között az elemi iskolát be nem fejezők aránya 36-ról 44 százalékra növekedett.¹ 2002–2004 között 4,8-ról 2,5 százalékra csökkent az elemiből lemorzsolódók aránya, ami részben a romániai oktatási reform és a cigány gyerekek iskolai részvételének javítására vonatkozó stratégiai programok gyakor-

⁵ Csákó Mihály (2002) És a doktor úr gyereke? *Educatio*, No. 2.

¹ Ringold, D. (2000) *Education of the Roma in Central and Eastern Europe: Trends and Challenges*. World Bank Report.



latba ültetésének tulajdonítható. A programok operacionalizált céljai a mérés pillanatában az elemi oktatás minőségének javítására vonatkoztak, ami magyarázhatja azt a ma is felfedezhető jelenséget, hogy a gimnáziumi osztályokból történő lemorzsolódás viszont 8,5-ről 9,9 százalékra növekedett.² Egy 2000-ben megjelent tanulmány szerint a roma tanulók 7 százaléka vesz részt a gimnáziumi oktatásban és 4,5 százaléka végzi el a középiskolát, azaz a nyolc osztályt sikeresen elvégzők 2,5 százaléka nem iratkozik be vagy megbukik a képességvizsgán, illetve kiesik a középfokról. A tanulmányban nincs arra utalás, hogy a tanulók milyen típusú középfokú képzésben vettek részt.³

Az adatok hitelessége és kutatási nehézségeink

Már több helyen hivatkoztam rá, hogy romániai szinten a cigány lakosságra vonatkozóan teljes mértékben hiányoznak a megbízható, kvantitív adatok. A kutatás során nem találtunk országos, regionális és helyi szinten sem torzítatlan adatokat, de alkotmányossági okokból a roma szervezetek vagy a társadalmi intézmények (például a helyi és térségi oktatásirányítás) sem gyűjtenek statisztikai adatokat a roma lakosságra vonatkozóan, így meglehetősen nehéz helyzetbe kerültünk már a vizsgálat megtervezésekor.

Pozitívumként tekinthetünk azonban arra a tényre, hogy néprajzi szempontból gazdagon dokumentált a romániai, de elsősorban az erdélyi cigány csoportok múltja, mivel az utóbbi években egyre növekvő érdeklődés övezte a szóban forgó etnikai kisebbséget. Ezekből információkat nyerhettünk olyan eseményekre és folyamatokra, amely egy-egy romatelepe létrejöttét eredményezte. Ugyanakkor fontos megemlíteni, hogy települési vagy országos szinten a cigánytelepek kialakításának helyi vagy állami rendeletei sem érhetőek el pillanatnyilag az irattárakban, így csak az emlékek rekonstruálásából (közösségi tapasztalatokból és reprezentációkból) nyerhetünk ismeretet a lakóhelyi és iskolai elkülönülés létrejöttére vonatkozóan.

A 2002-es népszámlálás szerint a roma lakosság a Bihar megyei össznépesség 5 százalékát teszi ki, belső megoszlásokról nem adnak számot. A terepmunka azonban súlyos visszásságokat tár fel a megyében. Így például a legvalótlanabb számarány Mihályfalva esetében merül fel, ahol az adatbázis szerint 95 cigány lakik, a helyiek (iskolaigazgató, kisebbségi önkormányzati képviselő, a „cigányiskola” vezetője, napközi működtető) szerint 700–800 főre kiterjedő roma közösség van. Egy másik példa Diószeg, ahol az összeírás szerint 1033 cigány él, míg a helyiek szerint 1800–2000. Szintén szembeütő a különbség Székelyhídon, ahol a nagyváradi után közismerten a második legnagyobb cigányközösség él. A hivatalos mérések szerint 1700 körüli a cigányok száma, holott önmagában egy 3000-es, s vonzáskörzetével együtt 3500–3600-as létszámról van szó. Ez a jelenség multifaktoriális keretben nézve a romániai cigány népesség situációs identitás-meghatározásának, az identitás stigmaként való megélésének és a népszámlálás „visszásságainak” (például a kérdezőbiztosok nem vagy csak részben látogatják meg a cigánytelepet) tulajdonítható.

A kutatásunkhoz szükséges adatokkal hasonlóan negatív és tovább árnyalt helyzetbe kerülünk. A Bihar Megyei Főtanfelügyelőség nem folytat etnikai adatgyűjtést. Ennek ellenére az oktatási programok tervezéséhez szükséges ilyen természetű adatokat is gyűjti, amelyek elérhetőek a programokban szereplő iskolák esetében. Ezek a számok azonban sohasem tükrözik az iskolákon belüli megoszlásokat, mindössze azt, hogy egy körzethez

2 Access to Education for Disadvantaged Groups, with special focus on Roma. Projekt jelentés. www.mec.ro

3 Cozma, T. – Cucos, C. – Momanu, M. (2000) The Education of Roma Children in Romania: Description, Solutions. *Intercultural Education*, No. 11.

tartozó iskolában hány százalék a roma gyerekek aránya. Vagyis sohasem néz – érdekeinek megfelelően is – az iskolai körzetek mögé. Tovább nehezíti a helyzetet, hogy Romániában a szocializmus ideje alatt nem regisztrálták a tanulók nemzeti identitását, hanem az etnikai hovatartozás egyetlen indikátora az oktatási nyelv volt. Cigány tannyelvű iskolák azonban sohasem léteztek, így minden dokumentumban román vagy magyar gyerekek szerepelnek. Ez a hagyomány ma is él.

Tegyük hozzá, hogy a gyakorlat megváltoztatása nem esik egybe a helyi és állami oktatásirányítás érdekeivel sem, annak ellenére, hogy deklarált célja például a szegregáció felszámolása. Ha a körzetek mögött működő, legtöbb esetben homogén cigányiskolák létrejöttére fény derülne, az diszkriminációnak minősülne a jelenlegi törvényi feltételek mellett, amely büntetendő. Módszertan és finanszírozás azonban nincs a deszegregáció mögött, így a valóság elkendőzésének eszköze (a fenti oktatási adatok prezentálásának módja) egybeesik a különböző szereplők érdekeivel, ahol a felelősség súlypontja a központi oktatásirányítókra terelődik.

A kutatásról⁴

Az *iskolai etnikai szegregáció* fogalmán a roma gyerekek elkülönülését és elkülönítését értem, amely létrejöhet *spontán* folyamatok vagy *mesterséges*, külső beavatkozás által. A magyarországi szegregáció-kutatások jelentős szakértőinek megfelelően az elkülönítés/elkülönülés két típusát különböztetem meg: *az iskolák közötti és az iskolákon belüli szegregációt*.⁵

A szegregációt tágabb értelmezésében igyekeztünk vizsgálni, s így annak okait nemcsak a szűk iskolai környezetben kerestük, hanem az azt körülvevő környezetben, illetve a tanulói bázis múltjában. Ennek során igyekeztünk feltárni, hogy *az iskolákon belül és az iskolák között* milyen *formái* léteznek a szegregációnak, ez milyen *gyakorissággal* fordul elő, s milyen oktatáspolitikai, önkormányzati *rejtett vagy nyílt beavatkozások vagy ezek elmaradása* révén jön létre.

A kutatási módszerválasztást jelentősen megnehezítették a fentebb már említett problémák. Vizsgálatunk – most bemutatásra kerülő – első szakaszában az interjú és a megfigyelés módszerére hagyatkoztunk. Interjúalanyaink között voltak pedagógusok, iskolaigazgatók, önkormányzati és egyházi kulcsszemélyiségek. A megfigyeléseink a cigányok által magasan lakott településrészekén és ezek iskoláiban zajlottak.

Az interjúalanyok kiválasztásának legfőbb szempontja az volt, hogy nagy(obb) cigányközösségek oktatásának aktív részese legyen vagy feladatköre érintse az oktatást is, biztosítva ezzel azok bekerülését, akik mindennapi rálátással és megújuló tapasztalatokkal rendelkeznek. Ennek eldöntésében a Bihar Megyei Főtanfelügyelőség volt segítségemre, egy olyan listával, amely tartalmazta azon pedagógusokat és iskolaigazgatókat, amelyek jelentős cigányközösségekben tevékenykednek. A többi – nem iskolai alkalmazottnak tekinthető – interjúalanyt (pl. kisebbségi önkormányzati képviselő, lelkes, szociális munkás) hólabda módszerrel értem el. Az interjúk és kormányzati dokumentumok feldolgozása tartalomelemzéssel történt.

A munka során 22 interjú készült el következő *településeken*:

4 A kutatás a Magyar Köztársaság Oktatási Minisztériumának „Határon túli felsőoktatási kutatócsoportok támogatása” című program keretében valósult meg.

5 Havas, G. – Liskó, I. (2005) *Szegregáció a roma tanulók általános iskolai oktatásában*. Budapest, Felsőoktatási Kutatóintézet.



- *nagytelepülések*: Nagyvárad, Székelyhíd, Diószeg, Mihályfalva, Belényes, Élesd;
- *kistelepülések*: Biharfélegyháza, Olaszi, Csokaly, Kágyja, Köbölkút, Belényessonkolyos-Jánosfalva, Miklósirtás, Bályok, Gyarak.

A települések *kiválasztásában* kétféle forrásra támaszkodhattunk: (1) formális tudásunk a megyei cigányközösségek egyes települési létszámáról és (2) informális tudásunk – korábbi terepmunkákból – a cigányok által megfigyelhetően magasan lakott településekről

A szegregáció megjelenési formái, gyakorisága és okai

A terepmunka során egyértelművé vált, hogy a nagytelepüléseken működik egy párhuzamos oktatási rendszer a cigány gyerekek számára, amely homogén roma tanulói bázissal rendelkező „cigányiskolai” hálózatnak is nevezhető. Ezt az iskolai körzetek rendszere, a helyi és regionális oktatásirányítás, valamint a romatelepek léte szinte teljes mértékben képes elfedni a nyilvánosság elől.⁶ Így kétségkívül *az iskolák közötti szegregáció* a legelterjedtebb Bihar megye településein, ami az *óvodai és elemi iskolai képzésben* jelenik meg. Ez „illeszkedik” jobban a roma gyerekek oktatásához:

- egyrészt, mert az oktatásirányítók szerint az óvoda és az elemi iskola a roma közösség közelében kell legyen, vagyis a cigánytelepen vagy annak közelében létrehozunk egy cigányóvodát és iskolát;

- másrészt, mert a gimnáziumi osztályokra a cigány gyerekek nagy része lemorzsolódik, így nincs lehetőség külön épületben külön iskola indítására, illetve még a vegyes etnikai összetételű iskola keretein belül sincs elegendő létszám egy külön cigányosztály indítására.

Ezek a cigányiskolák és óvodák hivatalos dokumentumokban csak nagyon ritkán léteznek. A legszembetűnőbb Nagyváradon, ahol a velencei-nufaruli körzethez (Megj.: ez a helyi cigánytelep körzete) csak két iskola tartozik, *mindkettő etnikailag vegyes – „papíron”*. Tulajdonképpen, az egyik *cigány*, míg a másik a *többségi* gyerekek iskolája. A körzetben a két iskola között van egy informális megállapodás, amely szerint a 2-es iskola *befogadja* azokat a többségi tanulókat, akik az 1-es iskolához tartoznának az utcák elrendezése szerint, de mivel a körzetnek két iskolája van, ezért beiskolázhatók a körzet másik, vagyis 2-es iskolájába is. Etnikailag vegyes pedig úgy lehet egy egyébként etnikailag homogén iskola, hogy a *nemzeti identitás meghatározására az oktatási nyelvet használják, így ez az iskola hivatalosan román és magyar gyerekeket oktat*. Így kerülhetik el a megyében vagy éppen Románia területén az etnikai szegregáció vádját.

A Romániában működő *szabad vagy részelegetesen szabad iskolaválasztás* lehetővé teszi, hogy a szülők a kicsit távolabb eső, de a körzethez tartozó iskolába irathassák gyermekeiket.⁷ Ez a jelenség a vidéki iskolák esetében súlyos következményekkel járhat. A vidéki iskolai körzetek egy része a következő mintázatot veszi fel: *kisváros + a vonzáskörzetébe tartozó falusi iskolák*. Itt gyakran megtörténik (Mihályfalva + vonzáskörzete, Belényes + vonzáskörzete, Székelyhíd + vonzáskörzete, Bályok + vonzáskörzete), hogy a falusi,

6 E tekintetben kérdés marad előttünk, hogy Romániában az Oktási és Kutatási Minisztérium által foglalkoztatott kutatók egyáltalán, milyen mértékben kívánják megismerni a valóságot. A helyi, térségi és országos oktatásirányítás figyelmét a „cigányiskolai” hálózat nem kerülheti el, ennek ellenére sehol sem olvashatunk erről szóló kutatási jelentéseket, s ha mégis, akkor az jelentősen alábecsüli adataiban a szegregálódott iskolák problémájának intenzitását. Ezen adatok csak a kistelepülésekre vonatkoznak, s így eljuthatnak arra a következtetésre, hogy Bihar megyében az iskolák 4,5 százaléka roma többségű oktatási intézmény. Ez azonban csak annyit jelent és nem többet, hogy a kistelepülési iskolák 4,5 százaléka roma többségű iskola.

7 Az ún. „white-flight”-jelenség.

etnikailag vegyes (de túlnyomóan roma) iskolák gimnáziumi osztályait a bezárás veszélyezteti, mivel a helyi többségiek a gyermekeiket 5. osztálytól a körzet kisvárosi iskolájába viszik, a roma tanulók pedig 5. osztályra lemorzsolódnak, így alacsony vagy nincs meg a működtetéshez szükséges létszám.

„...már többször megkértem a másik igazgatót, hogy ne fogadja be őket, utasítsa el őket, már veszekedtem is emiatt mindenfele, a Tanácsnál, a gyűléseken, de ennek ellenére évek óta ez megy. Nincs mit tenni, minket meg fognak szüntetni és akkor még ez az iskola sem lesz a faluban. Azért jó ez a másik iskolának, mert kell a gyerek, mert ott sincs gyerek, de ha tőlünk elmennek, akkor ők fenn tudnak maradni.” (falusi iskolaigazgató)

„A 10 éves, de sokszor már a szegény kis első osztályosok felkelnek reggel fél hétkor, és buszoznak be Belényesbe, mert a szülők nem adják az itteni iskolába őket a cigányok miatt.” (falusi lelkész)

A szabad iskolaválasztásból következő tanulói vándorlás elsősorban a nagytelepüléseken érvényesül, ahol *vonzó és gazdag oktatási kínálat* található és amiből bőven válogathatnak a gazdasági és kulturális elit gyermekei. Bihar megyében Nagyvárad az egyetlen település, ahol fellelhető a tanulók *körzeten kívül történő beiskolázásának* lehetősége. A velencei-nufaruli körzet (a már említett cigánytelep is egyben), annak ellenére, hogy korábban külváros volt, mára bizonyos része a tehetősebb társadalmi csoportok számára vonzóvá vált, s ők azok, akik itt vásárolnak vagy építenek ingatlanokat. Gyermekeiket azonban a körzeten kívül iskolázzák be, annak ellenére, hogy a körzeten belül két iskola is van, melyből az egyikben csak 3 százalék a roma gyerekek aránya.

„Ha mi befogadjuk a Slavici-ból (Megj.: 1. számú iskola – a körzet cigányiskolája) érkező tanulókat, akkor mindenki jól jár, mert különben a szektorban elfogynának a normális gyerekek.” (Nagyvárad, 2. számú iskola igazgatója)

A tanulói vándoroltatás ilyen formája úgy tűnik nemcsak a körzet iskolaigazgatói között meglévő hallgatolagos megállapodás, hanem az ún. „szektorista tanfelügyelő” részéről is, aki a körzet oktatási intézményeiért felel. Az ő kompetencia területébe tartozna ennek megakadályozása is.

A fent ismertetett mozgásoknak megfelelően kiválasztódtak a szociálisan hátrányos helyzetű tanulók iskolái, vagyis az etnikailag homogén cigányiskolák. Az *iskolák közötti szelekció* tehát egy tipikusan nagytelepülési jelenség, illetve annak vonzáskörzetében fordul elő. A homogén cigány iskolák létrejötté azonban többszereplős jelenség. Így a kiválasztódás a szülők választásával és az iskolairányítók jóváhagyásával működik. Ennek megakadályozására létrehoznak vagyis *elkülönítenek cigányiskolát és óvodát*, ahol a döntéshozók elsősorban a helyi oktatásirányítók és fenntartók. Ilyen jellegű döntés következményeként jött létre a székelyhídi (3 homogén elemi és egy óvoda), a diószegi (1 homogén elemi és 1 óvoda), a mihályfalvi (2 homogén elemi, ahol óvoda egyáltalán nincs ahova járnak cigány gyerekek), az élesdi (1 homogén elemi és 1 óvoda) cigány iskolák. A iskola-fenntartó önkormányzat- és az oktatásirányítók ezekben az esetekben együtt döntöttek arról, hogy egy-egy külön épületben szervezik a roma gyerekek oktatását. Romániában a törvények szerint társfinanszírozásban is működhetnek oktatási intézmények, leginkább óvodák. Így szintén gyakran tapasztalt jelenség, hogy az alapítványi kofinanszírozással működő óvodák is rendszeresen homogén csoportokat indítanak, szintén a cigánytelepek közelében (például Rontó, Székelyhíd, Telegd).

A mesterséges elkülönítés kezdeményezése tehát a helyiektől indul, bár központilag előírnak bizonyos irányelveket az oktatásszervezés számára, de ennek nem sok hatása



van a lokális társadalmak életére. Érzékelhető valamilyen mértékű „egymásra kacsintás” a két fél között, ami abból áll az állam részéről, hogy bár megtiltja – ebben az esetben – a szegregált intézmények létrehozását és működtetését, de mivel nem ad ennek felszámolásához eszközöket és módszereket, ezért „megtűri”, hogy a helyiek, ha nem is hivatalos jóváhagyással, de *belátásuk szerint szervezzék az oktatást* intézményeikben és épületeikben. Az oktatással kapcsolatos romániai szabályozások nagyon sok alternatív értelmezési lehetőséget és kibívót adnak, mivel azokban a szempontok nincsenek világosan konkretizálva. Így válhatnak az oktatásirányítók- és fenntartók a szegregáció létrehozásának főszereplőivé.

A mesterséges elkülönítésben való aktív közreműködést és a homogén cigányiskolák létrehozását segíti elő a lakás- és oktatáspolitikai egybefonódása, vagyis a „*Helyi iskolát helyi gyerekeknek!*”-elv megvalósítása. A mai romániai lakáspolitikai ugyan célul tűzi ki a telepek felszámolását, de emellett nem sorakoztat fel anyagi eszközöket, bár kijelenthetjük, hogy módszertanában és alapelveiben célravezető a cigányok életkörülményeinek javítására kidolgozott kormányzati dokumentum lakáspolitikai része. Ez a deszegregációs törekvés a korábbi szocialista lakáspolitikai „eredményeit” kellene, hogy felszámolja, aminek az volt a célja, hogy „beépítse” a roma lakosságot a társadalom főirányú folyamataiba, ennek ellenére sikeresen szervezte és tömbösítette kolóniákba őket.

Településrendezési tervek ma már csak ritkán befolyásolják az elkülönülést. Nagyrészt azért, mert a legtöbb Bihar megyei település esetében, ha egyáltalán létezik terv, akkor az legfeljebb az infrastruktúra javítását tűzi ki célul, aminek nincsenek tovább szegregáló következményei. A megyében egyetlen esetben volt a településfejlesztési tervekben elkülönítő szándék, éspedig Nagyváradon, ahol a belvárosban a második világháborúban deportált zsidóktól maradt ingatlanokat szociális lakássá nyilvánították, amibe cigányokat költöztettek. Ezeket az ingatlanokat a város vezetése szerint a hátrányos helyzetűek „leakták” és a költségeket nem fizették, így onnan át szerették volna őket telepíteni egy újonnan felépített – a jelenlegi velencei cigánytelepen – tömbházrészbe. A felvetés, merthogy sohasem lett hivatalos tervezett a kisebbségi jogvédők hangos ellenállása (Pro Európa Párt) miatt pár hét alatt megbukott. Az erre szánt alapokat pedig átcsoportosította a város vezetése, így pillanatnyilag sem új ingatlanok nem épültek, sem a meglévők nem kerültek felújításra, modernizálásra vagy bővítésre, vagyis éppen arra, amire ezeket a célösszegeket költeni kellett volna.

A lakásügyi támogatások központi elosztásából nem következik, hogy a helyi elosztás is ugyanazt a célt követi. Úgy tűnik, hogy a legtöbb település önkormányzata a „cigánylakásügyi” programokra igényelt összegeket nem erre költi. Ez úgy lehetséges, hogy nincs (jól) működő központi vagy lokális kontroll az alapok elköltése felett, ami azt jelenti, hogy átirányíthatják más célra is, mondván, hogy közvetetten (pl. települési infrastruktúra fejlesztése) érinti a hátrányos helyzetűeket is. Az más kérdés, hogy ez nem így van, mert a cigánytelepek egy része nem is képezi a település részét, mivel illegálisan foglalt és épített ingatlanokról és nem szabályos lakásszerkezetekről (putrik) van szó, ilyenformán nem is lehet a haszonélvezője egy településfejlesztési programnak. Az ingatlanok legalizálása pedig csak az elején tart, és egy saját Bihar megyei terepmunkából származó becslésem szerint körülbelül az összes ingatlan 3–4 százalékának ügyeit sikerült eddig rendezni.

Egy másik akadály, ami a lakásügyi programokból származó összegek adekvát felhasználása előtt áll, a tájékoztatás hiánya és a tájékozatlanság. A kutatásban szereplő kisebbségi önkormányzati képviselők (Megj.: öt településen létezik ez a státusz, mivel Romániában nincs a Magyarországon már működő Országos Cigány Önkormányzathoz hasonló szer-

vezet, sőt Románia posztkommunista hozzáállásában az önkormányzati rendszer fogalma is igen rosszul cseng) közül még egyik sem hallott az országos felzárkóztatásra kidolgozott romaprogramról és annak lakáspolitikai céljairól, módszereiről és eszközeiről.

A harmadik akadálya a megvalósulásnak az, hogy a román állam a legtöbb programot társfinanszírozásban képzei el. Sajnos Bihar megyében összesen két olyan település van, ahol így megvalósulhatott a lakásügyi projekt: Bihar és Telegd községek. Ezekben a cigánytelepen legalizálták az ingatlanok (építési földterület) helyzetét, új ingatlanokat építettek, a meglévő infrastruktúrát modernizálták és bővítették, mindezt alapítványi kofinanszírozással. Az elkülönítés azonban továbbra sem szűnt meg, csak átalakult egy élhetőbb lakókörnyezetté. S mivel a lakókörnyezet közelében kell legyen az iskola, így ahol megvolt az „elkülöníthető” tanulói létszám, ott ez meg is valósult. Biharon nem, mivel az ottani cigányközösség elég kis létszámú (200–250 fő), de Telegden már igen, ahol felépült a szintén alapítványi társfinanszírozásban működő cigányóvoda és elemi cigányiskola. Az említett társfinanszírozás nélkül, csak állami alapból egész Bihar megyében sehoh, s Románia területén is egyetlen helyen a 1990 után pogromok által sújtott Maros megyei Hadareni településen történt pozitív változtatás a cigányok lakáskörülményein.

