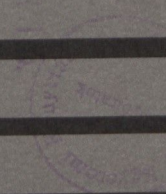


096

12

1384

ISKOLA KULTÚRA



V. évfolyam 2000. december
pedagógusok szakmai tudományos folyóirata

Cserti-Csapó Tibor
tudományos munkatárs,
PTE BTK Romológia
Tanszék, Pécs

Beck Zoltán
tudományos munkatárs,
PTE BTK Romológia
Tanszék, Pécs

Bartha Árpád
ny. főiskolai docens, Pécs

Forray R. Katalin
egyetemi tanár,
PTE BTK Romológia
Tanszék vezetője,
tudományos főmunkatárs,
Oktatáskutató Intézet,
Pécs

Gadó Szilvia
adjunktus,
PTE BTK,
Angol Alkalmazott
Nyelvészeti Tanszék,
Pécs

Gúti Erika
tanár,
501. sz.
Szakmunkásképző Intézet
és Kollégium,
Komló

Ignác Mária
programmenedzser,
PTE BTK Romológia
Tanszék, Pécs

Iván M. Zsuzsanna
PhD hallgató, PTE
Pszichológia Tanszék,
Pécs

Ligeti György
szociológus,
ELTE. Szociálpolitikai
Tanszék, Budapest

Lukács Barnabás
igazgató, Don Bosco
Szakképző és Általános
Iskola, Kazincbarcika

Mészáros Anita
pszichológus,
drámapedagógus,
XII. Kerületi
Pedagógiai Kabinet,
Budapest

Kamarás István
egyetemi tanár,
Veszprémi Egyetem,
Veszprém

Kende Ágnes
szociológus, Amaro Drom
című havilap munkatársa,
Budapest

Kiss Erzsébet
magyar tanár, romológus
PhD hallgató, Kárpátok
Alapítvány, Eger

Szabó János
helyettes államtitkár,
Honvédelmi
Minisztérium,
Budapest

Pólya Zoltán
nevelőtanár,
Bieskei Nevelőotthon,
Bieske

Zákány Tóth Péter
öd. PhD hallgató,
Romantika Alprogram,
ELTE BTK, Budapest

Kiadja a Pécsi Tudományegyetem
Főszerkesztő:
Geczi János
E-mail: geczi_janos@matavnet.hu

A szerkesztőség munkatársai:
Andor Mihály E-mail: H7942and@ella.hu
Csányi Erzsébet (Újvidék)

E-mail: csanyie@ptt.yu
Kamarás István
E-mail: kamarasi@matavnet.hu

Kojanitz László
E-mail: kojanitz.laszlo@om.hu

Gelencsér Gábor E-mail: gelen@filmvilag.hu

H. Nagy Péter E-mail: h.nagy@freemail.hu

Reményi József Tamás
olvasószerkesztő
E-mail: remenyi.jozsef.tamas@matavnet.hu

Szakály Sándor
Takács Viola szerkesztő

Tarján Tamás
Trencsényi László E-mail: trenyo@dpg.hu
Vágó Irén E-mail: vagoi@oki.hu

Tördelőszerkesztő: **Horváth Balázs**
E-mail: blaise@freemail.hu
Szerkesztőségi titkár: **Somogyi Lászlóné**
E-mail: slaszlone@freemail.hu

Grafikai terv: **Baráth Ferenc**

Felelős kiadó:
Tóth József rektor

Szerkesztőség:
Pécsi Tudományegyetem,
Iskolakultúra szerk.,
7624 Pécs, Ifjúság útja 6.
Telefon/fax:
(06-72) 501-578;
E-mail: geczi_janos@matavnet.hu
WWW: www.iskolakultura.hu

A folyóirat kiadását támogatja:
Oktatási Minisztérium

Terjeszti a Magyar Posta Rt. Levél-
és Hírlapüzletági Igazgatóság, valamint
egyéb alternatív terjesztők. Előfizethető
a szerkesztőség címén közvetlenül,
illetve az LHI-nél. Előfizetési díj
számonként 200,- Ft. (Teljes évfolyam
2400,- Ft.) Megjelenik havonta.
Lapunk példányai megvásárolhatók
a Mentor Könyvesboltban
(Budapest VII., Lövölde tér 7.),
a Pedagógus Könyvesboltban
(Budapest VI., Múzeum krt. 3.),
az Osiris Könyvesboltban
(Budapest V., Veress Pálné u. 4-6.),
valamint az Írók Könyvesboltjában is.
HU ISSN 1215 5233

Nyomás:
Molnár Nyomda és Kiadó Kft.,
Pécs

Lapzárta: 2000. november 15.