Az iskolákon belüli szegregáció Bihar megyében igen ritka formája az elkülönítésnek, mint korábban már említettem e tekintetben nem túl differenciált a kép, ennek ellenére előfordul, hogy találkozunk ezzel a típussal is. Az összes vizsgált iskola közül hat helyen találtunk iskolán belüli elkülönítést. Az iskolán belüli szegregáció kialakulásának okai:

– Gimnáziumi szinten vegyes etnikai összetételű iskolán belül indítanak homogén cigányosztályt azokból a még bennmaradt tanulókból, akik *elvégezték az elemi és jártak óvodába*. Ez a szelekciós kritérium Székelyhídon, Diószegen és Mihályfalván van gyakorlatban.

– A nagytelepülések közelsége miatt bizonyos kistelepülések iskoláiból a gimnáziumi osztályok elkezdésére a *nem roma tanulók 60–70 százalékáa* (az iskolaigazgatók becslése alapján) *elváندorol* a nagytelepülések többségi iskoláiba. A helyben maradottak körülbelül 30 százalékáa nem roma és 70 százalékáa roma, így kialakulnak vegyes, de *roma többségű osztályok*. Erre példa Köbölkút, Csokaly, Olaszi és Biharfélégyháza esete, amely Székelyhid vonzáskörzetét képezi.

– A hátrányos helyzetű tanulók homogén cigányiskolán belül (!) *speciális osztályokban* való képzése, ahol a cigány származású tanulók aránya 95 százalék körüli. Ez egyetlen iskolán belül működik, Nagyváradon az 1. számú iskola, magyar tannyelvű részében. Bihar megye más területein működő speciális osztályokat felszámolták, mára csak a Nagyváradon és Élesden működő négy speciális iskola maradt fenn.

– A nagyváradai és élesdi *speciális iskolák* nagyszámú roma tanulót oktatnak. Az iskolaigazgatók becslése szerint ez a következő: Nagyvárad 20–40 százalék közötti, Élesden pedig 60 százalék körüli. Ezek az arányok az iskola rekrutációs módszerei miatt alakultak ki, mivel Nagyváradon két speciális iskola a belvárosi cigány közösség közelében van, ahol az iskola működtetéséhez szükséges tanulói bázis biztosítása érdekében, mindenféle előzetes szakvélemény nélkülözésével *beiskolázhatók* a tanulók a sérült gyerekeknek szánt oktatási intézményekbe. Élesden ugyanez a helyzet, csak ott a kereslethez viszonyítva magasabb férőhellyel rendelkeznek. Ezek az intézmények a többletszolgáltatások (például étkeztetés, napközi) miatt igen népszerűek a roma szülők körében.

– A nagyváradai 1. számú iskola keretén belül működik az iskolán belüli elkülönítés egy igazán speciális és Románia multikulturális viszonyaiból kiinduló formája. A több tannyelvű intézményben a *román és a magyar tagozaton tanuló cigány gyerekeknek két külön*



épületben folyik az oktatás – az első az iskola központi épületében, míg a második egy távolabbi épületben, amely rendeltetése szerint nem iskolaépület.

A kutatás megtervezése során feltételeztük, hogy rá fogunk akadni azokra a rejtett, iskolán belüli elkülönítési formákra, mint amilyen a felzárkóztató osztályok létrehozása vagy a részképesség- és magatartászavarral rendelkező gyerekek különválasztása, de ezt a Bihar megyei adatgyűjtés megcáfolni látszik, mivel itt ezek a formák egyáltalán nem léteznek.

A cigány gyerekeknek szóló „párhuzamos oktatás” minősége

A Bihar megyei oktatási intézményrendszerben jelenlévő kétféle szegregáció közül a *masterséges elkülönítés* jár együtt leginkább az *oktatás alacsony minőségével*, ahol a különbségek a következő szempontok szerint minden esetben láthatóak.

Tárgyi feltételek

Az intézmények *elhelyezkedéséről* már volt szó, de fontos még egyszer hangsúlyozni, hogy ezek az iskola- (vagy annak deklarált)-épületek a település vagy a településhez már hivatalosan nem tartozó cigánytelep periferiáján vannak, olyannyira, hogy ez utóbbi esetben a szomszédságban már lakott terület sincs (például Székelyhid, Diószeg, Mihályfalva). Ezek az oktatási intézményeknek kinevezett épületek a helyiek által szeméttelépnek használt terület mellett helyezkednek el.

A *belső infrastruktúra* ennél több szót érdemel, főként ezek hivatalos státusa. A vizsgált iskolák között hét település kilenc elemi oktatásra használt iskolájának nincs működési engedélye, vagyis nincs olyan 100 százalékosan roma tanulói bázissal rendelkező intézmény, amelynek lenne engedélye. A cigányóvodákkal más a helyzet, mivel azok alapítványi működtetésben és finanszírozásban vannak, amelyet minden esetben újonnan épített vagy felújított ingatlanokban szerveznek. Mindezt tovább súlyosbítja az a tény, hogy a kilenc épület közül hármat életveszélyesnek nyilvánítottak (Székelyhidon, Diószegen és Mihályfalván egy-egy iskolaépület):

„...ha jön az idő, akkor azt mondták, hogy azonnal menjek ki a gyerekekkel az udvarra.” (tanítónő)

„Meg lehet nézni! Az oldala be van ázva, omlik össze. A plafon már hullik le, a padló jön fel, a patkányok feltúrták és beázott. A múltkor az egyik gyereket megharapta egy patkány, itt az osztályban.” (tanítónő)

Az engedélyhez, ha nem lenne életveszélyes az épület, akkor is sokféle szempont teljesítésére lett volna szükség, ilyenek például a közegészségügyi elvárások (például mosdó, csatornázás, ivóvíz), amelyeknek a kizárólag roma gyerekeket oktató iskolák egyike sem tesz eleget. Fontos megemlíteni, hogy működési engedéllyel egész Bihar megyében az 1076 tanintézet közül csak 386 rendelkezik, s ugyanez az adat az óvodák esetében 476-ból 175. Az engedélyhez szükséges munkálatokat, vagyis az infrastruktúra bővítését, modernizálását és kiépítését az iskola tulajdonosának kellene elvégeznie, vagyis az önkormányzatnak. A roma gyerekeket magas arányban képző intézményekben az utóbbi években egyáltalán nem fordult elő ilyen jellegű fejlesztés. Jellemző panasz volt a cigány gyerekeket kizárólag vagy magas arányban oktató intézmények vezetői vagy pedagógusai részéről, hogy ilyen céllal a legnehezebb forrásokat szerezni az önkormányzattól. Megjegyzem, hogy a nemzeti romaprogramban sincs ennek megfelelő iskolai infrastruktúra fejlesztési cél, valószínűleg azért is, mert akkor egy ilyen tervezet keretében is el kellene ismerni, hogy léteznek ezek az iskolák. De az is említésre méltó, hogy a Phare-Ro keretében mű-

ködik egy iskolafejlesztési program, viszont sehol sem tapasztaltuk, hogy ez érintette volna a cigányiskolákat is.

Az iskolai bútorzatot és taneszközöket illetően sem sokkal kedvezőbb a kép a cigány gyerekeket kizárólag vagy magas arányban képző tanintézetekben. A bútorzat nagyon egyszerű mindenhol: rossz állapotban lévő, máshonnan leépített padok, asztal és tábla. Néhány helyen a gyerekek rajzaival dekorálják a falakat. Másképpen néz ki mindez a vegyes iskolákban, vagyis ahol sokkal magasabb arányban képeznek többségi tanulókat. Ezekben mesekönyvek, tanulást segítő eszközök is vannak és a bútorzat lényegesen jobb állapotban van. Az épület külső-belső infrastruktúrája is tanintézeteknek megfelelő: ivóvíz, csatornázás, néhol központi fűtés, mosdó és normál méretű tantermek.

Az óvodákban teljesen más körülményeket találunk. Ott, ahol működik cigányóvoda – az a diószegi óvoda kivételével – minden esetben alapítványi működtetésben van. Erre Bihar megyében négy példát találunk: a telegdi (1 csoport), miklósírtási (1 csoport), berettyószéplaki (1 csoport) és székelyhídi óvodák (2 csoport), egyenként 15–20 fővel. Bár alapítványi működtetésről beszéltem, de Romániában csak az állammal való társműködtetésben adható ki engedély. Mindez azt jelenti, hogy a pedagógiai és egyéb személyzet az állam részéről biztosított és fizetett, míg az intézmény működésének más feltételeit az alapítvány finanszírozza (például épület vásárlás vagy építés, fenntartás stb.). Ezekben az óvodákban a legkorszerűbb körülmények között folyik az óvodai nevelés: megfelelő közegészségügyi feltételek, korszerű eszközök, játékok, jó állapotban lévő bútorzat. Etnikailag vegyes óvodák nagyon ritka esetben léteznek. Ha van is ilyen óvoda (például Mihályfalva, Bályok), akkor ott a 15–20 főből csak 2–3 gyerek roma származású. Ezekben az intézményekben természetesen megfelelő infrastrukturális feltételeket találhatunk.

Személyi feltételek

E tekintetben nincsenek szembetűnően rossz feltételek, inkább a rendkívül magas *vándorlás* okoz gondot. S mivel a roma gyerekek jelentős része csak az elemi szintű oktatásban vesz részt, ezért őket különösen rosszul érinti az évente változó tantestület. Az elemi osztályokban ebből adódóan a pedagógusok túlnyomó része nem címzetes, a munkaszerződésük egy évre szól, s a meghosszabbítása nyomán, az újabb versenyvizsga alkalmával már nagy valószínűséggel nem ugyanabba az iskolába térnek vissza. A jelenlegi központi elosztási rendszer nem feltétlenül vallja a „*Helyi pedagógust helyi iskolába!*”-elvet, így a pedagógusok egy része más településről ingázik, ami szintén az iskolák és települések közötti magas arányú mozgást eredményezi. Évről-évre újul meg és cserélődik ki a tantestület.

A pedagógusok *képzettségét* illetően mára már nem érvényes, hogy pedagógiai végzettség nélküli és alacsony képzettséggel (például érettségivel) rendelkezők oktatnak a kizárólag vagy magas arányban cigány gyerekeket képző intézményekben. Bihar megyében ezt sikeresen leépítették, ami valószínűleg nem kis mértékben köszönhető a számos felsőfokú tanárképző intézménynek, illetve a pedagógiai szaklíceumnak. Ha egyáltalán felvetődik a szakképzettséggel nem rendelkező pedagógusok problémája az leginkább a gimnáziumi osztályokban tapasztalható, ahol cigány gyerekek nagyon alacsony arányban vesznek részt. A vizsgált, etnikailag vegyes oktatási intézményekben a szakvégzettséggel nem rendelkezők aránya 0–20 százalék között mozog.



Kisebbségi oktatás. Hátrányos helyzetű gyerekek számára nyújtott többletszolgáltatások

Romániában a nemzeti-etnikai kisebbségekhez tartozó gyerekek oktatására, különös tekintettel a hátrányos helyzetű roma gyerekek számára *biztosított többlet pedagógiai szolgáltatások* érdekében igényelhető többlettámogatás. Ezeket Bihar megyében a következő célokra használják fel az iskolaigazgatók: *korrepetálás, roma nyelvoktatás, eszközbeszerzés, alfabetizáló program* (amit „Második esélynek” hívnak), *nyári óvoda* (3–4 hetes, a beiskolázást megelőzően), *pedagógusok továbbképzése* (három témában: módszertan, oktatásmenedzsment, roma történelem, kultúra és nyelv). Ezeket minden olyan iskolában megtaláltuk, ahol kizárólag roma gyerekeket oktatnak, kivételt képez ez alól a kisebbségi történelem, kultúra és nyelv oktatása.

A kivétel annak tudható be, hogy a jelenlegi szabályozás szerint a roma szülőknek kell igényelniük gyermekeik számára elemiben a roma nyelvoktatást, míg a gimnáziumi osztályokban a történelem és irodalomoktatást. Ez utóbbira egész Bihar megyében csak két példa van: Miklósirtás és Élesd. A *roma nyelvoktatással* más a helyzet, mivel annak igénylése nagymértékben attól függ, hogy a szülők a román vagy magyar nyelvet vették-e át, vagyis román vagy magyar cigányok-e. A román cigányközösségek – főként a vidékiek – jó része beszél a romanit, ami az európai cigányok hivatalos nyelve. A magyar cigányközösségek esetében erre ritkán találunk példát, azt is legföljebb az idős generáció körében, tudván, hogy a magyar cigányközösségek az asszimilációs politikáktól függetlenül sem beszéltek a romanit. Így az igényléshez való viszonyulás is támogató vagy elutasító a román és magyar cigányok körében. A magyar cigányoknál ezt szó szerint idegennyelv-oktatásnak tekintik és ahol sikerült is elérni az elegendő számú aláírást a szülők részéről, ott is utólag ellenállásba ütköztek az iskolaigazgatók a szükségesség kérdését illetően.

A magyar cigányközösségek körében, az egész megyében összesen három helyen gyűlt össze a romani nyelvoktatáshoz szükséges aláírás: Diószeg, Bályok, Mihályfalva. Utólag Bályokon és Diószegen a szülők ellenállásába ütközve ingatagga vált a jóváhagyás, bár fennmaradt a képzés. A konfliktus abból adódott, hogy a magyar nemzetiségű cigány gyerekek négy nyelvet tanulnak egyszerre, vagyis az anyanyelv (vagy első nyelv) ez esetben a magyar, emellett a román és a romani, valamint egy idegen nyelv (például angol, német). Megjegyezhetjük, hogy ezek közül három tekinthető idegen nyelvnek. Mindez többletórát jelent a gyerekeknek, viszonyítva a román vagy éppen a román cigány gyerekekhez. E megterhelés főleg a magyar gyerekek esetében jelentős, hiszen ezek egynyelvű cigányközösségekből jönnek, szemben a román cigányokkal, ahol minimum két nyelvet beszélnek a családok. Tovább fokozza ezt az olyan kistelepusi speciális helyzet, ahol csak román tannyelvű iskola működik, de van magyar cigány közösség. Ez esetben a beiskolázott gyerekek még az oktatási nyelvet sem ismeri.

Lényegesen népszerűbb a kisebbségi nyelvoktatás programja a román cigányközösségek körében, s bár ott is megeskik, hogy nem igénylik a szülők, vagy nincs elég pedagógus a lebonyolításhoz, vagy nincs tájékoztatás e lehetőségről. De ennek ellenére jóval több helyen oktatják: Nagyvárad, Belényessonkolyos-Körösjánosfalva, Rontó, Tenke, Telegd, Élesd, Rév, Miklósirtás. A romani nyelvoktatás plusz heti két órát jelent.

A kultúra más vonatkozásában és a történelem oktatásban már jóval problematikusabb helyzettel találkozunk. Ez ugyanis a már sokat emlegetett akadályba ütközik vagyis abba, hogy a gimnáziumi osztályokban már alig találunk roma gyereket, de mindenképpen nem annyit, amennyi szükséges lenne egy ilyen program beindításához, hiszen 12 fő az

alsó határ. Az oktatást a szülőknek minden évben jóvá kell hagyniuk, vagyis ha ötödik osztályban van is elegendő igénylés, akkor hatodiktól a lemorzsolódás miatt még a legnagyobb cigányközösségekben sincs elegendő gyermek és igénylés.

A többi többletszolgáltatást nyújtó program inkább a hátrányos helyzetből, így a szociális hátrányok felszámolására induló kezdeményezés. Ezek között van a *korrepetálás*, amely szintén csak az iskolák kis részében fordul elő. A homogén cigányiskolákban erre nincs mód, hiszen ott nincs fizikai tér erre a célra, kiindulva abból, hogy a korrepetálás délután kellene megvalósuljon, holott az oktatás délelőtt, délután és este is folyik az iskola falai között. Az etnikailag vegyes kistépülési iskolákban is csak néhol találunk erre példát: Bályok, Rontó, Miklósiértás.

Tulajdonképpen a délutáni korrepetálás egyfajta kompenzálásának számít, ha van a cigányközösségek számára működő *napközi*. A célzottságot azért említettem, mert az óvodához hasonlóan a legtöbb településen bár van napközi, de az általában térítéses. A férőhelyek száma elég rugalmas, mivel igény esetén 20 fölött is képesek a gyerekek ellátására, s képesek alkalmazkodni a cigánygyerekek változó létszámához. Ezekben az intézményekben 4–5 órát töltenek a gyerekek délutáni korrepetálással, valamint a szolgáltatásokhoz tartozik az étkeztetés, de alvásra nem mindenhol van lehetőség. A szociális napközök minden esetben alapítványi fenntartásban működnek, ugyanott, ahol az alapítványi cigányóvoda is van. Finanszírozása azonban az óvodákétól eltérő, hiszen kizárólagosan az alapítványok feladata a fenntartás és a működtetés. A szülők és pedagógusok körében is népszerű szolgáltatás, mivel „megkönnyíti mindkettő életét” a komplex ellátás miatt.

A többletszolgáltatások körébe sorolható *alfabetizálást* és *nyári óvodát* az előzőekhez hasonlóan ritkán találjuk meg. Kivétel volt ez alól a 2006-os nyár, amikor egy helyi alapítvány (Ruhama) és a Bihar Megyei Tanfelügyelőség karöltve forrást szerzett a nyári óvodák megvalósítására a jelentősebb cigányközösségekben. A nyári óvodák célja egyfajta „óvodai felzárkóztatás” ott, ahol nincs helyben óvoda vagy nem elegendő férőhellyel rendelkezik, s emiatt kimaradnak a gyerekek az iskolát megelőző képzésből. Nyeresége vitathatatlan, hiszen két fő fejlesztési célt valósít meg: a közösségi szocializációt, illetve fejleszti a gyerekek finom mozgását. Azonban még megközelítőleg sem képes pótolni a 3 évig tartó óvodáztatást.

A Bihar megyében fellelhető alfabetizáló programok célcsoportját két korosztály képezi. Az egyik korosztály a nemrég kimaradt 18 év alattiaké, akik esetében a hosszú távú cél az, hogy végezzék el az elemi osztályokat, tanuljanak meg írni-olvasni és ezáltal lehetőségük legyen átlépni a gimnáziumi osztályokba. A másik korosztály az írástudatlan felnőttekből tevődik ki, akik esetében a fejlesztési cél az írástudás elsajátítása és a lehetőség egy szakma megszerzésére. Az alfabetizáló programokat este és télen szervezik meg a cigányiskolákban. A beindításhoz szükséges igénylés általában biztosított, a részvétel azonban már nem. Alfabetizáló programot minden településen szerveztek már felnőttek részére, míg a nemrég kimaradt fiatalok számára csak az utóbbi néhány évtől kezdődően és csak néhány romák által magasan lakott településen (Nagyvárad, Diószeg, Élesd, Székelyhid).

A pedagógusok továbbképzése két fő témakörben zajlik: *roma kultúra és nyelv*, valamint *módszertan és oktatásmenedzsment*. A kettő bár látszólag különvállik, de az oktatásmenedzsment kurzuson is a roma etnikumot érintő társadalmi, gazdasági, politikai és kulturális élet kérdéseivel foglalkoztak, semmint az „ügy hatékony képviselével” (például pályázással kapcsolatban is kellett volna tájékoztatást és képzést nyújtani, de ez nem történt meg). A résztvevők az összes roma gyerekeket képző intézményből jövő iskolaigazgatók és pedagógusok közül tevődtek ki. A másik vonatkozó továbbképzési lehetőség elsősorban a



roma történelmet, kultúrát és nyelvet elsajátítani szándékozó pedagógusok előtt nyitott, amelyen már csak nagyon kevés Bihar megyei tanerő (5) vett részt. Általános jelenség, hogy a roma nyelvet oktató pedagógusok között vannak olyanok, akik a roma közösségekben elsajátították az élő nyelvet, majd az írott nyelvet önállóan vagy helyi segítséggel tanulmányozták és anélkül oktatják, hogy hivatalos képzésben vettek volna részt..

Szolár Éva

Identitás és előítéletesség a kolozsvári diákok körében

Az identitás és az előítéletesség fogalomköre egymástól elválaszthatatlan fogalom páros, melyek egymást erősítő kapcsolatban állnak egymással.¹ Az előítéletesség a csoporthoz való hovatartozás védőbástyájaként jelenik meg, hiszen a más csoportoktól való különbözés erősíti a saját csoporton belül kialakuló kohéziós erőt.

Ebben a tanulmányban a kolozsvári diákokkal készített interjúk alapján szeretném elemezni az identitás és az előítéletesség fogalom párosának együtt járását, illetve bemutatni a hallgató csoport identitásbeli sajátosságait és előítéletességét. Azonban az elemzés előtt szeretném ismertetni az identitás és az előítéletesség főbb jellemzőit.

Az identitás fogalomköre

Az identitás fogalmával T. Parsonsál találkozhatunk először 1955-ben. Parsons fogalmazásában az identitás „az individuális személyiség különleges, egyedi jellegű eljárásokat alkalmaz a szerepek egyszerű kiválasztásában. Itt az én instanciájának nincs szüksége arra, hogy megkísérelje identitása megőrzését.”²

Az identitástudat kialakulása nem különíthető el attól a környezettől, amelyben az egyén él és amely környezetben, csoportban identitása kialakul, környezetéhez és csoportjához való viszonya alapján. Ugyanis az identitás az egyén másokkal való interakciója során nyer teret és létjogosultságot, értelme és funkciója azon alapul, hogy hogyan viselkedik másokkal, hogyan viszonyul a csoport többi tagjához. Ehhez azonban először identifikálnia kell önmagát, hogy interakciói során azt mutathassa meg környezetének, hogy kicsoda ő valójában.³

Krappman szerint az önmeghatározás, másokkal való interakciók során érvényesített identitástudat folyamatában, akkor adódnak problémák, hogyha az egyik fél nem tiszteli a másik fél identitását, átgázol azon.⁴ Véltetően az identitás kifejeződésének ezen tulajdonsága miatt jutott Gereben arra a megállapításra, mely szerint az identitástudat intenzitására növekvő erővel hatnak az identitástudatot ért sérelmek.⁵ Gereben szerint az identitás ereje szükséghelyzetben megnő és önvédelmi mechanizmust tölt be. Ezért van az, hogy a Magyarországon élő magyarok nemzeti identitástudata kevésbé kiforrott és

1 Murányi István (2005) Tizenévesek nemzeti identitásának jellemzői az ezredvégi Magyarországon. *Erdélyi Társadalom*, Vol. 3. No. 1.

2 Veres Valér (2005) *Nemzeti identitás Erdélyben – szociológiai olvasatban. Az erdélyi magyarok és románok nemzeti identitásának sajátosságai, társadalmi rétegződési perspektívájában*. Budapest, Akadémiai Kiadó.

3 Veres Valér (2005) i. m.

4 Veres Valér (2005) i. m.

5 Gereben Ferenc (1999) *Identitás, kultúra, kisebbség. Felmérés a közép-európai magyar népesség körében*. Budapest, Osiris, MTA Kisebbségkutató Műhely.



roma történelmet, kultúrát és nyelvet elsajátítani szándékozó pedagógusok előtt nyitott, amelyen már csak nagyon kevés Bihar megyei tanerő (5) vett részt. Általános jelenség, hogy a roma nyelvet oktató pedagógusok között vannak olyanok, akik a roma közösségekben elsajátították az élő nyelvet, majd az írott nyelvet önállóan vagy helyi segítséggel tanulmányozták és anélkül oktatják, hogy hivatalos képzésben vettek volna részt..

Szolár Éva

Identitás és előítéletesség a kolozsvári diákok körében

Az identitás és az előítéletesség fogalomköre egymástól elválaszthatatlan fogalom páros, melyek egymást erősítő kapcsolatban állnak egymással.¹ Az előítéletesség a csoporthoz való hovatartozás védőbástyájaként jelenik meg, hiszen a más csoportoktól való különbözés erősíti a saját csoporton belül kialakuló kohéziós erőt.

Ebben a tanulmányban a kolozsvári diákokkal készített interjúk alapján szeretném elemezni az identitás és az előítéletesség fogalom párosának együtt járását, illetve bemutatni a hallgató csoport identitásbeli sajátosságait és előítéletességét. Azonban az elemzés előtt szeretném ismertetni az identitás és az előítéletesség főbb jellemzőit.

Az identitás fogalomköre

Az identitás fogalmával T. Parsonsál találkozhatunk először 1955-ben. Parsons fogalmazásában az identitás „az individuális személyiség különleges, egyedi jellegű eljárásokat alkalmaz a szerepek egyszerű kiválasztásában. Itt az én instanciájának nincs szüksége arra, hogy megkísérelje identitása megőrzését.”²

Az identitástudat kialakulása nem különíthető el attól a környezettől, amelyben az egyén él és amely környezetben, csoportban identitása kialakul, környezetéhez és csoportjához való viszonya alapján. Ugyanis az identitás az egyén másokkal való interakciója során nyer teret és létjogosultságot, értelme és funkciója azon alapul, hogy hogyan viselkedik másokkal, hogyan viszonyul a csoport többi tagjához. Ehhez azonban először identifikálnia kell önmagát, hogy interakciói során azt mutathassa meg környezetének, hogy kicsoda ő valójában.³

Krappman szerint az önmeghatározás, másokkal való interakciók során érvényesített identitástudat folyamatában, akkor adódnak problémák, hogyha az egyik fél nem tiszteli a másik fél identitását, átgázol azon.⁴ Véltetően az identitás kifejeződésének ezen tulajdonsága miatt jutott Gereben arra a megállapításra, mely szerint az identitástudat intenzitására növekvő erővel hatnak az identitástudatot ért sérelmek.⁵ Gereben szerint az identitás ereje szükséghelyzetben megnő és önvédelmi mechanizmust tölt be. Ezért van az, hogy a Magyarországon élő magyarok nemzeti identitástudata kevésbé kiforrott és

1 Murányi István (2005) Tizenévesek nemzeti identitásának jellemzői az ezredvégi Magyarországon. *Erdélyi Társadalom*, Vol. 3. No. 1.

2 Veres Valér (2005) *Nemzeti identitás Erdélyben – szociológiai olvasatban. Az erdélyi magyarok és románok nemzeti identitásának sajátosságai, társadalmi rétegződési perspektívájában*. Budapest, Akadémiai Kiadó.

3 Veres Valér (2005) i. m.

4 Veres Valér (2005) i. m.

5 Gereben Ferenc (1999) *Identitás, kultúra, kisebbség. Felmérés a közép-európai magyar népesség körében*. Budapest, Osiris, MTA Kisebbségkutató Műhely.

erős, mint a határon túli magyaroké, akiknek esetében az identitástudat fontos nemzet-megtartó funkcióval bír.⁶

Az identitást ért sérelmek identitástudatot növelő erejével kapcsolatban Gereben Ferenc ismerteti azt a folyamatot, mely szerint a határon túli fiatalok még nem rendelkeznek erős identitástudattal, az a későbbi tapasztalataik során, a kisebbségi létformából adódóan épül ki bennük. Ezt a folyamatot igazolja az a megfigyelés, mely szerint azok a megkérdezettek, akiket a korábbiakban érték negatív, diszkriminatív sérelmek a nemzeti hovatartozásuk miatt az identitást mérő skála magasabb identitásszintjén helyezkedtek el azon társaiknál, akiknek még nem volt részük az identitástudatukat ért negatív diszkriminációban.⁷

Az identitástudat a kisebbségi létben, a többségi nemzettel találkozva, azzal súrlódva válik igen meghatározó és fontos tényezővé intenzitásának és erősségének tekintetében. Ahogy Gereben fogalmaz: „A nemzeti identifikáció szükségletét a térség népeinek egymás közötti vetélkedése is fűtötte.”⁸

Gereben szerint az identitástudat fontos és meghatározó építőeleme a fennmaradásra való törekvés, a fontos értékek megőrzése, mely egyfajta konzervatív szellemet és jegyet is magán hordoz. A nemzeti identitás, mint ilyen, értékmegőrző szereppel bír. Hatása továbbterjed az önazonosság meghatározásán és egyéb tényezőkkel kapcsolatba lépve bonyolult láncolatot és kölcsönhatási mechanizmust determinál. Gereben szerint az identitástudat szoros kapcsolatban áll a vallásosság intenzitásának erejével, az iskolai végzettséggel és az olvasási kultúrával. Ezen tényezőkkel párhuzamosan emelkedik az identitástudat jellege, amely a nyelvhasználatban ölt testet. Ahogyan ezek a változók hatnak az önazonosság intenzitásának mértékére, úgy az identitás ereje is visszahat ezen tényezőkre. Az erős identitástudat befolyásolja az oktatás anyanyelven történő igénybevételének szükségességét, a vallásosság intenzitását, illetve az anyanyelven való olvasás gyakoriságának növekedését.⁹

Az identitástudat érdekessége, hogy más nemzetekkel konfrontálódva megerősödik, tehát szükséghelyzetben úgymond az etnikum fennmaradásának védőbástyájává válik, ellenállva a többségi nemzet beolvasztó erejének. A kisebbségben élőket megvédi az aszimilációtól és segíti a kisebbségi kultúra és lét továbbadását és tovább élését.¹⁰

Pataki Ferenc az identitástudat következő definícióját tárja elénk, mely meghatározás Gereben Ferenc kutatásainak is kiinduló sarokköve: „A nemzeti identitás én-rendszerünknek az az összetevője, amely a nemzeti-etnikai csoporthoz való tartozás tudatából és élményéből származik – ennek minden értékelő és érzelmi mozzanatával, valamint viselkedési diszpozíciójával egyetemben.” Gereben később azt is hozzáteszi, mely fő elemekből épül fel a magyar identitástudat: „a szellemi kultúra értékeiből, az emóciókból és a vállalás etikai tartásából”.¹¹

Az előítélet elméleti meghatározása

A szociálpszichológia fogalomkörébe tartozó előítéletességet Aronson a következőképpen definiálta: „Ellenséges vagy negatív attitűd valamilyen csoporttal szemben – olyan

6 Gereben Ferenc (1998) Az anyanyelv az identitástudat szerkezetében; In: www.regiofolyoirat.hu/newspaper/1998/2/06GEREBEN_FERENC.DOC.

7 Gereben Ferenc (1999) i. m.

8 Gereben Ferenc: Vallás és nemzeti identitás, In: www.rel.u-szeged.hu/tomka/pdf/gereben.pdf

9 Gereben Ferenc (1999) i. m.

10 Gereben Ferenc (1998) i. m.

11 Gereben Ferenc (1999b): Az erdélyi magyarok identitástudata – Egy tudásszociológiai felmérés tanulásaiból. *Magyar Szemle*, No. 10.



attitűd, amely téves vagy nem teljes információkból származó általánosításokon alapul.¹² Ebben a megfogalmazásban jól tetten érhető az előítéletesség egyik fő jellemvonása, az általánosítás, amely gyakran nem saját tapasztalatokon, hanem másodkézből szerzett információkon alapul. Bizonyos embercsoportok tulajdonságainak egy kategóriába való sorolása a sztereotipizálás fogalmkörébe tartozik, ez azt fejezi ki, hogy az egyéni jellegzetességeket figyelmen kívül hagyva a csoport minden tagja ugyanazt a stigmát viseli magán, cselekedeteitől függetlenül, azon ember vagy ember csoport szemében, aki vagy akik előítéletességet tanúsítanak felé.

Aronson szerint az előítélet négyfajta okra vezethető vissza: a gazdasági és a politikai helyzetre, a „bűnbak” keresésének elméletére, a személyiség meghatározó jellemvonásaira, illetve az adott csoporthoz való konform magatartásra.

A gazdasági és a politikai helyzet által kiváltott előítélet, ebben az értelmezésben azt jelenti, hogy a rendelkezésre álló korlátozott és szűkös erőforrások táptalaján a javakért és kiváltságokért folytatott küzdelemben megteremtődik a csoportok közötti előítéleteség, így megszerveződnek azok a kapcsolatrendszerek is, amelynek viszonylatában a tagok segítik, vagy hátráltatják egymást, azonos vagy különböző csoporthoz való hovatartozásuk alapján. Ez a jelenség jól megfigyelhető a kisebbségi és a többségi nemzethez való hovatartozás alapján képződött csoportok közötti viszony esetében, ahol az erőforrásokért folytatott küzdelem megnyilvánul az azonos nemzethez való hovatartozás esetén a segítségnyújtásban, az eltérő nemzetiségi hovatartozás esetén pedig az akadályoztatásban. E viszonyok és reakciók mentén tovább erősödik az azonos csoporthoz való hovatartozás tudata, az identitás ereje, és tovább mélyül az eltérő csoportok közötti előítéletesség mértéke, amely vélhetően visszaköszön az előítéletes magatartással szemben tanúsított reakció jellegében is.

Az előítéletességnek ez a fajtája, vélhetően megjelenik az erdélyi magyarság és a többségi nemzet tagjai között, hiszen a javak és az erőforrások szűkös voltával találkozhatunk ezen a területen élő lakosság esetében, mely a jellegzetes kisebbségi lét itt megjelenő formáival együtt vélhetően teret ad az előítélet megjelenésére és annak megerősödésére.

Aronson elméletét folytatva az előítélet következő kiváltó oka a „bűnbak” keresésének elméletére vezethető vissza. A gazdasági stagnálásból vagy visszaesésből fakadó frusztráció levezetésének eszköze a bűnbak keresése. A különböző tényezőkből és megoldhatatlan konfliktusokból eredő feszültség levezetése egy harmadik személyen vagy adott esetben egy harmadik csoporton. Az előítélet megteremtődésének ez a módja szintén fennáll az erdélyi lakosság körében, ahol adott a gazdasági helyzet miatti feszültség és adottak a többségi és a kisebbségi nemzetek közötti csoportok, így a bűnbakkeresésének elmélete mindkét részről megvalósulást nyerhet.

Az előítéletesség következő kiváltó oka a személyiségtípusokra vezethető vissza, az autoritáriánus típusba tartozó személy hajlamosabb az előítéletre. Jelen vizsgálatban azonban a személyiségtípusokból eredő előítéletesség megvizsgálására nem vállalkozom, ez egy esetleges későbbi, vizsgálat tárgya lehet.

Végül az előítélet negyedik lehetséges kiváltó oka – mely vizsgálatom szempontjából a legfontosabbak közé sorolható – a csoporthoz igazodó konform magatartásra vezethető vissza. A konform egyén mindent megtesz, hogy igazodjon csoportjához ezzel kiváltva a csoport többi tagjának elismerő véleményét, mely a kölcsönhatások mechanizmusán át elvezet a csoport kohéziójának és összetartozásának növekedéséhez. Ez a tényező egyszerre

12 Elliot Aronson (1996) *A társas lény*. Budapest, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.

csoport építő és előítéletesség növelő hatása, amelyek ebben a közegben egymást kölcsönösen fokozzák.¹³ Ebben a dimenzióban tetten érhetjük az előítéletesség és az identitás egymást erősítő kapcsolatát.

A csoporthoz való tartozás, a csoport tagjainak támogatása biztonságérzettel tölti el az egyént, amelynek elérése érdekében hajlandó áldozatokat hozni, mely áldozat jelen esetben a csoport értékeivel való azonosulást takarja. Minél erősebb az egyén biztonságvesztése csoport hovatartozása nélkül, annál erősebb a saját csoport támogatásának szükségessége, tehát a konformitás mértéke.¹⁴ A határon túli kisebbségek esetében kiemelten találkozhatunk ezzel a jelenséggel, hiszen kisebbségi létben élők saját kisebbségi csoportjuk támogatása nélkül, a többségi nemzetiséghez tartozókkal szemben erős identitásvesztésbe és bizonytalanság érzésbe kerülhetnek. Emiatt megerősödik a csoporthoz való hovatartozás mértékének szükségessége, ami a csoporttal való azonosulást, így a csoport értékeinek feltétlen elfogadását eredményezi. Amennyiben a csoport normái között más nemzetiségekkel szemben tanúsított előítéletesség előtérben kerül, akkor a csoport tagjai identitásuk és csoporttudatuk megőrzése érdekében hajlamosak az előítéletesség normáinak elfogadására, ami cselekvéseikben ölt testet.

A kolozsvári diákok identitásának mutatói

Jelen tanulmányban elemzett interjúk 2006. év tavaszán kerültek lekérdezésre a Babes-Bolyai Tudományegyetem végzős hallgatóinak körében, akikkel 10 interjút készítettem, köztük hat lányt és négy fiút kérdeztem meg. Az interjúkat az identitás és az előítéletesség területén érvényesíthető szempontrendszer mentén elemzem. Ez a fókuszpont jól megragadható és megvizsgálható a tárgyalt interjúalanyok körében, hiszen egy olyan kisebbségi csoportról van szó, amely a kapcsolatháló dimenziói mentén jól megragadható és körülhatárolható, hiszen egy baráti közösség lekérdezésére került sor. Ez a baráti kör Kolozsváron egyazon szakon tanult a lekérdezés idején. Szabadidejüket túlnyomórészt együtt töltötték, életüket közösen, közös lakóhelyen szervezték. Így egy koherens csoporttal állunk szemben mely egyaránt alkalmas az identitás elemzésére és az előítéletesség vizsgálatára.

Az interjúalanyok identitásának és előítéletességének sajátosságai

Az identitástudatot vizsgáló kérdésekre az interjúalanyok egyöntetűen és erőteljes határozottsággal erdélyi magyarnak vallották magukat. Erős magyar identitástudatuk megmutatkozik abban is, hogy a lakóhelyük területén lévő magyar nyelvű felsőfokú képzési körből választották szakjukat. A tíz megkérdezett közül három válaszolta azt, hogy anyagi okok is szerepet játszottak abban, hogy a hazai és nem a magyarországi egyetemek tárházából választották szakjukat. Egyikük kiemelte az elérő oktatási rendszer adottságaiból adódó felkészülésbeli nehézségeket az egyetemválasztás szempontjai között. Azonban a megkérdezett interjúalanyok többsége azért választott a kolozsvári egyetem magyar nyelvű szakjai közül, mert hazai terepen kívánta folytatni egyetemi pályafutását. Ez a tendencia tükröződik abban is, hogy a fent említett három interjúalany két tagját kivéve, az interjúalanyok többsége Erdélyben képzeli el az életét, és erősen elhatárolódnak attól, hogy Magyarországra vagy más külföldi országokba migráljanak. Elmondásuk szerint alapvetően jól érzik magukat abban a közegben ahol élnek, és némiképp félnek a külföldi élet kihívásaitól és nehézségeitől.

13 Elliot Aronson (1996) i. m.

14 Csepei György (1997) *A szociálpszichológia vázlatja*. Budapest, József Műhely Kiadó.



„Menjek egy ezer idegenbe, új környezet, új barátok, új szokások, új hely. Mikor már itt tudom, hogy milyen, megszoktam, nem érzem magam rosszul ... félek az idegentől, hogy ott hogy fognak fogadni vagy, hogy esetleg kudarcot vallok, nem fogom jól érezni magam. Akkor az hogy jön ki, hogy kimegyek, kiköltözök, és mégsem tetszik, hazajövök. Félek inkább attól, hogy mi lesz, mi vár rám ott.” Egy másik interjúalany viszont így fogalmaz: „Semelyik porcikám sem kívánta, hogy Magyarországra menjek. Szüleim azt kérdezték, hogy nem próbálom-e meg? Anyukámnak az az elképzelése, hogy én sokkal boldogabb lennék, ha Magyarországon élnék, pedig én meg vagyok győződve róla, hogy én jól vagyok itt, ahol vagyok, itt van rám szükség.”

Az otthon maradás szándékát firtató kérdésekre adott válaszok a következő főbb okok köré csoportosíthatóak: a család, a barátok, az ismerősök megtartó ereje, illetve az idegen környezettől, az ismertentlőtől való félelem.

Az interjúalanyok kettős identitás-tudattal rendelkeznek, egyrészt erős magyarságtudatuk, másrészt erős erdélyi kötődésük van. Erős magyarságtudatuk az identitás-eticitásmegőrző funkciójával kapcsolatban, a többségi nemzet tagjaitól határolja el a megkérdezett interjúalanyokat. Erős erdélyi kötődésük, az identitás meghatározásában megjelenő erdélyi jelző, a magyarországi magyaroktól való megkülönböztetés eszköze. Identitásuk és annak ereje tehát kettős alapon nyugszik, amit viselkedésük és beszámolóik is alátámasztanak. Szabad idejüket legszívesebben együtt töltik, szórakozási helyeiket a magyar nyelv használatának lehetőségei alapján szelektálják, továbbá barátaikat kizárólag a magyar ajkúak köréből választják. A magyarországi magyar lakosságtól való elhatárolódásuk pedig abban ölt testet, hogy vélt vagy valós elképzeléseik vannak arról, hogy a magyarországi magyarok nem tekintik őket egyenrangú magyaroknak, éppen ezért nem szívesen migrálnának Magyarországra, és nem érzik otthon magukat Magyarországon.

„A románok lenéznek mert hát te magyar vagy, de ha kimegyek Magyarországra és megkérdezik: Hát honnan vagy? Romániából. Ja Romániából! Egyből keresztet vethetsz magadra – legalábbis én így vettem észre, hogy akárhol megemlítem a magyaroknak, hogy román vagyok, hogy »Hát igen román!« egyből olyan fél szemmel néztek, hogy na Romániából.

Sőt mikor voltam ösztöndíjjal Csehországba, és utaztunk a vonaton megkérdezték, hogy honnan vagyunk. Hát Romániából. Az első mondatuk az volt, hogy sok román van börtönben náluk. Egyből a börtön, a rablás. Én nem tudom, hogy most a románokat a romákkal keverik össze, mert hasonlít a szó, de mindenkinek az az első dolga, hogy román vagyok és én is olyan vagyok és ez is idegesít. És nem egyszer tapasztaltam már ezt, találkozom egy idegennel, és igen román vagy, úgy húzódozik, mintha nem tudom, harapnék. Itt lenéznek, mert magyar vagyok, ott lenéznek, mert román vagyok.”

Az idézett interjúrészlet kifejezi azt, hogy az interjúalanyok véleménye szerint, mind a magyarországi magyarok, mind a hazájukban élő többségi nemzet tagjai élesen elhatárolódnak tőlük. Ez az interjúalanyok körében a saját csoporton belüli kohéziós erő növekedését, a csoport összetartozását eredményezi. Érdekes jelenség mutatkozik meg azonban az interjúalanyok válaszainak csoportosítása során, hiszen a fent ismertetett vélemény leginkább a lányokra jellemző. Az ő válaszaikban kivétel nélkül megtalálhatóak a fenti idézethez hasonló gondolatok, míg a fiúk véleményében leginkább azzal a választípussal találkozhatunk, mely szerint nincs semmi gond és ellenállás a nemzetek között. Ezt illusztrálja az alábbi interjúrészlet is: „Én legalábbis nem veszem észre, hogy annyira veszélyes lenne a helyzet, tehát itt Erdélyben a rengeteg ember megszokja az együttélést.” Illetve egy másik idézet szerint: „A tapasztalatom az egyértelműen az, hogy Romániában jól lehet élni,

ugyanannyi hülye ember van, mint máshol, nagyon sok rendes és szeretetreméltó román ember van főleg itt Erdélyben. Alapvetően az emberek barátságosabbak, jól megvan a magyar és a román, aki pedig ellenséges, az sem magától lett ellenséges.”

Identitástudatuk kettős jellege megjelenik más csoportoktól való elhatárolódásukban és elkülönülésükben is. Leginkább a saját régiójukból származó hallgatókkal tartanak intenzív kapcsolatot a kolozsvári egyetemen. Szülőhelyüktől távol eső területen is megtalálták a kapcsolatot és a kötődést a saját régióból származó társaikkal. Ez az erős csoportidentitás megjelenik a románoktól, a magyarországi magyaroktól, sőt más erdélyi magyar kisebbségi csoportoktól való elkülönülésükben. A közös mentalitás, a közös kultúra és gyökerek összetartják őket, ugyanakkor választóvonalat jelentenek más csoportoktól. Ezt illusztrálja a következő interjúrészlet is: „Nem tudok olyan jóba lenni azokkal, akik nem az én környékemről jöttek ide, teljesen másképp fognak fel dolgokat. Ha elkezdek velük hülyéskedni, nem értik. Teljesen más a felfogás ott, más az életvitel, például a székelyeknél.” A közös szálak egyrésztől összetartozást eredményeznek a csoporton belül, másrésztől elkülönülést más népcsoportoktól, akár egy nemzeten belül is. Ez egyfajta sajátos arculatot ad ennek a csoportnak, más közösségektől való elkülönülést adja meg a csoport határait, és eredményez egy nagyon erős belső összetartozást, és elválaszthatatlanságot, ami a barátságokban, a barátok megválasztásában ölt testet.

Ez az elhatárolódás összességében nézve a román többségi nemzettel szemben mutatkozik a legerőteljesebbnek. Egy interjúalany kivételével, aki családi példa láttán, jónak tartja a többségi nemzett tagjaival való barátkozást, a román nyelv gyakorlása és elsajátítása szempontjából, az interjúalanyok többsége nem vágyik román nemzetiségű barátokra. Elmondásaik szerint a nyelv az ami a leginkább elválasztja őket a románoktól. Az egyik diák véleménye szerint megtartják a három lépés távolságot, és nem szívesen barátkoznak a román nemzethez tartozókkal. A fiúk véleményére viszont inkább az jellemző, hogy nem tudatosan határolódnak el a románoktól. Egyszerűen csak így alakult, a nyelvi különbségek miatt, és azon oknál fogva, hogy így együtt igazán nagyon jól érzik magukat. Ehhez hozzájárul az is, hogy nincs közös órájuk, vagy egy olyan közös fórum ahol érintkezhetnének az egyes nemzet tagjai, amint az a következő idézett sorokból is kiderül: „Olyan mintha nem is Romániában élnék, mert nem szólok senkihez románul, mindenki magyarul beszél. Mintha Magyarországon lennék legalábbis.”