Forray R. Katalin
Pályakezdő cigány fiatalok 3

Ligeti György
Mit tehet az iskola? 16

Mészáros Anita
Etnikai hangsúly vagy közösségismeret? 27

Gadó Szilvia
Magyarul mondd, anyu! 34

Gúti Erika
Romák az oktatásban 49

Kende Ágnes
A kudarcok okai 57

Lukács Barnabás
A halmozottan hátrányos helyzetű és cigány fiatalok
nevelése – oktatása – szakképzése 63

Kiss Erzsébet
Roma gyerekek képzése a Kárpátok Eurorégió
magyarországi területén 69

Iván M. Zsuzsanna
Kis testsúly – evolúciós stratégia? 77

Pólya Zoltán
Kilenc év Csenyétén 80

Szabó János
A Magyar Honvédség hivatásos állománya és a cigány
származású katonák 88

Cserti Csapó Tibor – Ignác Mária
Van-e közük a cigány kisebbségi önkormányzatoknak a
cigány oktatási programokhoz? 96

iskola

00/12

Beck Zoltán

Cigány Tanulmányok

(Nagy Pál: *Cigánypercek Magyarországon I.*;
Cserti Csapó Tibor: *A nemzetközi és hazai kisebbség-
védelemről*) 103

Kamarás István

Rejtett tanterv

(Veres András: *Művek, pályák, nemzedékek*) 105

Zákány Tóth Péter

Megszakítottság, folytonosság, többszólamúság

(Veres András: *Művek, pályák, nemzedékek*) 107

Bartha Árpád

„Kakas, adjon jó napot!”

(Kiss Áron: *Magyar gyermekjáték-gyűjtemény*) 115

Satöbbi 118

Repertórium 2000.

Értesítjük tisztelt Előfizetőinket, hogy címükre elküldtük a jövő évi előfizetéshez szükséges befizetési csekket. 2001-ben az Iskolakultúra előfizetési díja 3600 Ft lesz. Ha valaki nem kapta meg levelünket és a csekket, kérjük érdeklődjék a Szerkesztőség címén, levélben, vagy akár telefonon, faxon, e-mail-ben.

Pályakezdő cigány fiatalok

A munkavállalás lehetőségei Baranya megyében

A térségben a cigány/roma népességet két gazdasági folyamat hozta különösen kedvezőtlen helyzetbe. (1) E folyamatok egy része visszafordíthatatlan, ám meg kell és meg lehet keresni a kitörési pontokat.

Aválság egyik oka a mecseki és Mecsek-környéki bányászat, illetve a kapcsolódó ipar összeomlása, amely természetesen nem csupán a cigány/roma népességet sújtotta, ám nekik általában kevesebb tartalék tőke állt rendelkezésükre – amin nem csupán a materiális javakat, hanem az ismeretekben, sőt a kapcsolatokban felhalmozható kulturális tőkét is értjük –, ezért más csoportoknál is nehezebb helyzetbe kerültek. A másik az elmúlt évtizedekben kialakult mező- és erdőgazdasági termelés és a ráépülő feldolgozóipar (például faipar) összeomlása. Ez azért érintette a cigányságot másoknál súlyosabban, mert mezőgazdasági tulajdonnal nem rendelkeznek, és mert hagyományos foglalkozásaik ezekhez a gazdasági ágakhoz kötődtek. Megszűntek, felbomlottak azok a keretek is, amelyek más hagyományos foglalkozásaiknak keretet – rendszeres piacot – biztosítottak, amilyen például az erdei termékek gyűjtése és feldolgozása volt. Ezeknek a gazdasági folyamatoknak egyik következménye volt a szakmunkásképzés megingása, holott ez volt a cigányság felfelé törekvő hányadának perspektívát nyújtó intézménytípus.

Hogyan építhetők ki olyan struktúrák, amelyek lehetőséget nyújtanak a cigányság számára is? Feltételezésünk szerint a pályakezdő cigány/roma népesség jelentős része hajlandó társadalmilag elfogadott keretek között munkát vállalni, ha ehhez megfelelő segítséget kap. A támogatás formáinak kidolgozásában, de különösen megvalósításában a sorukért felelősséget viselő civil szervezetek, mindenekelőtt az önkormányzatok játszhatalnak fontos szerepet.

A kutatás először arra a kérdésre kívánt választ kapni, milyen tényezők akadályozzák a roma pályakezdőket a munkavállalásban. Feltételezhetően egyaránt szó van a lakóhelyen elérhető munka hiányáról, a közlekedési helyzetről, a közlekedési költségekről, de választ kerestünk arra is, milyen szerepe van az iskolázottsági/képzettségi szintnek, az egészségi állapotnak, a családi háttérnek.

Megvizsgáltuk, mit tesznek és mit kívánnak tenni az érintettek helyzetük javításáért (a képzésben, átképzésben való részvétel, illetve ennek igénye, az egyéni vállalkozások, alkalmi munkavállalás, lakóhely-változtatás stb.).

Harmadsorban azt vizsgáltuk, milyen intézményrendszer áll rendelkezésre az egyes kistérségekben és a térség egészében a humán erőforrás, mindenekelőtt a cigányság munkapiaci esélyeinek javítására. Erre a kérdésre a választ egyfelől a civil szervezetek, alapítványok, egyesületek, kisebbségi önkormányzatok, másfelől az államigazgatási szervezetek, az oktatási és képzési szervezetek, intézmények tevékenységének vizsgálatával kerestük. (2)

A módszerről

A kutatás alapvető kérdése az volt, hogyan válasszuk ki a mintát, azaz hogyan találjuk meg a kérdezendő cigány/roma népességet. Nem kívántunk azzal az empirikus szocioló-

giai kutatásokban alkalmazott definícióval élni, amely szerint az a cigány, akit a környezete annak tart. Bonyolultabb, de talán korrektebb megoldást választottunk: a cigány kisebbségi önkormányzatok segítségét kértük.

Abból indultunk ki, hogy a cigány önkormányzatok ismerik és azonosítani tudják a hátkörükhöz tartozó cigányságot, mégpedig olyan módon, hogy azzal az érintettek egyénileg is egyetértenek. Ha a cigány kisebbségi önkormányzat hívja el az érintett fiatalokat, akkor mintánkba nem kerül be olyan ember, aki nem vállalná cigányságát. Azokon a településeken, ahol nem működik kisebbségi önkormányzat, a civil szervezeteket kerestük meg, vagy a szomszédos település önkormányzata kérte együttműködésre az érintetteket.

Munkánkat megkönnyítette, hogy Baranya megyében három nagyobb szervezetben tömörülnek az önkormányzatok, így a tömörülések vezetői közreműködésével találtunk kapcsolatot az egyes településekhez. Ezért kiváltképpen köszönettel tartozunk *Kosztics Istvánnak, Gál Józsefnek és Kosztics Józsefnek* a támogatásért.

A mintavételi módszer előnyeit a következőkben látjuk:

– megoldottuk a hasonló kutatások nagy problémáját, a cigánysághoz tartozó személyek azonosítását;

– a kérdezés legitimitását a „terepen” senki sem vonta kétségbe;

– a kérdőívek kitöltését sikerült közös munkaként értelmeznünk, amelyben egyenrangú partner a kérdezett és a kérdező;

– elkerültük az ilyen kutatásoknak azt a veszélyét, hogy cinkosság alakuljon ki a kérdező és a kérdezett között bármiféle hatalom kijátszása céljából,

– így meggyőződésünk szerint hozzájárultunk a társadalmi kohézió erősítéséhez ahelyett, hogy a dezintegrációt erősítettük volna.

Módszerünk hátrányait a következőkben látjuk:

– jelentősen több szervező munkát igényelt, mint az egyéni felkeresés és kikérdezés;

– a kérdőívek csoportos kitöltése alacsonyán iskolázott emberek körében fokozott figyelmet igényel, amit nem mindig tudtunk biztosítani;

– nem minden érintett tett eleget a meghívásnak, ezt pedig utólag – a módszer miatt – nem lehetett korrigálni.