A többségi nemzettől való elhatárolódás szándéka – mely a csoport fennmaradásának egyik fontos eszköze – tükröződik abban, ahogy az egyik interjúalany vélekedik arról, hogy családjának egyik tagja román párt választott magának, amit családjának többi tagja és jó maga rossz szemmel néz. „Hát mit mondjak, találhatna magának magyar feleséget is, én sem nyitottam soha a románok felé.” Azonban az interjú későbbi szakaszában ellent mond önmagának, hiszen véleménye szerint családjával együtt nyitottak a románok felé. Ebben az ellentmondásban tetten érhető az a határvonal, ahol már elzárkóznak a románoktól. Illetve az a feszültség, hogy egyrésztől egy országban élnek, így összetartoznak a többségi nemzettel, másrésztől magyarságuk fenntartása és továbbörökítése érdekében elkülönülnek, hiszen a párválasztást csak az saját identitásukkal azonos tagok köréből képzelik el, ami a megkérdezett interjúalanyokra kivétel nélkül jellemző. A példák ismertetése során felvetődik a kérdés, hogy elkülönülés vagy előítélet jellemző az interjúalanyokra, hiszen identitásuk megőrzésének és ápolásának feltétele egyfajta különállás. Az egyik interjúalany véleménye ezt a kérdést így a következőképpen oldja fel: „Ez volt a jellemző, nem ellenséges, hanem különködő elkülönülés.”



Az identitás és a nyelvhasználat kapcsolatának jellemzői

Az anyanyelv és a nyelvhasználat identitás-meghatározó funkciójára érhető tetten a 2006-os vizsgálat során lekérdezett interjúalanyok esetében is. A megkérdezettek szinte kizárólagos nyelvhasználatát a magyar nyelv, melyet anyanyelvüknek vallanak. Az ország hivatalos nyelvét kizárólag kényszerűség, elkerülhetetlen hivatalos ügyintézés esetében használják, melynek elsődleges oka a román nyelv felületes ismerete.

Gereben Ferenc beszámol arról, hogy az iskolázottsági szint növekedésével párhuzamosan csökken a magyar nyelvű oktatásban résztvevő hallgatók száma Románia területén. A magyar ajkú diákok háromnegyede végezte magyarul az általános iskolai tanulmányait, 50 százalékuk a középiskolát is, a felsőfokú tanulmányait viszont csupán egyharmaduk végezte az anyanyelvén. Gereben vizsgálatai kimutatták azt is, hogy a fiatalabb korosztályok az identitás területén is alacsonyabb szintű elköteleződést mutatnak az idősebb korosztályoknál, ami a nemzeti hovatartozással kapcsolatos sérelmek hiányosságára vezethető vissza.¹⁵ Jelen vizsgálatban megkérdezett interjúalanyoknak az a sajátos tulajdonsága mutatható ki, hogy az általánosan érvényesülő tendenciák ellenére magyar nyelven végzik felsőfokú tanulmányait – mely tényező összefüggésben áll identitástudatukkal –, és a szakirodalom tükrében feltételezhetően erősebb és markánsabb identitástudattal rendelkeznek kortársaiknál, mely nyelvhasználatukban is megmutatkozik.

Nyelvhasználatukat jellemzi, hogy otthon, a családi szocializáció során kivétel nélkül a magyar nyelvet sajátították el, családi és baráti körben kizárólag a magyar nyelvet használják. Tanulmányait magyar nyelven folytatták. Szórakozási intézményeiket a magyar nyelv használatának lehetőségei alapján választják. Az ország hivatalos nyelvét kényszerűségből használják, ismereteik azon a téren hiányosak, így csupán nagy nehézségek árán tudják magukat kifejezni és elérni céljukat, mely tényező miatt számos diszkriminatív esetről számolnak be, melynek következtében elmondásaik alapján szorongással telve indulnak hivatalos ügyintézéssel vagy vásárlással kapcsolatos útjaikra.

A Gereben által kimutatott összefüggés, mely szerint a nemzeti hovatartozás különbségei és eltérései miatt elszenvedett sérelmeknek identitástudatot növelő hatásúak, jelen megkérdezettek körében jól tetten érhető és kitapintható, hiszen az interjúalanyok számos, főleg a helytelen román nyelvhasználatból eredő sérelmet említettek az interjú beszélgetések során. Véltetően ezzel magyarázható a korosztályuk tagjainál erősebb identitástudatuk. Ugyanezen mechanizmus területén helyezkedik el identitástudatuk magyarországi magyaroktól elhatárolódó jellege, hiszen azt gondolják, hogy a magyarországi honfitársaik nem tekintik őket egyenrangú magyaroknak, mely véleményüket elsősorban a média megnyilvánulásaira és a határon túli magyarok állampolgárságával kapcsolatos népszavazás eredményeire alapozzák. Tehát az ezen a téren elszenvedett sérelmek és hátrányok, a magyarországi magyaroktól való identitásbeli elkülönülést, és sajátos erdélyi magyar identitástudatot eredményezték körükben.

A román nyelv használatával kapcsolatos kudarcok elsődleges színhelyei beszámolóik szerint a hivatalos közegek, a közlekedési eszközök, a bevásárlóközpontok vagy a kórházak, mely területeken a román nyelv használatára kényszerülnek, melyet kevésbé ismernek, helytelenül alkalmaznak, aminek következtében gyakran az irónia céltáblájává válnak.

Az egyik interjúalany arról számolt be, hogy még senkinek, társainak sem merete megemlíteni azt az esetet, amikor buszjegy vásárlása közben megalázva érezte magát az eladó előtt helytelen nyelvhasználatát miatt. Egy másik esetben az interjúalany arról számolt be,

15 Gereben (1999) 1. m.

hogy a kórházi ellátás során nem tudta megfelelően kommunikálni panaszait az orvos féle nyelvi hiányosságai miatt.

Az interjúalanyok ugyanakkor arról számoltak be, hogy szívesen megtanulnák helyesen alkalmazni a román nyelvet, azonban az ezzel járó áldozatok meghozatalára nem szívesen vállalkoznak, és többségében a magánéletben, a barátokkal való kommunikáció során nem alkalmazná előszeretettel a román nyelvet.

A román nyelv használata kényszerűséget és kényszert jelent a számukra. Esetükben a megaláztatásuk lehetőségének terepe, aminek következtében a román nyelvvvel kapcsolatos negatív hozzáállás alakult ki körükben.

A román nyelvhasználatából adódó nehézségekkel kapcsolatos utalásokkal mind a tíz interjúban találkozhatunk, hiszen mindannyian magyarul a falukból és városokból származnak, ahol nem volt alkalmuk elsajátítani a többségi nemzet nyelvét, így azzal először az iskola padjaiban szembesülhettek. Az iskolai tanórák azonban nem bizonyultak elegendő terepnek a román nyelv tökéletes elsajátításához, így az interjúalanyok számára problémát és nehézséget okoz a nyelvhasználat, amellyel elsősorban Kolozsváron találkoznak a hivatalos és a mindennapi ügyek intézése során. Azonban a nemek dimenziója mentén egy meghatározó különbség figyelhető meg a nyelvi problémák megélése tekintetében. A lányok sokkal érzékenyebben reagálnak erre a kérdésre, úgy érzik, hogy lenézik őket helytelen nyelvhasználatuk miatt. Ezzel szemben a fiúk úgy vélik a nyelvhasználat nehézséget okoz ugyan, de a többségi nemzet tagjai nem nézik le őket e miatt. Ezt szemléltetik a következő idézetek is:

„Itt Kolozsváron sokkal jobban érzem, hogy az emberek, hogy néznek rám a buszon, hogyha magyarul beszélek. Megszólal a telefonom, és magyarul beszélek, úgy néznek rám mintha nem tudom honnan jönnek, persze ez nem általános.”

„Gondoltam eljövök Kolozsvárra, román város, csak többet fogok románul megtanulni. Tanultam, de nem tudom tökéletesen. A nyelvvvel azért még mindig nehézségeim vannak. Szerintem mindenkibe benne van az, hogy bemegyünk egy hivatalba, akkor ott románul kell beszélni, kicsit félünk is megszólalni. Nem beszélünk románul, csak amikor muszáj, és akkor van egy ilyen félelem bennünk. Vannak olyanok is, akik kikacagnak és akkor nem mersz megszólalni. Van egy ilyen érzés is. Mondjuk velem nem fordult még elő.”

Vizont a fiúk körében a következő vélemény típus a domináns:

„Éppenséggel elboldogulok, de biztos, hogy az akcentusom miatt észreveszik rajtam, hogy magyar vagyok, de nem volt ebből sem megkülönböztetés vagy ilyesmi.”

„Nem tudsz úgy beszélni románul, helytelenül beszélsz, egyből rájönnek, hogy magyar vagy de nem szoktak problémázni soha, ugyanúgy viselkednek veled, mint az összes többivel, én legalábbis úgy veszem észre.”

Említésre méltó az egyik interjúalany esete, aki a könnyebb beilleszkedés és nyelvtanulás érdekében román középiskolába iratkozott, azonban az ott tapasztalt élményei miatt fél éven belül, többi magyar ajkú társával, átiratkoztak a magyar szakra. A következőképpen számol be ezzel kapcsolatos élményeiről:

„A román tanár nagyon rossz jegyeket adott, meg is buktam két tantárgyból. A tanárok nem is mondtak semmit, de a diákok mindig kicsúfoltak, aztán nem bírtam elviselni. Rossz volt a közérzetem, nem volt kívül beszélgetni, velem nem beszélgettek, nagyon rossz kedvem volt, nem ült mellettem senki és mindig szekáltak. Fél évig húztam, nem bírtam, és muszáj volt átmenni. Nagyon jó érzés volt átmenni. Ott hamar beilleszkedtem nagyon, már ismertem őket. Ott már az volt a baj, hogy átvittem a rossz jegyeket. Ott már nagyon jól éreztem magam, ott már mindenkivel nagyon jóba voltam.”



Ez az interjúalany megkísérelte a beilleszkedést, az alkalmazkodást, azonban szándéka ellenére ebben nem járt sikerrel. Saját nemzetéhez való tartozás, a saját csoportban való otthonos mozgás erősebbnek bizonyult, nyelvi eszköztára pedig kevésnek ahhoz, hogy áthidalja a két nemzet közötti kulturális szakadékot, amihez a többségi nemzethez tartozó osztálytársainak elkülönülése tovább mélyítette.

Ugyanennek az interjúalanynak a nyelvhasználattal kapcsolatos véleménye híven összegzi a csoportra jellemző általános attitűdöt.

„A magyarság miatt nem, de hogy nem tudom tökéletesen a román nyelvet azért szenvedek egész életemben. Nem merek megszólalni, mert félek, hogy kikacagnak, mert rosszul mondok valamit, vagy nem értem meg amit mond, mert olyan gyorsan mondja, vagy olyan akcentussal mondja a szavakat.”

Jelen csoportra jellemző identitástudat kifejező eleme, hogy előszeretettel és a lehetőségeknek megfelelően kizárólagossággal használják a magyar nyelvet, mely erős identitásuk megélésének, kifejezésének és felvállalásának egyik fő motívuma.

Az interjúalanyok a hiányos román nyelvismerete erősítő jelleggel hat identitástudatukra, így saját csoportjukhoz szorosabb kötődnek, ugyanakkor ezáltal elhatárolódnak a többségi nemzet tagjaitól, a velük való kapcsolatuk nehézkessé sőt problémássá válik, aminek következtében egyrészt szorosabban fognak ragaszkodni saját csoportjuk tagjaihoz, ez által megnő a csoporton belüli kohéziós erő, azonban ugyanezen tényező, a két nemzet közötti kapcsolat nehézséges és konfliktusos volta miatt az egymással szemben megjelenő előítéletek táptalajává is válik.

Jövőtervek

Az erős identitástudatuk a jövővel kapcsolatos terveikben is megnyilvánul, hiszen kivétel nélkül mindannyian szülőföldjükön szeretnék leélni életüket, tovább erősíti ezt a vonulatot hazájuk gazdasági felemelkedésével kapcsolatban tanúsított hangsúlyos és erőteljes optimizmusuk. Lokális identitásuk további jellemzője, hogy kifejezetten szülő városukban és annak környékén képzelik el jövőjüket, nem pedig a tanulmányaik helyszínén. Interjúikban gyakran találkozhatunk: „Ha egy mód van rá, akkor hazamegyünk.” – mondattal. Az egyik ilyen interjúalany édesanyja például Magyarországra települt. Az interjúalany azonban mégis haza szándékozik térni egyetemi tanulmányainak befejezését követően, ahol elmondása szerint már csak a nagyanyja és a vőlegénye illetve az egyetemi évek befejezését követően többi hazatérni vágyó társa lesz. Ebben a példában is tetten érhető a csoport tagjainak körében megjelenő erős csoport identitás és lokális kötődés.

Összegző gondolatok

A tanulmányban bemutatott interjúalanyokat erős identitástudat jellemzi, amely kettős arculatú. Erdélyi magyarságuk a többségi nemzet tagjaitól és az anyaországi magyaroktól való elkülönülés során különös összetartó erővel bír közegükben, mely csoportkohézió megfigyelhető és tetten érhető mindennapi életükben, attitűdjükben és a jövővel kapcsolatos szándékaikban. Azonban identitástudatuk kettős arculata kettős elkülönülést is eredményez, egyrészt a román többségi nemzet tagjaitól, másrészt a magyarországi magyaroktól, ami az előítéletek megjelenéséhez nagyban hozzájárul. Mondhatni kettős identitásuknak és erős, saját csoportjukon belüli összetartó kohézióknak az ára, másik két nemzettől való elkülönülés, és az azokkal való konfrontáció.

Takács Tamara

SZEMLÉ

MÁSSÁGOK ÉS FAJOK MÁSHONNAN

A lapszerkesztői akarat és egy véletlen találkozás okán került a kezembe egy hét évvel ezelőtt megjelent *chrestomatia* a rassz és a rasszizmus elméleteiről. Hét év a társadalomtudományokban nem csekély idő, és különösen nagy az elavulás veszélye a posztmodern teoretikus szövegek esetében. Ez utóbbiak teszik ki Les Back és John Solomos *Theories of Race and Racism* című, 2000-ben megjelent olvasókönyvének jelentős részét. Klasszikus társadalomtudományi szövegekkel együtt olvashatjuk az ezredvég aktivista, posztmodern írásait a rassz és a rasszizmus egyszerre elméleti és konkrét értelmezési lehetőségeiről. Imígyen a szöveggyűjtemény legalább annyira szól a címben felvetett jelenségek elméleteiről, mint arról, hogy a szerkesztők mit is sorolnak a rasszizmus körébe, s milyen vonatkozó – leggyakrabban egyszerre akadémiai és aktivista igényvel megírt – szövegeket vonnak be a klasszikusoktól levezetett *kánonba*, hogy maradjunk a posztmodernnél. Tehát nem a deskripció, a definíció, hanem a rasszista *reakció* aktivista reakciójának kanonizálása is célja volt az angliai szerkesztőknek. Nem minden tanulság nélkül való a kísérlet, amelynek a szerkesztők gyermekeinek szóló ajánlása szerint „egy jobb jövő reményében” testesült meg e vaskos olvasókönyvben.

Az olvasókönyv nem multikulturális felsőoktatási-üzleti vállalkozás eredménye, hanem a szerkesztők korábbi monográfiáinak mellékterméke. Ez érződik is a kötetben, hisz saját(os) szempontjaikat következetesen viszik végig a szerteágazó témákból összeálló kötetben. Nyilvánvalóan nem álszerénység mondatta a bevezetőben a szerkesztőkkel, hogy egy ilyen olvasókönyv összeállítása, megszerkesztése nem nevezhető könnyed ujjgyakorlatnak egy monográfia megírásához képest. Korban, műfajban – és tegyük hozzá: stílusban és

színvonalban – eltérő szövegekből igyekeztek egy a mának (a kötetet 1999-ben zárták le a szerkesztők), a mai brit főiskolás, egyetemista olvasónak releváns, a szakirodalomban és az *égető* témában eligazítást nyújtó olvasókönyvet összeállítani. A kötet elolvasása után az az olvasó érzése, hogy a szerkesztők – szándékuk ellenére – legalább annyira szólt a máról, mint a mának.

Hat kiemelt részre osztották a kötetbe felvett szövegeket a szerkesztők, amelyek mindegyikét rövid történelmi, eszmetörténeti bevezetővel láttak el. Mind a hat rész végén rövid, didaktikus kulcskérdésekkel segítik a megcélzott főiskolás, egyetemista olvasóközönséget az egyes szövegek, valamint azok szerkesztett összességének *helyes* olvasásában. A hangsúlyozottan didaktikus kérdések célja az olvasók célravezetése, az *egyes* szövegek újbóli summázása. Kevés kérdéscsoportban találhatóak azonban olyan kérdések, amelyek az adott *n* szövegek közötti összefüggésekre, azok ellentmondásaira, esetleges diszkurzív elemeire hívja fel a tanuló ifjúság figyelmét. A kontextualitást a kötet előszavában és hat rövidebb bevezetőjében visszatérő módon hangsúlyozó szerkesztők – egy jobb jövő reményében – meglehetősen rossz véleménnyel lehettek fiatal olvasóik és saját tanítványaik intellektuális képességeiről. És ez nem kizárólag a kötetben végighúzódo aktivista szemléletből fakad, hisz az aktivizmus – hogy a recenzens is közhelyesen személyes legyen – nem *meghatározás szerint* zárja ki a meggyőzést, a valódi diskurzust. És hát a legjobb indulatú didaxis – különösen, ha egy valóban szebb jövő reményében alkalmazzák – sem mondhat le a diskurzusról, mint a meggyőzés, a nevelés fontos eszközéről. A gondolat felkeltése, a *lehetséges* kételkedés ösztönzése, maga a gondolkodás és az elmélyültebb olvasás nem lehet a legpozitívabb pedagógiai cél elérésének *feltételezett* akadály. Önmagukban helyes tézisek felmondatá-



sa a diákokkal adott esetben pozitív gátlásokat hozhat létre, de a recenzens álmaiban időnként fel-felvillanó szebb jövőben az antirasszizmus és az előítélet-ellenesség is gátlástalanul szabad intellektuális műfaj. De térjünk vissza a konkrét olvasókönyvhöz, annak nagyobb tematikus részeihez! A kötetben olvasható szövegeket hat nagyobb részre osztva hozzák a szerkesztők. Ezek az alábbiak:

- 1) Eredetek és átalakulások
- 2) Szociológia, rassz és társadalomelmélet
- 3) Rasszizmus és antiszemitizmus
- 4) Kolonializmus, rassz és a másik
- 5) Feminizmus, különbség és identitás
- 6) Változó határok és terek

Az első tematikus részben az amerikai fekete történetével foglalkozó történész Winthrop D. Jordan, a rasszizmussal foglalkozó neves brit antropológus Michael Banton, Tzvetan Todorov, a rasszizmus és a kapitalizmus összefüggéseivel foglalkozó trinidadai születésű marxista amerikai történész Oliver C. Cox, W. E. B. Du Bois és Gunnar Myrdal egy-egy kiválasztott szövege került. A századelőtől egész a tegnapig, Du Bois-tól Todorovig terjed az első rész szerzőinek színes sora. Az első rész funkciója nyilvánvalóan a faji és rasszista gondolat történeti kontextusának a felvázolása volt. Itt rögtön jelezni kell, hogy nem a téma történelmét, nem annak eszmetörténetét kívánták a szerkesztők felhasználóbarát módon elővezetni, hanem a téma történeti kontextusát. Ez utóbbi sem kis feladat, még egy kritikátlanul posztmodern szerkesztői páros számára sem. Mivel a szerkesztői kisbevezetőben jelzett módon a kötetbe felvett szövegekkel *nem minden lehetséges* aspektusát kívánták jelezni a témának, ezért a kritika sem lehet tekintettel minden lehetséges faji- és rasszizmuselméleti szövegre. A nyugati gondolkodás előítéleteit, faji kategorizálásra való hajlamát, előítéletes, rasszista jellegét alátámasztó posztmodern szövegeket vegyítik a szerkesztők az első generációs fekete társadalomtudósok reflexióival a témára vonatkozóan. Ez utóbbiak marxizáló megközelítése a kötet első részének gazdasági és gazdaságtörténeti szövegeitől sem idegen.

A kötet második része a társadalomelmélet felől igyekszik felfejteni a faj, a rasszizmus, és a faji kapcsolatok kérését. A két háború közti chicagói szociológiai iskola alapítójától, Robert Parktól – aki a faji kapcsolatokról közelíti a rasszizmust,

elvetve annak biológiai aspektusait, mondván, maga a kapcsolat hozza létre azt – az antropológus Ruth Benedicten keresztül David Theo Goldbergig terjed a szerzők listája. A fejezet marxista szerzői, ahogy a manifestum módon nem marxista szerzők is, a faj és az osztály kategóriáinak kapcsolatait, közös metszeteit keresték, kutatták. Hol kezdődik az egyik, hol végződik a másik? Hol vannak a közös metszetek? A klasszikus szövegeket követő modern, pontosabban posztmodern szövegek (Stuart Hall, Goldberg) már a fenti kategóriák közötti mozgó, instabil határok szemszögéből vizsgálják a változó identitásokat a multikulturális társadalomban.

A harmadik rész a rasszizmussal és az antiszemitizmussal foglalkozik. George L. Mossa, Adorno és Horkheimer *standard* szövegei mellett Zygmunt Baumann, Sander L. Gilman és Mathew F. Jacobson egy-egy írásának részlete került be ide. A szerkesztők szándékuk szerint az egyoldalú antiszemitizmus-értelmezéseket kívánták meghaladni, illusztrálva azt, hogy az antiszemitizmus nem különálló, egyedi jelenség a rasszizmusok között. A kortárs szociológus Bauman – Mosse és Adornoék szövegére támaszkodva – azt adatozza, hogy a Holokauszt a modern társadalom kontextusában egyáltalán nem kivételes, irracionális jelenség. Az utolsó két szövege a fejezetnek a zsidó és a zsidó képének konstrukciójával foglalkozik. Jacobson szellemes írásából megtudható, miként váltak az amerikai zsidók fehéreké.

A negyedik nagyobb fejezet tárgya a kolonializmus, a faj és a másik. Franz Fanon klasszikusa mellett itt a női vonal dominál. Lola Young, Anne McClintock, Chandra Talpade Mohanty, Ann L. Stoler és Homi K. Bhabha (aki nem nő) Fannont adatozzák, fejlesztik tovább, elsősorban női (gender) szempontokból. A kolonizátor és a kolonizált erőn alapuló kapcsolatának feminista traktátusainak forrásai az irodalom, a film, a nyugati (értsd: fehér) feminista szövegek a mássikról és a másságról.

Az előzővel szorosan összefüggő ötödik fejezet a feminizmus, különbség és identitás fogalmi köré szerveződött. Az aktivista szemlélet ebben a hosszú fejezetben a legdominánsabb. Ugyanebben a fejezetben található a leginkább problematikus és a legkevésbé teoretikus írások. Olvasásuk kortörténeti, kortárs eszmetörténeti szempontból kifejezetten érdekes. Bell Hooks, Hazel V. Carby, Patricia Hill Collins, Patricia

J. Williams, Avtar Brah, Ruth Frankenberg és Barbara Christian írásai valójában a megelőző, a kolonializmussal foglalkozó fejezetben olvasható szövegek elő- és esettanulmányai.

Az utolsó rész a hangsúlyozottan kortárs *mainstream* teóriákba nyújt bepillantást, nem meglepő módon alapvetően a női (gender) szemszögből. Gargi Bhattacharyya nem minden humor és indulat nélkül megírt dolgozata (Black skin/white boards – Learning to be the “race” lady in British higher education) saját keserű tapasztalatai alapján általánosít a faji és rasszizmusismeret oktatásáról. A szöveg anatómiai példája egyszerre az olvasókönyv és különösen az adott fejezet erényeinek és hibáinak. Az egyáltalán nem érdektelen dolgozaton látszik, milyen vékony és gyakran csúszós alapokra épül – nem mindig masszív empiria segítségével – a posztmodern teória. Az a teória, ami nélkül egy szöveg nem lehet igazán modernül posztmodern. Ez a jellegzetes törekvés a teóriára, leggyakrabban az empiria kárára történik.

Mint az a felsorolásból is kitűnik, a faj és a rasszizmus modern – pontosabban: posztmodern – nyugati diskurzusa egész más csomópontok mentén kristályosodik ki, mint azt a közép-kelet-európai történelmen és történelemben szocializálódott olvasó és recenzens hitte volna. Ám ez szerencsés esetben csak hasznunkra válhat, hisz Európa-centrikus eszméink, társadalmi modelljeink általános relevanciájáról, hasznosíthatóságáról, történelmi tapasztalataink kollektív mivoltáról más szemszövegekből sok érdekeset tudhatunk meg. Különösen akkor, ha ezek a szemszövek eleve kritikusak a 19. században létrejött társadalomtudományos kánonokkal szemben. Nagyon helyesen helyezik el a *par excellence* európai történelmi rasszizmust: az antiszemitizmust és a holokausztot globális történelmi kontextusba. A vonatkozó rész könyvtárnyi irodalmából jó kézzel válogattak a szerkesztők, különösen örültem George L. Mosse szövegrészlete publikálásának.

Ám ez a fentebb említett kontextus helyenként túlságosan tágra sikeredett. Jó ideje nem von maga után azonnali anatómiát a Holokauszt egyediségének megkérdőjelezése, ám annak – akaratlan – relativizálása meglehetősen síkos terep, s egy didaktikus szöveggyűjteményben – akaratlanul is – kontraproduktív vá válhat. Mert ahogy elmondható, hogy az antiszemitizmus történelem, ám a

történelem nem (csak) antiszemitizmus – ezt az olvasókönyvből is megtudhatják az érdeklődők, ami fontos érdeme a szerkesztőknek –, ugyanúgy elmondható, hogy a rasszizmus történelem (is), ám a történelem nem rasszizmus. És miközben a nem antiszemitizmus rasszizmus, ahogy a rasszizmust is mint olyat az úgynevezett heterofóbiából vezetik le szerzőink, addig több esetben nem látják és/vagy nem láttatják a határt a másság gyűlölete és a rasszizmus között. Pedig a rasszizmus mindig heterofóbia, ám a heterofóbia nem mindig rasszizmus. Ezen az igen síkos terepen időnként elcsúsztak a szerkesztők. Nyilvánvaló volt a szerkesztők igyekezete, hogy a rassz fogalmának posztmodern dekonstruálásával és rekonstruálásával oldassák meg ezt az ellentmondást a bevett vendégkönyvek segítségével. Ezért is lehettek volna különösen izgalmasak az afrikai és ázsiai (származású), manifeszt módon feminista szerzők elméleti gondolatai a rasszizmusról mint olyanról. Az kiderült a *fehér* feminizmus kapcsán, hogy feminizmus és antirasszizmus nem feltétlenül egymás szinonimái. Ám a nőekkel szembeni diszkrimináció és a rasszizmus kapcsolata sem túl meggyőző.

Miközben a rassz és a rasszizmus fogalmát erőteljesen a feminista diskurzusok alapján próbálták re- és dekonstruálni a szerkesztők, gyakran olyan szövegek kerültek be ebbe, a hangsúlyozottan a rasszizmus és a rassz elméleteiről szóló olvasókönyvbe, amelyek még véletlenül sem teoretizálnak. Kedves példám az a szöveg, amelyik – rémes politically correct nyelven – azt *meséli* el, hogy a szerző fekete nőként milyen *személyes* problémákkal küzd a nyugati társadalomtudományos akadémiai világban. Igaz, egy kínos konferenciáról szóló leírással – a recenzens szerint nemcsak a konferencia, de maga a szöveg is az – kezdődő dolgozatában oda fut ki a szerző, hogy milyen kevés a fekete nő az észak-amerikai társadalomtudományokban, társadalomtudományi tanszékeken. A szociológiai indíttatású olvasókönyvben kivételesen a szóban forgó írásban felbukkannak adatok is – ezeket az elméleti szerzők és/vagy a szerkesztők nagyon nem szeretik – ám ezek, és a személyes – és tiszteletreméltó – hangulatról, érzésről beszámoló gondolatok adatok. Fontos adatok, ám a tényközlés, és a tény feletti igaz, elkötelezett, politikai szomorkodás messze áll az elmélettől. Mindez maga a társadalmi praxis. A praxis jogos politikai minősíté-



se még csak politikatudományi elméletként sem értelmezhető.

Ugyanakkor a hagyományos Európa-centrikus rassz és rasszizmus eszméinket a kötet szerkesztői sikeresen kérdőjelezik meg olyan, csak Magyarországon nem divatos fogalmak körüljárásával, mint a kolonializmus és az imperializmus. Az olvasókönyvből kitűnik, ezek a fogalmak csak büszke mediokratikus közép-európai gondolkodásunknak nem képezik részét, és mégis valódi társadalmi – és adott esetben társadalomtudományos – problémákat vetnek fel az egykori gyarmattartó és gyarmati társadalmakban. Jellemző módon a kolonializmussal és az imperializmussal foglalkozó szövegekben is a női vonal a meghatározó.

A kötet második, nagyobb felét kitevő posztmodern gender tanulmányai számára a heterofóbia és a rasszizmus közti különbség, a *határ* elmosódni látszik, holott épp a két jelenség határán lehetett volna – akár elméletileg – tetten érni a legfontosabbat: a vizsgált jelenség természetét. Ám ezt tisztán teoretikus módszerrel nehéz elérni, hisz konkrét esettanulmányok nélkül nehéz modellezni, elméleteket felállítani. A heterofóbia és a rasszizmus, bármily képlékeny, de létező határának megsértésekor kibukó esetek *szisztematikus* elemzése, a „határsértések” repetitív mozzanatainak kiszűrését követő rendszeres modellalkotás nélkül e sorok írója számára a kötet posztmodern teoretikus írásai nem eléggé meggyőzőek a rasszizmus természetét illetően. Márpedig egy alapvetően látens előítéletekből táplálkozó jelenséget leginkább a határsértések okán keletkezett szövegek és jelek alapján lehet megérteni. Elítélni persze lehet e nélkül is az igazságtalanságokat, az elnyomást, a diszkriminációt és a rasszizmust (amik nem azonosak), ám „egy szebb jövő reményében” sem volna haszontalan a határesetekben megmutató jelenség természetét feltárni. Hogy ne kizárólag etikai, esztétikai kategóriáink, intellektuális gátlásaink védjenek bennünket és társadalmainkat a rasszizmustól.

A manifeszt módon feminista és aktivista szövegek közzététele mégis fontos volt a szerkesztők számára. A divat és a korszellem minden bizonynyal szerepet játszott a szerkesztők válogatásában, ugyanakkor ezek a szövegek tények, adottságok is, olyan tények és adottságok, amelyeket *korszerű* olvasókönyv nem ignorálhat.

A gender vonal, mely vonal a legerősebb a kötetben, számos érdekes gondolat mellett néhol mosolyognivaló dolgokat vet fel. E sorok írója történész, aki valós kritikai gondolatnak tartja a posztmodern mint olyant. Különösen akkor, amikor kérdéseket fogalmaz meg, klasszikus kánonokat kérdőjelez meg. Ám amikor azt olvassa a történelemről, hogy az már önmagában szexista tudomány, hisz az angolul *history*, amit egy *szülő history*-ként említ visszatérő módon, akkor tényleg csak mosolyogni tud. A történelem már régóta, még Kelet-Európában sem kizárólag a politikus férfiak múltjáról szóló tudomány. A kultúrtörténet, a társadalomtörténet, és általában a modern történeti diszciplínák évtizedek óta egyre kevésbé a (rég-) múlt államférfiaink cselekedeteire fókuszál. (És ha egy hagyományos politikátörténeti munka tárgya nő, attól az a munka nem lesz sem többé, sem kevésbé historikus. Függetlenül a szerző nemétől.) A *history* ilyetén értelmezése egyszeri – nem túl sikeres – poénnak elmege, koncepciónak a történettudománnyal szemben igazságtalan. És egyáltalán, a *historia*, a *Geschichte* stb. számos indoeurópai nyelven nőnemű főnév. Ám ebből az ég egy adta világon semmi, de semmi nem következik. A történelem, a történetírás és a történettudomány nem ab start szexista, nem rasszista. Ahogy a társadalomtudományok sem azok. Épp ezért a szexizmus és/vagy a rasszizmus meghaladása nem biztos, hogy a társadalomtudományok túlhajtott dekonstruktív kritikájával vihető sikerre.

A kötet posztmodern túlzásai, didaktikus aktivizmusa ellenére nem volna illendő egy magyar recenzióban elhallgatni a tény, hogy az ismertetett szöveggyűjteménynek van egy eltagadhatatlan erénye, ami nem más, mint a létezése. „Egy jobb jövő reményét” épp az nyújtja a kelet-európai olvasónak, hogy komoly tudományos kiadóknál jelenhetnek meg egyetemi chrestomatiaként a rasszizmussal foglalkozó könyvek. Magyarországról nézve a dolgot nem lenne tisztességes a kötet hiányosságainak, a kordivatból fakadó – néha tagadhatatlanul megmosolyogtató – aránytévésztésének, műfaji tisztázatlanságainak a sorolásával zárni a recenziót. Magyarországon ma mindenféle aktivizmuson mosolyogni szokás, miközben büszke konzervatívizmusunkkal *elnézünk* honi rasszizmusaink rémes gyakorlata felett. Pedig ez utóbbi része társadalmi hétköznapiainknak, akár közoktatásunkban is. Szomorú közhely, hogy fia-

tal diákjaink és értelmiségünk jelentős részének elfogadható a gátlástalan rasszizmus. A magyarországi cigányság kirekesztése a valamiféle színvonalat nyújtó közoktatásból néhány *aktivistán* kívül nem rázza meg sem a büszke honi közvéleményt, sem a közhatalom, az állam hivatalos képviselőit. Jellegzetes kortünet, hogy a cigányellenes oktatási szegregáció egyik botránykövét, egy „alapítványi iskolát” egy a médiában roppant divatos és frekvenciát, népszerű főiskolai oktató, amúgy baloldalinak mondott alkotmányjogász védte a magyar állammal szemben. Ami arra vonatkozóan is elképesztően pontos kortörténeti adalék, hogy a műfaji tisztázatlanság nem kizárólag a rasszizmusellenes, aktivista posztmodern társadalomtudósok sajátossága. És ebből a szempontból nézve már nem is olyan haszontalan olvasmány Back és Solomos readerje. Az abból kitűnő kordivat Magyarországra érkezését, ha nem is fenntartások nélkül, de őszintén várom.

A főleg a kötet második, terjedelmesebb felét átható, néhol megmosolyogtató aktivizmus pedig legújabb reformkorunkban, amely az öngondoskodás, a korszakváltás, a semmi jogot felelősség nélkül kritikátlan újkapitalizmusának jegyében köszönt ránk, még hasznos is lehet. Nem kizárólag cigányoknak, zsidóknak, bevándorlóknak, nőknek és mindenféle néven nevezhető *másoknak*, hanem a nevelésügy minden rendű és rangú résztvevőjének. Egy tényleg jobb jövő reményében.

(Back, *Les & Solomos, John: Theories of Race and Racism. London, New York, Routledge, 2000.*)

Kende Tamás



A RASSZIZMUS EGY LEHETSÉGES MEGKÖZELÍTÉSE

Vajon az antiszemitizmus és a fehér felsőbbrendűség egy általános jelenség különböző megnyilvánulási formái? Miért nem jelent meg Európában a rasszizmus a XIV. századig, és miért szökkent szárbá addig sosem látott módon a XVIII. és a XIX. században? Mi az oka, hogy a XX. században a rasszizmus intézményesített formában, a legszélsőségesebb módon jelent meg? Milyen kö-

zös jellemzőket találhatunk a dél-afrikai apartheid rendszere, a náci Németország és az amerikai Dél között a Jom Crow-érában?

Ezekre a kérdésekre keresi Frederickson a választ ebben az olvasmányos, számos történelmi példával és elemzéssel illusztrált műben. A középkortól egészen napjainkig követi történelmi perspektívából a rasszizmus különböző formáinak megjelenését, a párhuzamok és különbségek elemzésével.

Frederickson sem kerülheti el, hogy ne definiálja, mit ért rasszizmus alatt, és így mik azok a szempontok, amik vizsgálódását irányítják. Definíciója értelmében a rasszizmus túlnyúlik a tudományos vagy biológiai értelemben vett rasszizmuson, de a kultúrán, valláson, vagy rokonságon alapuló csoportos előítéleteket csak annyiban tekinti a rasszizmushoz tartozónak, amennyiben az egyébként etnokulturális különbségeket belső eredetűnek, megváltoztathatatlanak és eltörölhetetlennek tekintik. Ennél fogva tehát a rasszizmus nem csupán egy attitűd vagy egy meggyőződés, hanem meg is jelenik a társadalmi gyakorlatban, az intézményekben és rendszerekben. Így a xenofóbia, vagy amit Frederickson kulturalizmusnak nevez (a kulturális különbségek tolerálására való képtelenség vagy akarathány), mindaddig nem tekinthető rasszizmusnak, ameddig az asszimiláció valóságos opció, azaz a stigmatizált csoportok önkéntesen megváltoztathatják identitásukat, és így a domináns csoport megbecsült tagjaivá válhatnak. Mindezzel együtt továbbra is létezik egy nehezen definiálható határterület „kulturalizmus” és rasszizmus között, ahol a kultúra különböző felfogásainak vizsgálatával dönthető el, hogy az adott esetben beszélhetünk-e rasszizmusról. A rasszizmus két fő komponense mindezek alapján Frederickson felfogásában a különbözőség és a hatalom: egy csoport különbözősége válhat alapjává annak, hogy hatalomfőlényünket kihasználva az adott csoporttal úgy bánjunk, amit saját csoportunkkal szemben kegyetlennek vagy igazságtalannak ítélnénk.

A rasszizmus fogalmának ilyen meghatározását egészíti ki a könyv függeléke, amely a rasszizmus számos szociológiai és történelmi elméletét veszi számba és elemzi.

Frederickson vizsgálódásának elsődleges terpe a nyugati társadalmakban a késő középkort követően kialakuló modern értelemben vett rasszizmus. Természetesen ezek előtt, illetve a világ

tal diákjaink és értelmiségünk jelentős részének elfogadható a gátlástalan rasszizmus. A magyarországi cigányság kirekesztése a valamiféle színvonalat nyújtó közoktatásból néhány *aktivistán* kívül nem rázza meg sem a büszke honi közvéleményt, sem a közhatalom, az állam hivatalos képviselőit. Jellegzetes kortünet, hogy a cigányellenes oktatási szegregáció egyik botránykövét, egy „alapítványi iskolát” egy a médiában roppant divatos és frekventált, népszerű főiskolai oktató, amúgy baloldalinak mondott alkotmányjogász védte a magyar állammal szemben. Ami arra vonatkozóan is elképesztően pontos kortörténeti adalék, hogy a műfaji tisztázatlanság nem kizárólag a rasszizmusellenes, aktivista posztmodern társadalomtudósok sajátossága. És ebből a szempontból nézve már nem is olyan haszontalan olvasmány Back és Solomos readerje. Az abból kitűnő kordivat Magyarországra érkezését, ha nem is fenntartások nélkül, de őszintén várom.

A főleg a kötet második, terjedelmesebb felét átható, néhol megmosolyogtató aktivizmus pedig legújabb reformkorunkban, amely az öngondoskodás, a korszakváltás, a semmi jogot felelősség nélkül kritikátlan újkapitalizmusának jegyében köszönt ránk, még hasznos is lehet. Nem kizárólag cigányoknak, zsidóknak, bevándorlóknak, nőknek és mindenféle néven nevezhető *másoknak*, hanem a nevelésügy minden rendű és rangú résztvevőjének. Egy tényleg jobb jövő reményében.

(Back, *Les & Solomos, John: Theories of Race and Racism. London, New York, Routledge, 2000.*)

Kende Tamás



A RASSZIZMUS EGY LEHETSÉGES MEGKÖZELÍTÉSE

Vajon az antiszemitizmus és a fehér felsőbbrendűség egy általános jelenség különböző megnyilvánulási formái? Miért nem jelent meg Európában a rasszizmus a XIV. századig, és miért szökkent szárbá addig sosem látott módon a XVIII. és a XIX. században? Mi az oka, hogy a XX. században a rasszizmus intézményesített formában, a legszélsőségesebb módon jelent meg? Milyen kö-

zös jellemzőket találhatunk a dél-afrikai apartheid rendszere, a náci Németország és az amerikai Dél között a Jom Crow-érában?

Ezekre a kérdésekre keresi Frederickson a választ ebben az olvasmányos, számos történelmi példával és elemzéssel illusztrált műben. A középkortól egészen napjainkig követi történelmi perspektívából a rasszizmus különböző formáinak megjelenését, a párhuzamok és különbségek elemzésével.

Frederickson sem kerülheti el, hogy ne definiálja, mit ért rasszizmus alatt, és így mik azok a szempontok, amik vizsgálódását irányítják. Definíciója értelmében a rasszizmus túlnyúlik a tudományos vagy biológiai értelemben vett rasszizmuson, de a kultúrán, valláson, vagy rokonságon alapuló csoportos előítéleteket csak annyiban tekinti a rasszizmushoz tartozónak, amennyiben az egyébként etnokulturális különbségeket belső eredetűnek, megváltoztathatatlanak és eltörölhetetlennek tekintik. Ennél fogva tehát a rasszizmus nem csupán egy attitűd vagy egy meggyőződés, hanem meg is jelenik a társadalmi gyakorlatban, az intézményekben és rendszerekben. Így a xenofóbia, vagy amit Frederickson kulturalizmusnak nevez (a kulturális különbségek tolerálására való képtelenség vagy akarathiany), mindaddig nem tekinthető rasszizmusnak, ameddig az asszimiláció valóságos opció, azaz a stigmatizált csoportok önkéntesen megváltoztathatják identitásukat, és így a domináns csoport megbecsült tagjaivá válhatnak. Mindezzel együtt továbbra is létezik egy nehezen definiálható határterület „kulturalizmus” és rasszizmus között, ahol a kultúra különböző felfogásainak vizsgálatával dönthető el, hogy az adott esetben beszélhetünk-e rasszizmusról. A rasszizmus két fő komponense mindezek alapján Frederickson felfogásában a különbözőség és a hatalom: egy csoport különbözősége válhat alapjává annak, hogy hatalomfőlényünket kihasználva az adott csoporttal úgy bánjunk, amit saját csoportunkkal szemben kegyetlennek vagy igazságtalannak ítélnénk.

A rasszizmus fogalmának ilyen meghatározását egészíti ki a könyv függeléke, amely a rasszizmus számos szociológiai és történelmi elméletét veszi számba és elemzi.

Frederickson vizsgálódásának elsődleges terpe a nyugati társadalmakban a késő középkort követően kialakuló modern értelemben vett rasszizmus. Természetesen ezek előtt, illetve a világ



más részein is léteztek és léteznek azok a jelenségek, amelyeket a fenti definíció alapján rasszizmusnak nevezhetünk, azonban Frederickson több okból is a XV. századot követő európai, illetve európai kolóniákon jelenlévő rasszizmust vizsgálja: először is, mert itt követhető nyomon a számos létező történelmi kutatás eredményeinek segítségével a rasszizmus megszületése, másodszor pedig mivel ennek volt a legnagyobb hatása a világtörténelemre, és végül mert itt lett átültetve a gyakorlatba a legszélsőségesebb formájában, miközben ugyanezen kulturális környezet másik fele elítélte azt.

A három fejezet közül, amely a rasszizmus történetének egyes szakaszait vizsgálja, az első a középkor vallási türelmetlensége és a felfedezések kora, valamint a reneszánsz megszülető rasszizmus közötti átmenetet tárgyalja, különös tekintettel Spanyolországra, az első gyarmatosító nemzetre. A második fejezet a modern rasszista ideológiák, különösen a fehér felsőbbrendűség és az antiszemitizmus kialakulását tárgyalja a XVIII–XIX. században. A harmadik fejezet pedig a XX. század nyíltan rasszista rezsimjeinek felemelkedését és bukását tárgyalja világtörténelmi kontextusban – az amerikai Dél a Jim Crow-éra, a náci Németország és a dél-afrikai apartheid vizsgálatával.

Hogyan és mikor is jelent meg a rassz fogalma az európai gondolkodásban? A kutatások alapján megállapítható, hogy sem az ókori görögöknél és rómaiaknál, sem pedig a korai kereszténység-nél nem lelhető fel a rasszizmus mai fogalmának megfelelője. Természetesen itt is beszélhetünk etnikai alapú előítéletek megjelenéséről, de a helyi istenségek tiszteletére vagy a kereszténységre való áttérés lehetősége nyitott volt minden csoport előtt, még akkor is, mint például a zsidók esetében, amikor az európai kereszténység attitűdje kifejezettebben ellenségessé kezdett válni irányukba a XII. század tájékán. Ekkor tehát a megkülönböztetés alapja még nem valamiféle belső, megváltoztathatatlanul vélt tulajdonság, hanem a zsidók „hitelensége”, mindazonáltal ez jócskán hozzájárul kirekesztettségükhöz, és ahhoz, hogy igen gyakran ők váltak a bűnbakkeresések és pogromok fő áldozataivá.

A modern értelemben vett rasszizmus másik fajtájának, a borszínen alapuló megkülönböztetésnek azonban nem találhatóak meg a középkori gyökerei. Ekkor Európa kapcsolatai Afrika fekete

bőrű népességével igencsak korlátozottak voltak, és ha egyáltalán, akkor inkább a pozitív előítéletek kialakulását segítették elő az afrikai keresztények, szentek és hősök köré szőtt legendák. A fehér felsőbbrendűség eszméje akkor szökkent szárba, amikor a portugál hajósok tengeri kapcsolatot létesítettek Nyugat-Afrikával, ahol már előttük is hagyományai voltak a helyi rabszolga-kereskedelemnek, és a tulajdon fő formája az emberi munkaerő birtoklása volt.

A modern rasszizmus első igazi megjelenési formájának Frederickson a XV–XVI. századi Spanyolországban élő megkeresztelkedett zsidókkal való bánásmódot tartja. Itt ugyanis a pogromok hatására nagy tömegben keresztelkedtek ki a zsidók, ennek ellenére az asszimiláció hagyományos formái megnehezültek, mivel kulturális különbségük számos elemét továbbra is megőrizték. A megkülönböztetés egyre gyakrabban már nem vallási, hanem faji alapúvá vált: a zsidó származás számos hátránnyal járt például az inkvizíció során vagy a közhivatalok viselése tekintetében.