Úgy gondoljuk, hogy az előnyök a hátrányoknál többet nyomnak a latban. Mindemellett a következőkben hasonló kutatások esetében törekedni kell a hátrányok csökkentésére (a jelen lévő kérdezőbiztosok nagyobb száma, területenként legalább két alkalommal történő megbeszélés stb.). (3) Föl kell tennünk a kérdést, milyen jellegű a minta, azaz milyen érvényességgel, milyen népeiségre vonatkozó általánosító következtetések fogalmazhatók meg kutatásunk alapján. A minta a Baranya megyei pályakezdő, munkanélküli cigány fiatalok teljes körét szándékozta a vizsgálatba bevonni. A minta elsősorban a céltörtört kör reprezentálja, de reményünk szerint tudunk néhány olyan következtetést is levonni, amelyek ennél szélesebb populációra is érvényesek.

Három szempontból értékeltük adatainkat. Az egyik szempont a kistérség. A kistérség a KSH besorolása szerinti településeggyüttes, amely egy városból és a hozzájuk tartozó falvakból tevődik össze. A kistérségi szemléletnek az az alapja, hogy a felnőttek többsége ezekben a társadalmi-területi egységekben tanul és vállal munkát, illetve kívánatos volna, ha e területeken belül, tehát lakóhelyéhez viszonylag közel találna tanulási és munkavállalási lehetőséget. Ez a területi szint a szakirodalom alapján emellett olyan egység, ahol lehetséges és értelmes a gyakorlati beavatkozás.

Az adatok értékelésének másik kitüntetett szempontja a válaszolók nem szerinti megoszlása. Feltételezzük ugyanis, hogy – különösen hagyományosabb közösségekben – a nők másként lépnek ki a munkapiacra, mint a férfiak, illetve másként jelentkeznek a foglalkoztatás, pénzkeresés problémái is.

A harmadik szempont a lakóhely településjellege, azaz: a megyeszékhelyen, egyéb városban vagy községben él-e a kérdezett. Ennek a szempontnak az a megfontolás ad sze-

repet, hogy a települési szint legalább olyan mértékben meghatározó az életpálya alakulása szempontjából, mint a kistérség. A falu másfajta közösségeket hoz létre, másfajta magatartásokat és attitűdöket erősít vagy gyengít, mint a város. Tehát mind a lehetőségekben, mind a felkészülésben eltérhet a falusi lakos a városi, még inkább a nagyvárosi lakostól.

Demográfiai jellemzők

A kérdezettek négyötöde pályakezdő fiatal, az idősebbek egy-két évvel haladták meg a korcsoport felső határát (24 év), a fiatalabbak egy-két évvel maradtak el az alsó határtól (16 év). Valamivel több volt a férfi a nőnél. Ennek oka az lehet, hogy a cigány lányok és asszonyok a férfiaknál kisebb mértékben érdekeltek a munkavállalásban, valamint a nők az este szervezett programon kevésbé hajlamosak részt venni a férfiaknál. A települési szint szerinti megoszlás jelentős községi többletet mutat. Ez főként azt jelzi, hogy a munkanélküliség elsősorban őket érinti, kisebb mértékben a városban élőket.

A válaszolóknak alig kétötöde hajadon vagy nőtlen, túlnyomó többségük házas vagy élettársa van. Minden másodiknak van már gyermeke is, néhányuknak három vagy annál több. A nők kétharmada gyermekes anya, a férfiak között magasabb az egyedülállók aránya. A családalapítás gyakorisága nem jelenti azt sem, hogy a kérdezettek túlságosan korán tették volna meg ezt a lépést: húsz évnél idősebb a válaszolóknak mintegy háromnegyede. Két dolgot azonban magával hoz ez a helyzet. Az egyik az, hogy a felnőttek – fiatal szülők – pénzkereső munkájára nagy szükség van. A másik az, hogy a mozgékony-ságot – mobilitást a szó földrajzi és társadalmi értelmében egyaránt – valószínűleg korlátozza az ellátásra váró család. Ugyanakkor arra is érdemes figyelni, hogy ezek a zömében családos fiatal emberek késznek mutatkoznak és nagyon is érdekeltek abban, hogy önmaguk és családjuk helyzetének javítása érdekében lépéseket tegyenek.