A spanyol társadalom megtisztítása a zsidóktól, móroktól és ezek leszármazottaitól egy időben zajlott az Újvilág gyarmatosításával és egy másfajta különbséggel való találkozással. Az indián bennszülöttekkel kapcsolatban kétfajta felfogás vitázott az európai gondolkodásban: az egyik, miszerint az indiánok nem rendelkeznek az értelemmel és a racionális gondolkodás képességével, ezért csakis erőszakkal nyerhetők meg a kereszténység számára. A másik, a spanyol politika hivatalos álláspontjává váló álláspont szerint különbség teendő a pogányok, akik még sosem hallhattak Krisztusról, és a zsidók és muszlimok között, akik viszont ismerik és elutasítják a kereszténységet. De vajon mi indokolhatta ennek a gondolatmenetnek az alapján a fekete afrikai lakosság nagy számban történő rabszolgasorba hajtását a spanyolok, majd a többi európai gyarmatosító nemzet által? Erre igyekezett magyarázatot kínálni a bibliai Hám vagy Kánaán átkára való hivatkozás – eszerint Isten egyszer haragjában örök szolgaságra ítélte Hámot és valamilyen leszármazottját, aminek fizikai bizonyítéka a fekete borszín. Ezen pedig az sem változtat, ha az illető fekete bőrű személy történetesen keresztény. Mivel pedig egészen a XVIII. századig nem érték komoly támadások a rabszolgaság intézményét, nem volt szükség ideológiai indoklás kidolgozására sem.

Ez az ideológiai indoklás válik szükségessé, és képezi a modern rasszizmus alapját a XVIII. századtól. A felvilágosodás során jelent meg az igazságosság és az evilági egyenlőség gondolata is – szembeállítva az Isten előtti egyenlőséggel –, amely kezdetül szolgált a rabszolgaságot és a zsidók kizsájtott státusát felszámolni kívánó törekvéseknek. Paradox módon viszont éppen az egyenlőséget hirdető eszméket vette alapul a „tudományos” rasszizmus, mivel itt már a megkülönböztetésnek nem lehetett oka egyszerűen az, ha valaki egy alsóbb rendhez tartozott: az állampolgári jogok gyakorlásából csak azokat lehetett kizárni, akiket erre „biológiaiailag alkalmatlan”-nak minősítettek. A felvilágosodás idején jelennek meg azok a fizikai alapú tipológiák, amelyek tudományos igénnyel igyekeznek leírni az emberi fajokat. Ezek legtöbbször nem csupán a fizikai leírásra szorítkoznak, hanem morális, intellektuális tulajdonságok és neoklasszikus esztétikai szempontok alapján rangsorolták is az egyes fajokat. Azonban ezeknek a gondolatoknak a nagy része nem bírt gyakorlati következményekkel, és az európai kultúra magasabbrendűségét nem vezette vissza biológiai felsőbbrendűségre.

Ekkor jelenik meg a másik fogalom is, amely a fajok közötti különbséget egy más szemzőgöbölígyekszik megragadni. A Herdernél kulcsfontosságú Volksgeist fogalma – miszerint minden etnikai csoport és nemzet rendelkezik egyfajta egyedi és feltételezhetően örök népszellemmel – alapjául szolgált a rasszizmus kulturálisan kódolt formájának, amely Németországban a zsidók megkülönböztetésében vált egyre erősebben tényezővé.

Mindemellett azonban alapvetően az emancipáció az, ami a zsidók és feketék helyzetét jellemzi a XIX. században, bár helyzetükből adódóan alapvetően különbözött a folyamat, amely által korlátozottan, de jogokra tettek szert Amerikában, illetve Németországban. Számos hasonlóság is megfigyelhető, például hogy az emancipáció szorosan kötődött a politikai pártok és csoportok harcához, és a liberalizmus térvesztésével, illetve a republikánus párt érdeklődésének elvesztésével politikai szövetségesek nélkül maradtak. További hasonlóság, hogy az emancipáció eredményeként a korábbi korszakban elképzelhetetlen módon versenyhelyzet alakult ki a többségi társadalom és a diszkriminált csoportok tagjai között. Mindemellett a rasszizmus kon-

textusában és jellegében a két csoport esetében a különbségek sokkal hangsúlyosabbak, mint a hasonlóságok, amik elsősorban ahhoz kapcsolódnak, hogy mely társadalmi osztályok érezték inkább fenyegetve magukat a kialakult verseny által, és Frederickson értelmezésében ezek magyarázzák a kétfajta rasszista ideológia jellegzetességeit és különbségeit. A német ideológia szerint – a Volksgeist fogalmán alapulva – a zsidó népszellem mindenben tökéletes ellentéte az ideálizált német szellemnek: míg az utóbbi spirituális, intuitív és becsületes, addig az előbbi materialista, racionális és gátlástalan. Amerikában a fehér felsőbbrendűség ideológiája a feketéket gyermegetnek és inkompetensnek tartotta, és így alkalmatlannak a teljes jogú állampolgárságra.

A harmadik fejezetben kerül sor a XX. század nyíltan rasszista rendszereinek tárgyalására az amerikai Jim Crow-éra, a náci Németország és a dél-afrikai apartheid vizsgálatával. Mit is nevez Frederickson nyíltan rasszista rendszernek? Bár mint az már látható volt, számos helyen és módon jelentkezett a rasszizmus a XX. századot megelőzően is, mégis ekkor következett be a rasszizmus weberi értelemben vett racionalizációja és bürokratizálódása: a megkülönböztetett csoportokkal kapcsolatban központi szinten jogszabályok születtek, amelyeket a modern bürokratikus módszerekkel és előrehaladott technika segítségével hajtanak végre. A nyíltan rasszista rezsim jellemzői többek között a központi rasszista ideológia megléte, ennek a törvényhozásban való megjelenése (különösen jellemző módon a fajok közötti házasság megtiltása és meghatározott hivatalok viselésének tilalma), vagy a gazdasági forrásokhoz és lehetőségekhez való hozzáférés korlátozása. A nyíltan rasszista rendszerek kialakulásának alapvető feltétele a modernizáció és a modern társadalmak kialakulása, azonban felmerülhet a kérdés, hogy miért éppen ebben a három társadalomban alakulhatott ki ilyen rendszer? Ebben a szerző szerint fontos szerepe van a már korábbi századokban kialakult előítéleteknek és sztereotípiáknak, és annak, hogy az adott kisebbséget mennyire azonosították meghatározó nemzeti csapásokkal és megaláztatásokkal. Az első világháborút megelőzően a gyarmatosítást igazoló imperializmus nyíltan rasszista eszméje volt nagy hatással a gyarmatosításban érdekelt országok számára és végső soron az Egyesült Államokra is. Annak gondolata, hogy a fehér em-



ber mint felsőbbrendű faj felelőssége a „félíg gyermek” gyarmatosított népek feletti gondoskodás, ugyan nem feltétlenül járt azzal a feltételezéssel, hogy a gyarmatokon élő népek nem civilizálhatóak, mégis részben az imperializmus eszméje inspirálta a szegregáció kivitelezését Dél-Afrikában és az Egyesült Államok déli államaiban. Az első világháborút követően az imperializmus korszakának végével számos változás következett. Németországban, ami a háború egyik legnagyobb vesztese volt, Hitler a zsidóságot már nem etnikum vagy vallás alapján, hanem mint biológiai fajt határozta meg, és a Mein Kampfban lidérces látomásokban mutatja be, ahogy a zsidóság a német faj feletti uralomra tör. Hatalomra jutásukat követően a náci a nürnbergi törvényekkel tették meg az első lépést afelé, hogy nyíltan rasszista rezsimet építsenek ki, ami pedig csak egy állomásnak bizonyult a népirtás felé vezető úton.

A második világháborút követően a náci birodalom rémteeteinek teljes megismerése az Egyesült Államokban is egyre inkább arra a felismerésre vezetett, hogy a Jim Crow-törvények nem csupán hasonlóak a náci törvényekhez – és így nemzetközileg egyre inkább szalonképtelenek –, de végső soron a nemzeti érdekeket is sértik. Azonban mivel a háborút követően már nem volt elemi érdek az egész társadalom egységének biztosítása, még további két évtizedbe telt, míg a feketék jogai teljes mértékben elismerésre kerültek.

Az egyetlen nyíltan rasszista rezsim, amely túlélte a második világháborút és a hidegháborút, a dél-afrikai apartheid rendszer volt. A legátfogóbb, hosszú távra tervezett szegregatív rendszer, amit valaha megalkottak, csak a hidegháború végétől kezdett repedezni, amikor Dél-Afrika már nem számíthatott nyugati segélyekre és toleranciára cserébe a kapitalizmus védelmében betöltött szerepéért.

Bár a nyíltan rasszista rendszerek összeomlottak, a XXI. században is jelentős problémát jelent a rasszizmus. Az „új rasszizmus” nem a genetikára, hanem a kultúrára alapozva különbözteti meg a nemkívánatos újonnan érkezetteket. A rasszizmus elutasítása pedig továbbra sem teremti meg a faji egyenlőséget és igazságosságot, mivel a rasszista rendszerek a megkülönböztetett csoportokat gazdaságilag és pszichológiailag sebezhető helyzetben hagyták, amely megnehezítheti számukra, hogy versenyezzenek olyan csopor-

tokkal, amelyek nem mentek keresztül efféle tapasztalatokon és élményeken. Vannak arra utaló jelek, hogy a faji alapú megkülönböztetést a hit- és vallásbeli meggyőződés alapján történő megkülönböztetés váltja fel, és az abszolutista vallás, amennyiben militánssá és átpolitizálttá válik, a XXI. század fő csoportok közötti konfliktus- és agresszióforrásává válhat.

(Fredrickson, George M.: *Racism – A short history*, Princeton, Oxford, Princeton University Press, 2002.)

Rác Judit



EGY KUTATÁSSOROZAT UTÓÉLETE

A kötet a szerzőknek a 70-es években elkezdett, és a 90-es években is folytatott vizsgálatairól számol be, amelyek nem csupán a címben jelzett kiegészítő iskolákról szólnak. A vizsgálatok az oktatás kontextusában foglalkoznak a társadalmi egyenlőtlenségekkel, vagyis azt a kérdést járják körül különféle kvantitatív és kvalitatív kutatási módszerekkel, hogy a magyar iskolarendszerben hogyan jelenik meg az intézményes diszkrimináció, hogyan járul hozzá a társadalmi egyenlőtlenségekhez az iskolai szelekció, és hogyan történhet meg, hogy azonos pedagógiai módszerek eltérő eredményekkel járnak a különböző társadalmi státusú családok gyermekei esetében.

A vizsgálatok mellett megismerheti az olvasó, hogy a különböző időpontokban (1978-ban, illetve 1996-ban) ismertetett eredmények milyen szakmai visszhangot váltottak ki, és a kutatások kapcsán kibontakozó viták milyen irányvonalat vettek. Így nemcsak a vizsgálatok újbóli közlése nyújt mára számunkra fontos kordokumentumot a társadalomról és az iskolarendszerről, hanem mindaz, ami a vitákban más szakterületek képviselői révén felmerült, és tükrözi a kor máig ható gyógypedagógiai elképzeléseit fogyatékoságról, speciális oktatásról, együttnevelésről.

A könyv első részében ismertetett vizsgálat több szempontból is rendkívül szellemes, találó és informatív a korabeli és a mai olvasó számára egyaránt. A tanulmány egy 1974–75-ben folytatott vizsgálatról számol be, amelyet Budapest



ber mint felsőbbrendű faj felelőssége a „félíg gyermek” gyarmatosított népek feletti gondoskodás, ugyan nem feltétlenül járt azzal a feltételezéssel, hogy a gyarmatokon élő népek nem civilizálhatóak, mégis részben az imperializmus eszméje inspirálta a szegregáció kivitelezését Dél-Afrikában és az Egyesült Államok déli államaiban. Az első világháborút követően az imperializmus korszakának végével számos változás következett. Németországban, ami a háború egyik legnagyobb vesztese volt, Hitler a zsidóságot már nem etnikum vagy vallás alapján, hanem mint biológiai fajt határozta meg, és a Mein Kampfban lidérces látomásokban mutatja be, ahogy a zsidóság a német faj feletti uralomra tör. Hatalomra jutásukat követően a náciak a nürnbergi törvényekkel tették meg az első lépést afelé, hogy nyíltan rasszista rezsimet építsenek ki, ami pedig csak egy állomásnak bizonyult a népirtás felé vezető úton.

A második világháborút követően a náci birodalom rémteeteinek teljes megismerése az Egyesült Államokban is egyre inkább arra a felismerésre vezetett, hogy a Jim Crow-törvények nem csupán hasonlóak a náci törvényekhez – és így nemzetközileg egyre inkább szalonképtelenek –, de végső soron a nemzeti érdekeket is sértik. Azonban mivel a háborút követően már nem volt elemi érdek az egész társadalom egységének biztosítása, még további két évtizedbe telt, míg a feketék jogai teljes mértékben elismerésre kerültek.

Az egyetlen nyíltan rasszista rezsim, amely túlélte a második világháborút és a hidegháborút, a dél-afrikai apartheid rendszere volt. A legátfogóbb, hosszú távra tervezett szegregatív rendszer, amit valaha megalkottak, csak a hidegháború végétől kezdett repedezni, amikor Dél-Afrika már nem számíthatott nyugati segélyekre és toleranciára cserébe a kapitalizmus védelmében betöltött szerepéért.

Bár a nyíltan rasszista rendszerek összeomlottak, a XXI. században is jelentős problémát jelent a rasszizmus. Az „új rasszizmus” nem a genetikára, hanem a kultúrára alapozva különbözteti meg a nemkívánatos újonnan érkezetteket. A rasszizmus elutasítása pedig továbbra sem teremti meg a faji egyenlőséget és igazságosságot, mivel a rasszista rendszerek a megkülönböztetett csoportokat gazdaságilag és pszichológiailag sebezhető helyzetben hagyták, amely megnehezítheti számukra, hogy versenyezzenek olyan csopor-

tokkal, amelyek nem mentek keresztül efféle tapasztalatokon és élményeken. Vannak arra utaló jelek, hogy a faji alapú megkülönböztetést a hit- és vallásbeli meggyőződés alapján történő megkülönböztetés váltja fel, és az abszolutista vallás, amennyiben militánssá és átpolitizálttá válik, a XXI. század fő csoportok közötti konfliktus- és agresszióforrásává válhat.

(Fredrickson, George M.: *Racism – A short history*, Princeton, Oxford, Princeton University Press, 2002.)

Rác Judit



EGY KUTATÁSSOROZAT UTÓÉLETE

A kötet a szerzőknek a 70-es években elkezdett, és a 90-es években is folytatott vizsgálatairól számol be, amelyek nem csupán a címben jelzett kiegészítő iskolákról szólnak. A vizsgálatok az oktatás kontextusában foglalkoznak a társadalmi egyenlőtlenségekkel, vagyis azt a kérdést járják körül különféle kvantitatív és kvalitatív kutatási módszerekkel, hogy a magyar iskolarendszerben hogyan jelenik meg az intézményes diszkrimináció, hogyan járul hozzá a társadalmi egyenlőtlenségekhez az iskolai szelekció, és hogyan történhet meg, hogy azonos pedagógiai módszerek eltérő eredményekkel járnak a különböző társadalmi státusú családok gyermekei esetében.

A vizsgálatok mellett megismerheti az olvasó, hogy a különböző időpontokban (1978-ban, illetve 1996-ban) ismertetett eredmények milyen szakmai visszhangot váltottak ki, és a kutatások kapcsán kibontakozó viták milyen irányvonalat vettek. Így nemcsak a vizsgálatok újbóli közlése nyújt mára számunkra fontos kordokumentumot a társadalomról és az iskolarendszerről, hanem mindaz, ami a vitákban más szakterületek képviselői révén felmerült, és tükrözi a kor máig ható gyógypedagógiai elképzeléseit fogyatékoságról, speciális oktatásról, együttnevelésről.

A könyv első részében ismertetett vizsgálat több szempontból is rendkívül szellemes, találó és informatív a korabeli és a mai olvasó számára egyaránt. A tanulmány egy 1974–75-ben folytatott vizsgálatról számol be, amelyet Budapest

XVIII. kerületének három általános iskolájában végeztek el, de publikálására akkor nem került sor. A vizsgálatban három általános iskola 331 alsó tagozatos tanulója vett részt. Feladatuk az volt, hogy készítsenek egy-egy rajzot arról a házról, ahol jelenleg laknak, ahol felnőttkorukban fognak lakni és ahol lakni szeretnének. A rajzok alapján a kutatók azt igyekeztek feltárni, hogy a gyerekek hogyan vélekednek jelenlegi körülményeikről és a körülményeikben várható változásokról. A vizsgált terepen a lakóhelytípusok egyértelműen elkülönültek egymástól, és beazonosítható társadalmi státushoz voltak köthetők, hiszen a vizsgálati mintát egy barakkokból álló telep, egy családi házas övezet és egy panel lakótelep gyermekei alkották. Az eredményekből kiderült, hogy a három lakóhelytípus egyértelműen meghatározta, hogy a gyerekek milyen perspektívát látnak a jövőjükben. A mobilitás különböző mértékben jellemezte a három háztípusban lakó gyerekeket: közülük az állami telepen és a családi házban lakó gyerekek jövőképében jóval kevésbé jelent meg a változás, a társadalmi mobilitás igénye, mint a lakótelepi gyerekek esetében, akik erőteljes változásra számítottak jövőbeli helyzetüket illetően.

Nyilvánvaló, hogy a 70-es évek derekán a szegénység, illetve a cigányság vizsgálata többet jelentett, mint puszta tudományos, szociológiai vizsgálatot, már önmagában is komoly társadalomkritika volt, hiszen társadalmi igazságtalanságokat tárt fel. Az ilyen jellegű kutatások politikai jelentőségét tehát nem lehet alulbecsülni. A gyermekrajz kiváló eszköznek bizonyult a kutatásban rejlő társadalomkritika megfogalmazásához. A gyerekek véleményalkotásában senki sem feltételezhet politikai szándékot, és az, ahogyan a gyerekek jelenüket, jövőjüket és vágyaikat ábrázolják, kendőzetlenül mutat rá a szociális egyenlőtlenségek meglétére, azok pszichológiai hatásaira. A kiválasztott módszer tehát negyedszázad elteltével teljesen felesleges lenne abból a szempontból értékelni, hogy a három iskola diákjainak rajzai mennyire kínálnak értékelhető és valid válaszokat az akkori magyar társadalom szociológiai problémáira, sokkal inkább tekinthetünk úgy rájuk, mint a rendszer igazságtalanságai elé állított tükörré, amely egyúttal kordokumentumként is szolgál a vizsgálat idején épülő Havanna lakótelep további sorsát is meghatározó szociológiai problémákról. Azt, hogy a mai kiadás

kapcsán a szerzők is ebben látják a kutatás jelentőségét, csak megerősítik a kutatáshoz használt illusztrációk, a vizsgált telepről készült archív felvételek. Ennek fényében úgy tűnik, a függelékben közölt táblázatok fölösleges részletességgel mutatják be a vizsgálat eredményeit.

A kutatás politikai jelentőségén túl fontos hozadéka a tanulmánynak, hogy benne a barakklakások és a lakótelep szociális reprezentációit is felismerhetjük. Például érdekes arról olvasni, hogy a lakótelepi lakás, az emeletes társasház, a bérház és a családi ház szociális presztízse hogyan változott meg az eltelt néhány évtized alatt. Ma már nehéz elképzelni, hogy a családi házból a gyermekek jelentős része társasházi lakásba vágyik, de a lakótelep megítélése, úgy tűnik, eleve egy viszonylag alacsony státuszszintről kezdte meg máig tartó mélyrepülését. Mivel a vizsgált szociológiai problémák a megváltozott gazdasági, politikai és társadalmi kontextus miatt ma már másképp fogalmazódnak meg, a mai olvasó számára a közölt adatok nem elsősorban szociológiai szempontból, hanem inkább történeti jellegük miatt jelentősek, rajtuk keresztül a történelemnek nem csak a személyes megfogalmazások miatt sajátos olvasatával találkozunk, hanem azáltal is, hogy a gyermekek szemszögéből közelít a kérdéshez a vizsgálat.

A második kutatás szintén úttörő jellegű volt, ennek eredményeit a szerzők eredetileg 1978-ban publikálták a *Valóság*-ban. Az iskolai szelekció társadalmi vetületének a kutatás előkészítésekor hazánkban még kevés előzménye volt. Tulajdonképpen három forrásra hagyatkozhattak és hagyatkoztak is a kutatók: Kemény Istvánék ’71-es országos reprezentatív cigányvizsgálatára, Czeizelék „Budapest-vizsgálatára”, amellyel kapcsolatos az egyik, a kötetben közölt vita is, és elsősorban a Kemény-iskolához köthető szerzők, Solt Ottília, Csalog Zsolt, Lengyel Gabriella – ha nem is a korban mértékadónak tekintett szakmai folyóiratban vagy kiadókna, de mégis – itt-ott megjelent szegénységéről és romákról szóló munkáira.

A vizsgálat egy fővárosi kerület általános iskoláiban készült, és az „elvilég egységes általános iskolai rendszerben” rejlő különbségek feltárására irányult. Célja az volt, hogy rámutasson a gyerekek társadalmi helyzete és az iskolai szelekció közötti összefüggésekre, továbbá megvizsgálja a kisegítő iskolába járó gyerekek sajátosságait a



társadalmi háttér és a különböző vizsgálatokon mért eredmények szempontjából.

A kutatás a kisegítő iskolába járó gyerekeknek három csoportját tudta azonosítani:

- a súlyosabban sérült, de jobb szociális helyzetű családok gyerekeit, akik a szakszerű fejlesztés hatására mégis taníthatónak tűnnek;
- az iskolakezdésre más behozhatatlan hátrányokat szerzett, a szülés előtt-alatt gyakran organikusan is sérült, több generáción átívelő, halmozódó szociális, fizikai és pszichikai problémáktól sújtott családok gyerekeit;
- és azokat a szociálisan hátrányos helyzetű gyerekeket, akiket az adott iskolai rendszer nem képes felzárkóztatni.

A Czeizelékkel folytatott vita módszertani aspektusai mára már kevésbé fontosak, hiszen a kisegítő iskolákkal kapcsolatos kritikák azóta nemcsak számtalan más forrás alapján napvilágot láttak, de ezek fényében – és részben ezek hatására – erőteljes változtatások is történtek a kisegítő iskolák működése terén. Nemcsak az elnevezésük változott meg, de a kisegítő iskolák zsákutca jellege is mérséklődött, hiszen a továbbtanulási lehetőségek száma mindenképpen megnövekedett, például azáltal, hogy az eltérő tantervvel működő gyógypedagógiai intézmények némelyike tíz-tizenkét évfolyamosra terjesztette ki képzését, illetve megszűnt az a fajta stigmatizáció, amelyet a személyi igazolványban is nevesített kisegítő iskolás múlt jelentett. Ugyanakkor a szegregált oktatás egy sor új formát öltött, vagyis ma nem csupán a kisegítő iskolák és utódaik különítik el a gyermekek bizonyos csoportjait, hanem számos gyógypedagógiai, felzárkóztató, kislétszámú osztályban és intézményben, képesség szerinti csoportbontásban osztályon belül, vagy spontán módon szegregálódott, „elcigányosodott” iskolákban, amelyekről elmondható, hogy az oktatási egyenlőtlenségek fokozódását eredményezték.