Iskolázottság és szakképzettség

Mintánk iskolázottsága lényegében ugyanazt a lehangoló képet mutatja, amit szociológiai kutatások a cigányság egészéről szoktak megállapítani. Ebben a fiatal korcsoportban is magas (13,5 százalék) az általános iskolai végzettséggel sem rendelkezők aránya, csaknem minden második legfeljebb az általános iskolát fejezte be. Közülük egy-két személy jutott a felnőttképzés keretében az általános iskola befejezésig. Az általános iskolát vagy ennél kevesebbet végeztek a megkérdezetteknek 60 százalékát teszik ki. Ha ezt az arányt összevetjük például azzal, hogy Budapesten az általános iskolát végzetteknek majdnem háromnegyede érettségit adó középiskolában tanul tovább, kirívóan alacsonynak tekinthetjük az itt talált iskolázottsági szintet.

Egyharmaduknak van valamilyen szakmai képzettsége, csak egyhuszaduk érettségi-zett, illetve jár érettségit adó iskolába, egyszázaduk tanul vagy tanult felsőfokon. Igaz, mintánk speciális, mivel munkanélküli fiatalokat kérdeztünk, tehát feltételezhetjük, hogy egy teljes mintában jelentősen magasabb iskolázottságot találtunk volna. Az alacsony iskolázottsági szint oka is lehet annak, hogy a kérdezett fiatalok kiszorultak vagy be sem kerültek a munkaerőpiacra.

A nemek közötti különbségek is megfelelnek az országos tendenciáknak. A nők az általános iskola befejezéséig a férfiaknál nagyobb arányban jutottak el, a szakképzésükre viszont az jellemző, hogy a férfiak inkább szakmunkásképzőben, a nők viszont inkább szakiskolában tanultak tovább.

Kistérség szerint elemezve az iskolázottságot, feltűnik, hogy a pécsi kistérségben a legmagasabb a legfeljebb általános iskolát végzettek aránya (75 százalék), ezt a szigetvári térség követi (68 százalék), míg a legalacsonyabb a mohácsi és a komlói térségekben (37 százalék és 46 százalék). Ugyancsak a pécsi térségben a legalacsonyabb a szak-

munkásvégzettséggel (szakmunkásképző és szakiskola) rendelkezők aránya, legmagasabb pedig a mohácsi kistérségben.

A megyeszékhelyen élők 86 százaléka végzett legfeljebb általános iskolát (közülük 21 százalék még ezt sem!), töredékük rendelkezik valamilyen szakképzettséggel. A többi városban a kérdezettek fele általános iskolai végzettségű, kétötödének szakképzettsége is van. Ehhez hasonló a községi fiatalok iskolázottsági szerkezete is.

A megyeszékhelyen lényegében csak azok a cigány fiatalok maradnak munka nélkül, akiknek alacsony vagy hiányos az iskolázottsága. Ez elsősorban az élénkebb munkaerőpiaccal függ össze, de valószínű az is, hogy a munkaüggyel, munkapiaci képzéssel foglalkozó szervek lakóhelyi hozzáférhetősége is növeli a foglalkoztatási esélyeket. A kedvező pozíció kisebb mértékben ugyan, de érzékelhető a kistérség egészében, ezzel magyarázható a munkanélküli cigány fiatalok alacsony iskolázottsága. Ebből a helyi oktatás- és munkaügyi politika számára vonatkozóan az a javaslat fogalmazható meg, hogy a jelenleginél sokkal nagyobb figyelmet kell fordítani az általános iskolai lemorzsolódásra és az általános iskolát végzettek szakképzettséghez való juttatására.

A megye többi kistérségében – ahol jelentős arányban vannak szakképzettek is a munkanélküli cigány fiatalok között – az átképzésre kellene nagyobb energiákat fordítani. A szigetvári térség jellemzője, hogy a csak általános iskolát végzettek aránya igen magas, ugyanakkor itt a legalacsonyabb az általános iskolai végzettséggel sem rendelkezőké. Ez arra utal, hogy hiányzik vagy nem elég vonzó az elérhető szakképzés.

A városokban és a községekben élők iskolázottsági szerkezetében kicsi az eltérés: a gazdaságilag stagnáló városok még saját fiataljaiknak sem tudnak munkát adni, még kevésbé a környékükhöz tartozó községekben élőknek.

A közoktatás pedagógusainak rendkívül nagy a felelősségük abban, hogy jól tanuló cigány tanítványaikat sem juttatták-juttatják középiskolába.

76 férfi és 48 nő szerzett valamilyen szakképesítést, a válaszolók valamivel több mint harmada. A férfiak több mint a fele a lakossági szolgáltató iparban szerzett képesítést. Ide soroltunk olyan területeket, mint az egyes építőipari szakmák (ács, festő, burkoló stb.), a bútorkészítés és részterületei, az autószerelés különböző területei. A másik nagyobb képzettségi területet a gyáripar körébe soroltuk (hegesztő, géplakatos, cipőfelsőrész-készítő stb.). Kisebb, de még jelentős arányú a mező- és erdőgazdálkodásban képzettek aránya (például traktoros, fakitermelő, szőlőtermesztő stb.) További megemlített szakképzettségek: kubikos, szőnyegkötő, biztonsági őr.

A nők körében kiemelkedik (73 százalék) a szolgáltatásban képzettséget nyertek aránya. E csoportba olyan képzettségeket soroltunk, mint a bolti eladó, ápoló, gyors-gépiró, varrónő, segédápoló stb. Zömében tehát ismét nem OKJ-s szakmákat említettek. Egyéb szakmát a nők körében elvértve találunk.

A munkaügyi szervezetek által szervezett tanfolyamon a kérdezettek negyede vett részt, jelentősen több férfi, mint nő. Ez az arány a szakképzettséggel nem rendelkezőkhöz viszonyítva még mindig alacsony, jóllehet fontos hozzájárulást jelent a szakmai műveltség emeléséhez. Az egyéni motivációk és a munkaügyi gyakorlat egyaránt a piachoz való jobb alkalmazkodást segítik (más kérdés, hogy a kérdezettek körében egyselőre nem teljes sikerrel), mivel a munkaügyi képzésben résztvevők kétharmada újabb szakmai képesítést szerzett, néhányan pedig egynél többet is.

Ez is hozzájárul, hogy a kérdezettek ötödének volt az adatfelvétel idején valamilyen munkája. Ez a munka a legtöbb esetben a közhasznú foglalkoztatás körében átmenetileg végzett tevékenység. Viszonylag jó aránynak tekinthetjük, hogy a fiatalok fele regisztráltatta magát a munkaügyi központban – ezzel van összefüggésben a munkapiaci képzésben résztvevők fentebb ambivalensen megítélt, itt azonban föltétlenül eredményesnek tekinthető létszáma is.

Csaknem háromnegyedük kevesebb mint egy éve munkanélküli, a tapasztalatok szerint nekik van esélyük belépni vagy újra belépni a munkaerőpiacra. A többiek – akik 1–5 éve, illetve több mint 5 éve vannak munka nélkül – a tartós munkanélküliek kategóriájába tartoznak. Igen nagy figyelmet, támogatást és gazdasági fejlődést igényelne, hogy be- vagy visszakerüljenek a foglalkoztatottak körébe.

Tervek

Az élelettervek (vágyak, igények) pszichológiai, szociálpszichológiai és szociológiai értelemben is kiemelkedően fontos tényezői az egyének és társadalmi csoportok helyzetének. Hiányuk vagy irrealitásuk egyaránt arra utal, hogy az illető egyén vagy csoport nem képes irányítani saját sorsát: vagy belenyugszik helyzetébe, vagy irreleváns, esetleg társadalmilag káros megoldásokat keres. A reális tervek egy-egy lépést jelentenek az egyén és csoport helyzetének javítására. Nehéz persze megítélni az élelettervek realitását egy kérdőív kitöltése alapján. Becsléseket azonban lehet készíteni, amelyek elsősorban a kérdezettek helyzetére irányulnak, másodsorban a gyakorlati (politikai) beavatkozást segítik.

A kérdezetteknek 60 százaléka nem rendelkezik az általános iskolánál magasabb végzettséggel. Ugyancsak kerekén 60 százalék azoknak az aránya, akik középfokú oktatási intézménybe jelentkeztek: az eltérés egyrészt a fel nem vettek, másrészt a lemorzsolódók számából adódik össze.