Az 1976-os vizsgálatot olvasva önkéntelenül összehasonlításokat végzünk a mai helyzettel, és ez az összehasonlítás igen vegyes képet tár elénk. Egyértelmű, hogy a kisegítő iskola másképp jelentett zsákutcát a szocializmus évtizedeiben, mint ma, és e felett a tény felett nehéz elsiklani. Mivel akkor szóba se került a munkanélkülivé válás lehetősége, a zsákutca-jelleg mint probléma nem a gyermek felől fogalmazódott meg, hanem az állam részéről. Hogyan lehet ipari tanulót képezni a nyolc év alatt csak hat osztálynak megfelelő

tananyagot elsajátított gyerekből? Feltűnő, hogy a nyolc osztály elvégzése mindenképpen elégséges célként jelent meg a 70-es években, míg ma láthatjuk, hogy az oktatási szakadék nem az általános iskolát végzettek és nem végzettek között áll fenn, hanem a határ minimálisan a középfokú végzettség szintjénél húzható meg, illetve az élethosszig tartó tanulásba való bevonódás és az abból való kiesés között. És azt sem hagyhatjuk figyelmen kívül, hogy a társadalmi különbségek és a különböző iskolatípusok együtt járását detektáló kutatásnak ma egészen másra kellene koncentrálnia, ha ezt az összefüggést korrekten szeretné feltárni, hiszen egyfelől a szabad iskolaválasztás és az iskolák széles körű differenciációja miatt extrém méreteket öltött az iskolai szelekció és szegregáció, másfelől a munkanélküliség elterjedésével a választóvonal nem a fizikai munkás és az értelmiségi között húzódik, hanem a stabil jövedelemmel rendelkezők és a tartósan munkanélküliek között.

A könyv harmadik pillére az az először 1996-ban publikált utánkövetéses vizsgálat, amelyet a húsz évvel korábban kisegítő iskolába járt személyek körében végeztek. E vizsgálat kimondja, hogy a kisegítő iskolai elhelyezés erősen szociális alapon meghatározott, igazságtalan és megkérdőjelezhető volt. A felmérés azt igazolja, hogy a kisegítő iskolai áthelyezés a gyerekek egy részénél szakmailag indokolatlan volt. A tanulmány tulajdonképpen a szegregált oktatási formák ellen érvel, és elsősorban a társadalmi integráció szempontjait szem előtt tartva kritizálja a különoktatást. Az erre reflektáló, a vele vitázó – a könyvben szintén közölt – írások más szakmai érveket, nevezetesen a gyógypedagógia érveit szem előtt tartva veszik védelmükbe az iskolai szelekció folyamatát, és sorolják fel a differenciált, ez esetben szegregált oktatás mellett felhozható, jogosnak tartott érveket, miközben a vizsgálat módszertani hiányosságaira is rámutatnak.

A kisegítő iskolába járó gyerekek harmas felosztása a 90-es évek második felétől kezdve alaposabban is megvizsgált adatok fényében ma is tetten érhető, a különböző intézkedések, új pedagógiai szemlélet és módszerek nem tudták megdönteni az iskolarendszer szelekciója mögött húzódó hármasságot, illetve nem tudták kompenzálni a társadalmi különbségek fokozódásából és az iskolarendszer növekvő szelektivitásából kialakuló, még mélyebben húzódó különbségeket.

E hármasságot különféle tényezők nemcsak fenntartják, hanem még fel is erősítik. Itt egyfelől figyelmet érdemel a rendszerváltás utáni iskolapiac, amelyet alapvetően két tényező határoz meg: az egyik eleme a szabad iskolaválasztás, a másik az iskolák fennmaradásért folytatott küzdelme a csökkenő gyerekszám ellenére. E két új jelenség felgyorsította az iskolák differenciálódását, és olyan egyéni profil kialakítására kényszerítette, amely bizonyos intézményeket kedvezőbb gazdasági helyzetbe hoz. Ez az oka annak, hogy iskolák egy része gyakran nem hajlandó roma gyerekeket felvenni az első osztályba, tartva attól, hogy a nem roma, jobb anyagi helyzetben lévő szülők elviszik a gyerekeiket más iskolába, de ez lehet a motivációja annak is, hogy az emelt fejkvóta miatt más iskolák viszont felvállalják a hátrányos helyzetű, esetleg sajátos nevelési igényű gyerekek oktatását is. Az elit és a hátrányos helyzetű gyerekeket oktató iskolák így fokozatosan eltávolodnak egymástól, az intézmények differenciációja egyértelműen hierarchizációt hoz létre, amely során az iskolák a törvényi tiltás ellenére is megtalálják a módját annak, hogy az iskolába lépő elsősöket és családjaikat valamilyen módon, képességfelmérés, ismerkedés, sajátos beiratkozási eljárások során szűrjék.

Másfajta megközelítést jelent, amikor a figyelmet az olyan összefüggések felé irányul, amelyek az iskolai teljesítményeket befolyásoló zavarok társadalmi meghatározottságát és ebből következően a kisegítő iskolákba, illetve szegregált osztályokba, intézményekbe kerülő gyerekek sajátos társadalmi rétegződését létrehozza. A gyerekekre alkalmazott diagnosztikák nemcsak az aktuális tudományban álláspontra és a mérőeszközök változásaira érzékenyek, de nagyon erős korrelációt mutatnak bizonyos társadalmi csoportokkal. Jellemző az is, ahogy a tünetek csoportok között vándorolnak, a felsőbb társadalmi rétegektől az alacsonyabb társadalmi státusú csoportok felé áramlanak. Így történhetett meg például az Egyesült Államokban leírt jelenség, hogy a tanulási zavar mint új kategória a nyolcvanas években először a magasabb társadalmi státusú gyerekek körében jelent meg, majd fokozatosan az alacsonyabb társadalmi státusú csoportok jellemzőjévé vált.

Az elmúlt évtizedek során tapasztalható további tényező, amely az iskolarendszerben mutatózó társadalmi meghatározottságot felerősíti, az egyre korábbi életkorra helyeződő diagnosztika és

terápia, amelyek kimondott célja az iskolai teljesítmény, az iskolához szükséges képességek korai, akár újszülöttkori fejlesztése. Nyilvánvaló, hogy nem mondhatunk le arról az esélyről, ami a korai diagnózissal és terápiával járhat, ha úgy véljük, ezzel egy gyermek későbbi képességeit kedvezően befolyásolhatjuk. A különbség azonban nemcsak azáltal fokozódik a gyerekek között, hogy egy részük megkapja, más részük pedig kiszorul az ilyen jellegű fejlesztésekből, de ezáltal a gyerekek korai kategorizációját is kialakítjuk. Erőss Gáborék vizsgálatából tudjuk, hogy az élet első hat évében különbözőképpen kategorizált gyerekek speciális keresletet hoznak létre a kategóriájuknak megfelelő iskolákra, így erőteljesen hozzájárulnak az iskolák differenciációjához és következésképp hierarchizációjához is.

A kutatássorozat fontos mérföldkövet jelentett egy sor olyan vizsgálat számára, amely az oktatáspolitikai, a pedagógiai társadalmi hatásait vizsgálta, különös tekintettel a hátrányos helyzetű roma tanulóakra. A rendszerváltás után készült kutatások jellemzően három oldalról közelítik meg a kérdést:

1. a roma gyerekek oktatása mint társadalmi probléma;
2. a roma gyerekek oktatása mint pedagógiai, oktatáspolitikai, az oktatási rendszerben rejlő probléma;
3. a roma gyerekek oktatása mint nyelvi, kulturális probléma.

Mindhárom megközelítés egyik ismert kritikus a roma politikus Zsigó Jenő, aki a magyarországi romák helyzetét egy faji csoport elnyomásaként értelmezi. Ebben a megközelítésben egyaránt kritizálhatók azok az irányzatok, amelyek az iskolai kudarcokat csupán társadalmi problémaként fogják fel, és azok is, amelyek elsősorban kulturális kérdésként értelmezik, hiszen a romákat érő hátrányok nem egyszerűsíthetők le sem osztálykérdésként, sem a kulturális másosság eseteként. Valószínűleg éppen ez az oka annak, hogy azok a kutatások, amelyek a többségi intézményrendszer szerepét vizsgálják a romák iskolai helyzetével kapcsolatban, mint teszi azt a kötet is, sokkal átfogóbb válaszokat képesek adni, mint amelyek egyoldalúan szociális, oktatási, kulturális vagy nyelvi szempontok szerint igyekeznek feltárni az iskolai kudarcok okait.

A kötet egy olyan kutatássorozat eredményeit tárja tehát az olvasó elé, amelynek szemlélete év-



tizedek óta jellemzi a roma gyerekek iskolai kudarcával kapcsolatos vizsgálatok fő vonulatát. Vitathatatlan jelentősége, hogy az iskolai egyenlőtlenségek vizsgálatakor az intézményes diszkriminációra helyezi a hangsúlyt, és ezáltal nemcsak az akkori magyar iskolarendszert bírálta, hanem rajta keresztül az államszocialista rendszer hamis ideológiájára is rámutatott. Nem véletlen, hogy emiatt is támadások érték a szerzőket. Például a kötetben közölt vitacikkek egyikében ez olvasható: „Nagyon fontos lenne, hogy a szociológusok is személyesen vizsgálják e gyermekeket és családjukat, mivel akkor nem kellene feltételezni, hogy szocialista hazánkban a jó és átlagos biológiai adottságú gyermekeket kényszerítik a pedagógusok és az egész társadalom kiségitő iskolába. Hiszen, ha a gyermekek 60 százaléka indokolatlanul lenne a kiségitő iskolában, akkor csak ez lehetne a végkövetkeztetés.” (100. o.) A kötetben szereplő íráskor újbóli megjelentetését tehát mindenképpen üdvözölni lehet. Az eredeti, annak idején csak részben megjelent tanulmányok publikálása, valamint a *Valóság* hasábjain megjelent „Hullámverés”-vita újbóli közlése nemcsak azért hasznos, mert hozzáférhetővé teszi a másképp már nehezen elérhető írásokat, hanem azért is, mert szembesíti a témával foglalkozó mai kutatókat, szakembereket a változásokkal és a változatlanosságokkal, az eltérő nézőpontokból – pl. az „objektív” szociológus és a terepen dolgozó, a problémával nap mint nap szembesülő szakember részéről – adódó eltérő helyzetértékelés mindmáig fennálló különbözőségével.

Tanulságos azt is megértéssel, de némi fenntartással tapasztalni, hogy a hetvenes-nyolcvanas évek Magyarországon a kutatókat a korabeli hatalom nemcsak abban korlátozta, hogy az általuk tapasztalt visszasságokat nyilvánosságra hozzák, hanem abban is, hogy bekapcsolódjanak a téma tárgyalásának nemzetközi áramába. Tudjuk, hogy a „nature-nurture”-vita, a genetikai-biológiai meghatározottság és/vagy a társadalmi szocializáció intelligenciára gyakorolt hatásmechanizmusainak vitája addigra már több hullámban fellángolt, hogy a tesztmódszert az iskolai bevalás mérésében már azokban az években is jelentős irányzatok támadták, és hogy az iskolarendszer megcsontosodott formáit más társadalmakban is kritizálták és folyamatosan változtatták is. Végigfutva akár e kötet, akár a Gerő-Csanádi-Ladányi-féle kutatások idejében megjé-

lent, a témához kapcsolódó más kötetek ugyan csak szűk hivatkozási listáját, feltűnik a szocialista Magyarország téren és időn kívülsége. Ennek fényében különösen értékelendő a szerzők akkori bátorsága és eredetisége mind a témaválasztás, mind az alkalmazott módszer tekintetében.

A kötet a közelmúltban elhunyt szerzőtárs, Gerő Zsuzsa gyermekpszichológus számára is emléket kíván állítani. Azt hiszem, a valóban innovatív módszer, azaz gyermekrajzok alkalmazása a különböző társadalmi háttérű gyermekek mobilitási esélyeinek vizsgálatára az ő értő elemzései segítségével tudták csak beváltani a módszer nyújtotta lehetőségeket. Kár, hogy a tanulmányok újraközlése alkalmából Ladányi János és Csanádi Gábor csak egy rövid előszóban ismertette a kutatások létrejöttének körülményeit, és Ladányi János mindössze hat oldalas utószavában foglalta össze az iskolarendszerrel kapcsolatos problémák történeti háttérét és az egyre durvuló iskolai szelekció mai okait. Miután a fogyatékos minősítés témája ma is szakmai és politikai érdekeket sért, és a fogyatékoságot sem egyöntetűen ítélik meg a különböző szakmák képviselői, várakozásainkhoz képest a kötet csak félig tudta betölteni feladatát. Az újraközlés mint kordokumentum felhívja a témával foglalkozók újabb generációinak figyelmét arra, hogy honnan indult hazánkban a szelektív iskolarendszer kritikája, de nem kap kellő mélységű elemzést a mához vezető folyamat egészéről és a jelen helyzetről. Talán érdemes lett volna a szerzőknek mai hozzájárulásukkal az eredeti művek igényességéhez méltó összegzést készíteni.

(Gerő Zsuzsa, Csanádi Gábor & Ladányi János: *Mobilitási esélyek és a kiségitő iskola. Budapest, Új Mandátum, 2006.*)

Kende Anna



„AGGIZMUS” – SZTEREOTÍPIÁK ÉS ELŐ- ÍTÉLETEK AZ IDŐSEBBEKEL SZEMBEN

Az *ageism* gyűjtőfogalom, melybe az életkor miatti hátrányos megkülönböztetés több formája is beletartozik. Az egyénnel vagy csoporttal szembeni olyan előítéletet fed, melynek alapja



tizedek óta jellemzi a roma gyerekek iskolai kudarcával kapcsolatos vizsgálatok fő vonulatát. Vitathatatlan jelentősége, hogy az iskolai egyenlőtlenségek vizsgálatakor az intézményes diszkriminációra helyezi a hangsúlyt, és ezáltal nemcsak az akkori magyar iskolarendszert bírálta, hanem rajta keresztül az államszocialista rendszer hamis ideológiájára is rámutatott. Nem véletlen, hogy emiatt is támadások érték a szerzőket. Például a kötetben közölt vitacikkek egyikében ez olvasható: „Nagyon fontos lenne, hogy a szociológusok is személyesen vizsgálják e gyermekeket és családjukat, mivel akkor nem kellene feltételezni, hogy szocialista hazánkban a jó és átlagos biológiai adottságú gyermekeket kényszerítik a pedagógusok és az egész társadalom kiségitő iskolába. Hiszen, ha a gyermekek 60 százaléka indokolatlanul lenne a kiségitő iskolában, akkor csak ez lehetne a végkövetkeztetés.” (100. o.) A kötetben szereplő íráskor újbóli megjelentetését tehát mindenképpen üdvözölni lehet. Az eredeti, annak idején csak részben megjelent tanulmányok publikálása, valamint a *Valóság* hasábjain megjelent „Hullámverés”-vita újbóli közlése nemcsak azért hasznos, mert hozzáférhetővé teszi a másképp már nehezen elérhető írásokat, hanem azért is, mert szembesíti a témával foglalkozó mai kutatókat, szakembereket a változásokkal és a változatlanosságokkal, az eltérő nézőpontokból – pl. az „objektív” szociológus és a terepen dolgozó, a problémával nap mint nap szembesülő szakember részéről – adódó eltérő helyzetértékelés mindmáig fennálló különbözőségével.

Tanulságos azt is megértéssel, de némi fenntartással tapasztalni, hogy a hetvenes-nyolcvanas évek Magyarországon a kutatókat a korabeli hatalom nemcsak abban korlátozta, hogy az általuk tapasztalt visszasságokat nyilvánosságra hozzák, hanem abban is, hogy bekapcsolódjanak a téma tárgyalásának nemzetközi áramába. Tudjuk, hogy a „nature-nurture”-vita, a genetikai-biológiai meghatározottság és/vagy a társadalmi szocializáció intelligenciára gyakorolt hatásmechanizmusainak vitája addigra már több hullámban fellángolt, hogy a teszt módszert az iskolai bevalás mérésében már azokban az években is jelentős irányzatok támadták, és hogy az iskolarendszer megcsontosodott formáit más társadalmakban is kritizálták és folyamatosan változtatták is. Végigfutva akár e kötet, akár a Gerő-Csanádi-Ladányi-féle kutatások idejében megjé-

lent, a témához kapcsolódó más kötetek ugyan csak szűk hivatkozási listáját, feltűnik a szocialista Magyarországon téren és időn kívülsége. Ennek fényében különösen értékelendő a szerzők akkori bátorsága és eredetisége mind a témaválasztás, mind az alkalmazott módszer tekintetében.

A kötet a közelmúltban elhunyt szerzőtárs, Gerő Zsuzsa gyermekpszichológus számára is emléket kíván állítani. Azt hiszem, a valóban innovatív módszer, azaz gyermekrajzok alkalmazása a különböző társadalmi háttérű gyermekek mobilitási esélyeinek vizsgálatára az ő értő elemzései segítségével tudták csak beváltani a módszer nyújtotta lehetőségeket. Kár, hogy a tanulmányok újraközlése alkalmából Ladányi János és Csanádi Gábor csak egy rövid előszóban ismertette a kutatások létrejöttének körülményeit, és Ladányi János mindössze hat oldalas utószavában foglalta össze az iskolarendszerrel kapcsolatos problémák történeti háttérét és az egyre durvuló iskolai szelekció mai okait. Miután a fogyatékos minősítés témája ma is szakmai és politikai érdekeket sért, és a fogyatékoságot sem egyöntetűen ítélik meg a különböző szakmák képviselői, várakozásainkhoz képest a kötet csak félig tudta betölteni feladatát. Az újraközlés mint kordokumentum felhívja a témával foglalkozók újabb generációinak figyelmét arra, hogy honnan indult hazánkban a szelektív iskolarendszer kritikája, de nem kap kellő mélységű elemzést a mához vezető folyamat egészéről és a jelen helyzetről. Talán érdemes lett volna a szerzőknek mai hozzájárulásukkal az eredeti művek igényességéhez méltó összegzést készíteni.

(Gerő Zsuzsa, Csanádi Gábor & Ladányi János: *Mobilitási esélyek és a kiségitő iskola*. Budapest, Új Mandátum, 2006.)

Kende Anna



„AGGIZMUS” – SZTEREOTÍPIÁK ÉS ELŐÍTÉLETEK AZ IDŐSEBBEKEL SZEMBEN

Az *ageism* gyűjtőfogalom, melybe az életkor miatti hátrányos megkülönböztetés több formája is beletartozik. Az egyénnel vagy csoporttal szembeni olyan előítéletet fed, melynek alapja

pusztán az életkor. Az emberi életkorral szemben támasztott előítéletnek is több válfaja létezik. Lehetünk előítéletesek mindennel és mindenkivel szemben, aki túl fiatal (*adulthood*), vagy pontosan fordítva, amikor a fiatalokat preferáljuk az idősebb személyekkel szemben (*jeunism*). Az időseinkkel szembeni sztereotip viselkedésmód és előítéleteség azonban a korai XX század születtje. Egész egyszerűen összefügg azzal a ténnyel, hogy (legalábbis a világ fejlett részein) sokkal tovább élünk, mint az emberi történelem során bármikor. Japánban például már ma sem ritka a 100. születésnapját ünneplő ember.

Jelen kötet az idősebbekkel szembeni előítéleteséget, amelyet – megfelelő magyar elnevezés hiányában, egyben egy erre tett személyes javaslatként – a továbbiakban csak *aggizmus*-ként emlegetünk, tárgyalja több szempontból, három téma (az idősekkel szembeni előítéletek eredete, konkrét empirikus eredmények, az „aggizmus” megnyilvánulásai a mindennapok sztereitain) köré csoportosítva összesen tizenkettő, köztük számos kiváló és néhány kevésbé sikeres tanulmány egy kötetbe szerkesztésével.

A szerkesztő, Todd Nelson az előszóban meg is említi, hogy habár az *aggizmus* a harmadik leggyakoribb diszkriminációs forma a fejlett világban (a faji és a nemi diszkriminációk után), mégis igen keveset foglalkozik vele a tudomány. Nos hát tessék, a hiány pótlására itt ez a több mint 300 oldalas kötet az MIT kiadásában. Olyan időszakban jelent meg a könyv, amikor a fejlett világ egyik legnagyobb problémája az elöregedő népesség, a vele járó sokféle és sokrétű probléma: a társadalombiztosítás átalakításától az egekbe szökő egészségbiztosítási terheken, a felosztó-kirovó nyugdíjrendszerek fenntarthatatlanságán át, a „*silver age*” fogyasztói csoportok felfedezéséig, vagy éppen a gyermekhiány miatt feleslegessé váló pedagógusok átképzésig, az idősgondozók létszámhiányáig. Minden szempontból újszerű az a társadalom, amelyben megéljük az emberi történelemben eddig soha nem látott hosszúságú életünket. Ha pedig sokáig élünk, nos, akkor itt van egy újabb lehetőség a címkézésre, az előítéletesedésre, diszkriminációra, a sztereotípiagyártásra – végső soron a kirekesztés szempontrendszerének újrafogalmazására. Ebből a szempontból mindenképpen komoly figyelmet érdemel a Nelson által szerkesztett kötet, mert tudományterületenként gazdag empirikus bizonyítékokra

támaszkodva cáfolja azokat a tévhiteteket, amelyeket máig az időseinkkel szemben felhalmoztunk. Az Európai Unióban 2007-ben kitüntetett figyelmet érdemelnek a szerzők szavai, hiszen az ideai év az esélyegyenlőség éve. Ezen belül a soros német elnökség éppen az idősebb generációk, a tapasztaltak társadalmi integrációjának javításáról, munkaerőpiaci esélyeinek növeléséről szervez konferenciát 2007. kora tavaszán Lipcsében *Lifelong Learning – Equal Opportunities for Older Workers* címmel.

A kötet szerkesztője amerikai adatokra hivatkozik, amikor az 1990-es állapothoz képest a 65 év felettiiek számának megkétszereződését vetíti előre 2030-ra. Európában ehhez nyugodtan hozzátehetjük saját, még kevesebb optimizmusra okot adó számadatainkat. Az Európai Unió, amely közismerten kevésbé célterülete a fiatal, jól képzett bevándorlóknak (nem úgy, mint Észak-Amerika), még gyorsabb ütemben korosodik. Ennek ellenére az USA mintha jobban készülne a megváltozó demográfiai helyzetre: náluk már a hetvenes években megszűnt a föderális alkalmazottak kötelező nyugdíjazása, írja a kötetben Robert McCann és Howard Giles tanulmánya. Ezzel szemben az EU államaiban a nyugdíjkorhatár sehohal sem haladja meg a 65 évet, sőt ennél sok államban lényegesen alacsonyabb (pl. egyik legalacsonyabb Olaszországban). Az USA-ban eközben a 65–74 évesek 18,5 százaléka van jelen a munkaerőpiacon – 2003-ban az EU-ra vonatkozó adat csupán 5,6 százalék volt. Amerikai munkagazdászok 2045-re évi 9 százalékos GDP-többletet, közel évi 3 milliárd USA dollárt remélnék az idősebb munkavállalók munkaerőpiaci jelenlététől. Az új jelszó Észak-Amerikában az „Old. Smart. Productive.” (*Business Week*, 2005. június 27. [európai kiadás]). Ne feledkezzünk meg a 401 (k) néven elhíresült intézkedésről sem, melynek révén a *nyugdíjkorhatár fogalmának megszüntetését* valósították meg az állami alkalmazottak körében.

Európában az ún. *demográfiai függőségi ráta*, amely a 0–14 évesek, valamint a 65 év felettiiek számát veti össze a 15–64 évesek gazdaságilag aktív arányával, a 2005-ös 49 százalékról 2030-ra 66 százalékra fog növekedni. Számítások szerint amíg 2010-ben négy gazdaságilag aktív korúra (nem feltétlenül formális munkával rendelkezőre) jut egy 65 év feletti, 2050-re már csak 2:1 lesz az arány. Bár a könyv az angolszász közönségnek



íródott, mégis talán nekünk van nagyobb szükségünk rá. A jelenlegi tendenciákat alapul véve az Európai Unió és az elszabott születésszabályozásának terhei alatt vergődő Kína alul fog maradni az Észak-Amerikával szembeni versenyben. Ennek az alulmaradásnak egyik fő oka a fiatal, képzett munkaerőben való elmaradásunk lesz.

A kötet első részében a korrallal szembeni előítéletesség eredetét, magyarázatait mutatja be. Amikor az idős ember szó hallatán először felmerülő képzettársításainkat vesszük sorra, írja Nelson, három alapvető sztereotípiát jelenik meg elénk szemünk előtt: az aranyos és segítőkész nagymama; az intelligens, kompetens, de törtetően céltudatos államférfi; és a senior polgár, aki egyedül él, régimódi és gyenge. Persze, szögezi le rögtön Nelson, ez sem más, mint sztereotípiázás. Schmidt és Boland 1986-ban már tizenkét idősekről szóló típust választott szét. Ahogyan néhány évtizede kategorizálják az időseket a marketingesek is, hiszen a ma idősei minden korábbinál tovább és jobb anyagi kondíciók között élnek függetlenül, fogyasztásra kész életüket. Sőt a kifejezetten koros, uniós szóhasználatnál *agg* (70–80 év), gyermekevelési kötelemeiktől már megszabadult *fogyasztópolgárok* kegyeit egyre többen lesik (vö. silver age). Tehát ha tetszik, ha nem, de elsősorban gazdasági kérdés az „idős egyenlő inkompetencia” igaztalan kép megváltoztatása!

Amy J. C. Cuddy és Susan T. Fiske az idősekkel szembeni sztereotípiák makroszintű okainak összegyűjtésére tesznek kísérletet a kötet első tanulmányában. Négy olyan társadalmi-intézményi okot ismertetnek, amelyek magukkal hozták az idősek szerepének átfogalmazódását.

– Elsőként a modern ipari, később a mai szolgáltatásra alapuló gazdaságok létrejötte, amely kellő terméktöbbletet hozott létre. Kialakul a mindenki számára elérhető egészségügy, az étkezés és ruházkodás már a luxusfogyasztást szolgálja; mindezek a változások magukkal hozzák az átlagéletkor tömeges növekedését. Erre választéként létrejött a nyugdíj intézménye, majd meghosszabbodtak a nyugdíjban töltött évek. (A bismarcki felosztó-kirovó nyugdíjrendszer egykor előremutató rendszerének nehézkes reformjával pedig most szembesülünk.)

– Az öregek társadalmi marginalizálódását erősíti a gyors technológiai fejlődés, amely olyan új termelőeszközöket, technológiákat szül, hogy adott esetben már a középgeneráció sem érti, mit

is csinálnak a fiatalok (vö. számítógépes szerepjátékok, szimulátorok, bűvészkedés a palmtopok világában stb.) Így az idősebb generáció kiszorul a piacról. Persze erre is van már válasz: az egész életen át tartó tanulás (LLL) népszerűsítése, az andragógia, sőt az időskori tanulás-tanítás szerepének térnyerése.

– Harmadszor az urbanizációs folyamat hatására az évszázadokon át a társadalom alapegységét jelentő családok szétestek, kialakultak a nukleáris családok, sőt az önmagában egyedül álló egyén (vö. szingli) és számolatlan szubkultúrája.

– Végül negyedszer a XIX. századi általános és kötelező jellegű iskolázás oda vezet, hogy az idősebbek szerepe csökken a tudásátadásban. Az intézményesített tudásközlés professziószerűen neveli ki a tudás átadóit és az intézményesített tudásközlés helyeit (iskola, könyvtár, múzeum). Sőt, talán ma már ezen is túl vagyunk, az iskola szerepe is csökken az egyéni, sokszor szélsőségesen individuális technológiai támogatáson alapuló ismeretszerzéssel szemben.

Mindezek a változások oda vezetnek, hogy az idősebb korosztályok nagy tömegben vannak jelen a társadalmunkban, és mégis soha ilyen szélesre nem nyílt még a generációs szakadék (generation gap). Jeff Greenberg, Jeff Schimel és Andy Mertens tanulmányukban már készen állnak a pszichológiai magyarázattal: a fiatalok számára az idősebbek saját félelmüket testesítik meg: a félelmet a második gyermekkortól és végső soron az elkerülhetetlen haláltól. Ahogyan mindennel szemben, amit nem akarunk be-/elfogadni, jó kognitív technika a távolítás, háritás, az idősekkel, az idős korrallal sem vagyunk másképpen. Ahogyan egy rákos beteg nem olyan, mint mi, az idős ember is egészen más, mint mi magunk vagyunk. Pedig már Simone de Beauvoir, egy másik „izmus” nagy alakja is figyelmeztetett az 1970-es évek elején: Öregeink mi magunk vagyunk! A *gerantofóbia*, tehát ha így gondoljuk végig, nem más, mint félelem önmagunktól, attól, amivé lehetünk.

Becca R. Levy és Mahzarin R. Banaji implicit aggizmus c. tanulmányukban egy 1996-os kísérletük eredményeit mutatják be, amelyben az Egyesült Államok lakosságának idősekkel szembeni sztereotípiáit mérték az idős IAT (Implicit Association Test) segítségével. A teszt során arc képek egyes részeit és pozitív, illetve negatív jel-

zöket kellett a kitöltőnek minél gyorsabban összepárosítania. A tesztek jelenleg is elérhetőek a Harvard honlapján (<https://implicit.harvard.edu/implicit/>).

Joann M. Montepare és Leslie A. Zebrowitz meggyőző kísérleti eredményekkel szolgának az idősokkal szembeni (elő)ítéletek okairól. Eredményeik szerint hároméves gyermekek inkább fiatalabb felnőttekkel szeretnek együtt játszani, a négy-, hat- és nyolcévesek pedig az idősebbekkel kevesebb szemkontaktust tartanak, és kevésbé kooperálnak velük, mint a fiatalabb felnőttekkel. A három és hét év közötti gyerekekkel folytatott irányított beszélgetésekből az derült ki, hogy legtöbbször fél a felnőtté válástól. Kérdés persze, hogy ezekből a félelmekből mennyi írható már a szocializáció számlájára. Azaz mennyire korán sikerül a kisgyermekbe beleoltani az öregedéstől és a haláltól való félelmet, amely az európai keresztény-zsidó kultúrkörnek olyannyira meghatározóan sajátja?

Az aggkorizmus hatásait elemző második rész első tanulmányában Marry E. Kite és Lisa Smith Wagner, az idősokkal szembeni attitűdök vizsgálata kapcsán, elsőként az időskor kezdetét szeretné meghatározni. Nem meglepő, hogy nem jutnak közös nevezőre. Az önmeghatározásokra és a külső szemlélő megítélésére épülő összevetések alapján egyértelműnek látszik, hogy a 18 év alattiakat gyermeknek, a 18 és 35 év közöttieket fiatalnak, a 35 és 60 év közöttieket középkorúnak és a 60 és 80 év közöttieket idősnek tekintjük. Az egyes meghatározások között azonban nagyon jelentősek az eltérések. Amíg az EU 25 éves korig határozza meg a fiatalokat, a magyar jogszabályok dip-

lomások esetében 30 éves korig gondolkodnak. Kutatók és kutatójelöltek esetében a 35 év alatti teljesítményt még fiatalkori eredményeknek tudják be. Ezzel együtt már Magyarországon is működik a 45+ éveseknek szóló félúton segélyvonal, amely az élet közepén jelentkező krízisben (middle life crisis) nyújt segítséget. A szerzők végül az egyik legbefolyásosabb amerikai lobbira hívják fel a figyelmet: az Amerikai Nyugdíjasok Szövetsége (American Association for Retired Persons) az egyik legerősebb lobbicsoport az államokban, rációfalva mindazokra a sztereotípiákra, amely szerint az idősök gyengék és gondoskodásra szorulnak.

Az idősokkal szembeni sztereotip módon gyengeséget, elesettséget feltételező gondolatisággal megy szembe Monisha Pasupathi és Corinna E. Löckenhoff is. Az idősök nem hasonulnak egymáshoz, nem lesznek önmagukban életkoruknál fogva depressziósak és magányosak, sem betegek és szenilisek. Az idősor és a jóllét (well-being) a bemutatott kutatások szerint egymással összeköthető fogalmak.

Egy jelentős előnye azonban mindenképpen van az idősebb kornak a fiatalsággal szemben, és ezt a citált kutatások megerősítik: amint az ember érzi, hogy a rendelkezésére álló szabadon felhasználható idő véges, jobban megtanul mérlegelni fontos és lényegtelen között. Ezzel talán valóban megéli a választás szabadságát.

(Nelson, Todd D. [ed.]: *Ageism – Stereotyping and prejudice against older persons*. Cambridge, MIT Press, 2002. 358 p.)

Pecze Mariann



BEÉRKEZETT KÖNYVEK

Bálint Julianna, Polónyi István & Siklós Balázs (2006): *A felsőoktatás minősége*. [Felsőoktatás és munkaerőpiac]. Budapest: Felsőoktatási Kutatóintézet. 160 p.

A kötet *A munkaerőpiac orientációjú minőségbiztosítási rendszer a felsőoktatásban c.* kutatás céljainak feltárására, valamint eredményeinek bemutatására vállalkozik. A szerzők a vizsgálat során részletezik a minőség gazdasági és felsőoktatási értelmezése közötti azonosságokat, különbségeket, ezek alapján a „jövő” felsőoktatási minőségbiztosítási rendszerét és ennek lehetséges indikátorait. Külön fejezetet szentelnek a munkáltatói oldal igényeit is figyelembe vevő felsőoktatási minőségbiztosítási rendszerek bemutatásának. Nemzetközi kitekintésekkel kíséreltet tesznek ezen rendszerek alkalmazásának lehetőségeire és problémáinak felvázolására. A kötet második részében képet kaphatunk a kormány által a felsőoktatási intézmények tevékenységének elismerése céljából létrehozott Minőségi Díj alkalmazhatóságáról. [D. F. Cs.]

Bancsók József & Kiss Ibolya (2006): *A felnőttképzési támogatási rendszer elemzése, különös tekintettel a normatív támogatásokra, javaslat a rendszer korszerűsítésére*. [Felnőttképzési Kutatási Füzetek; 2]. Budapest: Nemzeti Felnőttképzési Intézet.

Napjaink aktuális témája az ún. felnőttképzési támogatási rendszer, annak korszerűsítése, hatékonyságának növelése – erről szól az alábbi kötet. A felnőttképzés miután elsősorban állami feladat, így a társadalmi és a gazdasági rendszerrel együtt folyamatosan alakul, ezért kiemelkedően fontos a normatív támogatási rendszer ismertetése, az egyes iskolatípusokra lebontva. A rend-

szerváltás utáni bonyolult légkörben szükségesé vált a rendszer átláthatóvá tétele, majd a 90-es évek elején felmerült a felnőttképzésről szóló törvény létrehozásának szükségessége, amely 2001-re valósult meg. A törvény elősegíti az „életfogytig tartó tanulás” folyamatát, amely fontos részét képezi az Európai Unió célrendszerének az oktatás terén. [H. H.]

Banóné Ajtai Terézia (2006): *Temetkezési hagyományaink – A kiskunfélegyházi oláh cigányok temetkezési szokásairól*. Kiskunfélegyháza: [a szerző saját kiadása]. 131 p.

Az író nehéz vállalkozásba fogott, amikor a kiskunfélegyházi lovari nemzetség és a parasztság halotti szokásainak összehasonlítását választotta könyve témájául. Nem csupán azért, mert a roma közösségekben a halál a tabutémák közé tartozik, hanem azért is, mert a többségi társadalom szokásaitól, hiedelmeitől és szertartásaitól eltérő világot mutat be. A mű alaposra törekszik: bemutatja a cigányság és a parasztság hagyományos – ám eltérő – halálképét, a haldoklással kapcsolatos szokásokat, a halott temetésre való felkészítését, valamint kiterjed a ravatalozás, a siratás, a temetés és a halotti tor szertartásaira is. A könyv személyes hangneme a mű egészének előnyére válik, s külön megjegyzendő pozitívum, hogy rendkívül sok saját gyűjtést tartalmaz. Érdemes lenne e gyűjtéseket Diósi Ágnes, Glonczy Ernő és Rostás-Farkas György kutatásaival is összevetni – talán a következő könyvben. [T. Zs. Zs.]

Báthory Zoltán (2006): *A hozzáadott remény*. Budapest: Aula. 292 p.

A szerző 75. születésnapja alkalmából kérte fel a Budapesti Corvinus Egyetem tudományos ön-

arcképének, arcképének elkészítésére. Báthory Zoltán gyakorló pedagógusként kezdte pályáját, dolgozott a Magyar Pedagógiai Intézetben, tagja az MTA Pedagógiai Bizottságának, szakpolitikusként részt vett a NAT kidolgozásában. A színes és változatos életpályát részben időrendben, részben tematikusan sajátos szubjektív nézőpontból tekintheti át az olvasó. [B. K.]

Benedek András & Szép Zsófia (2006): *Közvetett finanszírozási technikák a felnőttképzésben*. [Felnőttképzési Kutatási Füzetek; 5]. Budapest: Nemzeti Felnőttképzési Intézet.

Jelen kötet egy összefoglaló írás, egy kutatási zárójelentés, amely a Közvetett finanszírozási technikák a felnőttképzésben című kutatás szintéziseként, javaslatokat és ajánlásokat fogalmaz meg a döntéshozók számára. A jelentés hét fejezete áttekintést nyújt a téma hazai és nemzetközi irodalmáról, referenciaelemzéseket tartalmaz, többek között az OECD 2000–2005 között megjelent szintetizáló köteteit alapul véve. Tartalmaz továbbá egy a kutatók által készített SWOT-elemzést is, amely elemzi a kockázatokat és a további intézkedések lehetőségeit. A kötet Függelék része olyan táblázatokat tartalmaz, amelyek háttér anyagot szolgáltatnak a szakértői munkához, a további vizsgálatokhoz. [H. H.]

Buda András & Kiss Endre (2006) (szerk.): *Interdiszciplináris pedagógia és az oktatás finanszírozása. A IV. Kiss Árpád Emlékkonferencia előadásai*. Debrecen: A Kiss Árpád Archivum Könyvtára, Debreceni Egyetem Neveléstudományi Tanszék. 472 p.

Kiss Árpád szellemi hagyatékának ápolására jött létre a Kiss Árpád Emlékszoba és Archivum a Debreceni Egyetemen. Az akkori Kossuth Lajos Tudományegyetem Neveléstudományi Tanszékének tanárai Báthory Zoltán, Kozma Tamás és Kiss Endre kezdeményezésére indult 1999-ben a Kiss Árpád Emlékkonferenciák sorozat, amely két évente kerül megrendezésre. A konferencia központi témái mindig az oktatás aktuális, újszerű és égető problémái köré szerveződnek. A 2005. novemberében megrendezett konferencia előadásából szerkesztett gyűjtemény színes és igényes képet ad a gazdaság és oktatás, az új kutatási és fejlesztési irányok, valamint a „Debreceni iskola” gondolatköreiből. [B. K.]

Eszik Zoltán (2006): *100 szó a tranzitfoglalkoztatásról*. Budapest: Országos Tranzitfoglalkoztatási Egyesület. 224 p.

A tranzitfoglalkoztatás program- és projektkezikönyvének tervezett hiánypótló kötet célja, hogy segítsen eligazodni a képzésből a munka világába történő átmenet zökkenőinek kezelésében azzal, hogy a foglalkoztatással egybekötött képzés, más megfogalmazással a képzéssel támogatott foglalkoztatás problémáit járja körül. Az első rész az OFA kereteiben tíz éve indult kísérlet tapasztalatait elemzi. A második rész szerkezete a tranzitfoglalkoztatási modell három alapvető tevékenységi formája köré csoportosul, amelyek a következők: képzés, szakképzés, foglalkoztatás (termelés és/vagy szolgáltatás); szociális-mentális gondozás. Ebben a második részben a fejezetek úgy épülnek fel, hogy egy-egy rövid „elméleti, történeti” bevezetőt követően a szerző bemutatja az azon a területen legfontosabb fogalmak rendszerét, majd az egyes fogalmakhoz kapcsolódó legfontosabb szakmai tapasztalatokat. [T. G.]

Felnőttképzési Kutatási Füzetek (2006): *A felnőttképzés foglalkoztathatóságának növelésére irányuló komplex képzési modellek, különös tekintettel a hátrányos helyzetű csoportokra*. [13]. Budapest: Nemzeti Felnőttképzési Intézet. 236 p.

A Felsőoktatási Kutatói Füzet 2006/13. száma egy kutatási összefoglalót tartalmaz. A vizsgálat egy rendkívül aktuális és fontos témát tár fel: a hátrányos helyzetű rétegek munkához jutási esélyeinek javítása, speciális képzési modellek kidolgozásával. Aktuális és fontos a téma: az Európai Unió tagjaként a teljes foglalkoztatás az esélyegyenlőség és a társadalmi kohézió célkitűzéseit Magyarország is magáénak vallja. Ehhez nyújt segítséget a füzet: átfogó képet ad a magyarországi hátrányos helyzetű csoportokról, s a csoportok jellegzetességeihez alkalmazkodva sorolja fel a komplex képzési modelleket. [T. Zs. Zs.]

Felnőttképzési Kutatási Füzetek (2006): *Közvélemény-kutatások az életen át tartó tanulásról*. Budapest: Nemzeti Felnőttképzési Intézet. [17.] 93 p.

Az élethosszig tartó tanulás gondolatának társadalmi elfogadásáról olvashatunk négy tanulmányt a kutatási füzetben. Az első tanulmányban megismerkedhetünk a munkanélküliek, a Foglalkoztatási Szolgálat és a lakosság élethosz-



szig tartó tanuláshoz kapcsolódó képzéseinek körével. Hiszen a képzések, átképzések, készségek fejlesztése és/vagy szinten tartása a munkaerőpiacra maradás és a munkaerőpiacra visszakerülés elsődleges lépcsőfoka. A második tanulmány az egész életen át tartó tanulásról alkotott lakossági csoportok véleményét tárja elénk. Legfőbb kutatási szegmensei a tanulás, az inaktív nők és a tanulás, valamint az írott tömegmédiá népszerűsítő szerepe voltak. A harmadik tanulmány a roma társadalmi csoportok körében vizsgálta az élethosszig tartó tanulás lehetőségét. Összességében a legtöbb érintett társadalmi csoport „szót kapott” a kutatási füzetenben, amely széleskörű és aktuális kérdést dolgoz fel. [T. Zs. Zs.]

Felnőttképzési Kutatási Füzetek (2006): *Idősebb munkavállalókkal kapcsolatos politikák*. Budapest: Nemzeti Felnőttképzési Intézet. [18.] 212 p.

Az idős korosztály létszáma szinte megduplázódott az elmúlt 40 év alatt az Európai Unióban, s emellett a tudás alapú társadalom létrehozása és az egész életen át tartó tanulás koncepciója is társadalmiasul e célzott korosztályban. Éppen ezért nagyon aktuális az idősebb munkavállalók Európai Unió és hazai helyzetéről, a munkaerőpiaci szolgáltatásokról és a 45 éven felüli korosztály általános körülményeiről és a felnőttképzéshez való viszonyairól átfogó képet adni. A két tanulmány során a szerzők átfogó ismereteket adnak az időügyi politikákról az Unió tagországaiban és Magyarországon, és javaslatokat adnak az idősebb munkanélküliek reintegrációjára; valamint a 45 év feletti korosztály felnőttképzéshez való viszonyáról. [T. Zs. Zs.]

Havas Gábor & Liskó Ilona (2006): *Óvodától a szakmáig*. [Társadalom és oktatás]. Budapest: Felsőoktatási Kutatóintézet, Új Mandátum. 216 p.

„A romák társadalmi integrációja akkor lesz sikeres, ha többségüknek sikerül kilábalnia az öröklött szegénységből...” olvashatjuk a Társadalom és oktatás sorozat egyik legújabb részében, Havas Gábor és Liskó Ilona Óvodától a szakmáig című tanulmánykötetében. Ehhez azonban iskoláztatás, és ezzel összefüggésben motíváló és támogató család, valamint akaraterő és tudatosság szükséges. A könyv ennek a mobilitási folyamatnak a jellemzőit tárja fel empirikus kutatások segítségével. A kutatások az elmúlt évben a roma gyere-

kek oktatásának körülményeit vizsgálta az óvodától a középiskoláig. [T. Zs. Zs.]

Hunyady Györgyné, M. Nádasi Mária & Serfőző Mónika (2006): *„Fekete Pedagógia” Értékelés az iskolában*. Budapest: Argumentum. 186 p.

Kinek ne volnának szomorú, vagy nyomasztó iskolai élményei? Csaknem minden felnőtt föl tud idézni egy félelmetes tanárnőt, vagy tanárurat, egy agresszív iskolatársat, akitől borsózdik a háta. Ezek az élmények a fekete pedagógia vizsgálódási körébe tartoznak. A most megjelent kötet gyakorló pedagógusok és hallgatók élményeit gyűjtötte össze és ezek hatásait vizsgálja. Rendkívül érdekes olvasmány minden olvasó számára, értékes tanúságokkal szolgál szülőknek és pedagógusoknak. [B. K.]

Meleg Csilla (2006): *Az iskola időarcai*. Budapest, Pécs: Dialóg Campus Kiadó. 239 p.

Az iskola bonyolult és összetett világ, számtalan megközelítési módot tesz lehetővé. Meleg Csilla időszociológiai nézőpontból vizsgálja az intézményt, kötete ily módon a magyarországi szakirodalomban egyedülálló. A könyv megírását az egyetemi tanár szerző hallgatói ösztönözték, akik választ kerestek újszerűen feltett kérdéseikre. A most megjelent munka a 2001-ben kiadott *Egészség. Lelki egészségvédelem és iskolafejlesztés* c. kötethez szervesen kapcsolódik oly módon, hogy egy hétéves program tapasztalatain keresztül mutatja be az olvasó számára az iskola időarcait. [B. K.]

Németh János, Németh Katalin, Mányoki Zsolt & Szép Zsófia (2006): *A szakképzési hozzájárulási rendszer és a felnőttképzési célú felhasználási lehetőségek*. [Felnőttképzési Kutatási Füzetek; 14]. Budapest: Nemzeti Felnőttképzési Intézet.

2005-ben megszületett Magyarországon az „egész életen át tartó tanulás” stratégiája, s ez egy új szemléletet igényel, komplex módon kell kezelni az oktatás, a képzés rendszerét. Jelen kutatás a szakképzési hozzájárulási rendszert, a kötelezettségek teljesítését vizsgálja, analizálja. Továbbá javaslatokat fogalmaz meg a hozzájárulási rendszer módosítására, a források bővítésére, szem előtt tartva a foglalkoztatási célokat. Mivel a kutatás elsősorban a felnőttképzés szempontjából készült, így főképpen a saját dolgozók képzési rendszerének tapasztalatait használja föl. [H. H.]