A középfokú iskolai jelentkezés, felvétel az általános iskolai eredményekre épül. Erre nyilván mindenki többé vagy kevésbé szépítve emlékszik. Még ha feltételezzük is az osztályzatok utólagos megszépülését, ezt elsősorban az igen rossz és a közepes közötti sávban helyezzük el. A közepesek és elégségesek magas aránya indokolhatja a középfokú továbbtanulási igények alacsony szintjét. A kérdezettek egynegyede viszont beszámolója szerint kifejezetten jó tanulmányi teljesítményt ért el, amit tapasztalataink alapján inkább elfogadhatunk realitásként. Ugyanis a jó tanulmányi eredményűeknek is csak kevesebb mint a fele jelentkezett érettségit adó középiskolába.

A középfokú iskolázási igényeknek az indokoltnál alacsonyabb szintjét több egyéni tényező magyarázhatja. Az értelmezésben abból indultunk ki, hogy a vizsgált korosztály zömének idősebb tagjai (25 évesek) is a rendszerváltás idején döntöttek a továbbtanulásról. Igaz, hogy a demográfiai hullámhegy bizonyos mértékig korlátozta a továbbtanulási lehetőségeket, de egy-két éven belül tömegesen indultak új gimnáziumi és szakközépiskolai osztályok – tehát nem a férőhelyek szűkösségében kereshető a magyarázat. Fő okként valószínűleg azt kell számításba vennünk, hogy még a magukat jó és eredményes tanulóknak tekintő fiúk és lányok is – családjukkal együtt – ritkán mertek arra gondolni, hogy az országos normákhoz hasonlóan érettségit szerezzenek. Mivel fiatal korcsoportban végeztük vizsgálatunkat, következtetésünk feltehetően még ma is érvényes: a közoktatás pedagógusainak rendkívül nagy a felelősségük abban, hogy jól tanuló cigány tanítványaikat sem juttatták-juttatják középiskolába.

Az iskolaválasztásra befolyást gyakoroló személyek, szervezetek között nem kellett választani, gyakorlatilag mindent (mindenkit) meg lehetett jelölni, aki/amely egyáltalán szóba jöhet. A kérdezettek úgy vélekednek, hogy elsősorban önmaguk, kisebb részben szüleik javaslatára döntöttek továbbtanulásukról. Valójában azonban ilyen életkorban született, egész életre szóló döntések egy szocializációs folyamat eredményei. Ha a gyermek szocializációja során olyan mintákkal, modellekkel, magatartási módokkal azonosul, amelyek szerint neki „túl sok” vagy „túl kockázatos” vagy „bizonytalan/ismeretlen” a magasabb szintű iskolázás, akkor saját döntését ennek a folyamatnak az eredményeként úgy hozza meg, hogy beleilleszkedik a szocializációja (környezete) elvárásaiba.

Az általános iskolai tanárok, illetve osztályfőnök tanácsa az esetek kerekítve tizedében érvényesült a kérdezettek emlékezte szerint. Aligha tévedünk, ha az adatot úgy értel-

mezzük, ilyen arányban találkoztak ezek a fiatalok velük, a sorsukkal igazán foglalkozó, törődő tanárokkal. Nagyjából hasonló arányban tartották a kérdezettek fontosnak barátok, ismerősök, rokonok tanácsait.

Még a tanárokénál is kisebb a pályaválasztási tanácsadó vagy egyéb szervezetek hatása. Lehet magától értetődőnek tekinteni azt, hogy az iskolaválasztás előtt álló gyerek nem kér tanácsot semmilyen szervezettől, az azonban már kevésbé magától értetődő, miért nem keresik meg a cigány kisebbségi önkormányzatok vagy a fiatalok sorsáért felelősséget vállaló egyéb szervezetek az általános iskolákat, és miért nem segítenek a pályaválasztási döntésekben. Ha ezt a tevékenységet a közoktatás nem vagy nem kielégítően végzi, akkor ebben a „résben” fontos szerephez juthatnának a cigány civil szervezetek: ezek azonban a mintánkra bekerült fiatalok életében gyakorlatilag nem játszanak szerepet.

Emlékeztetük szerint a pályaválasztást elsősorban a szakma-szakterület iránti érdeklődés motiválta, másodsorban a jól jövedelmező állás reménye. A nők és a férfiak szakválasztásának eltérő motivációs szerkezete – amelyet korábban a magunk és mások kutatásai is elemeztek – kirajzolódik vizsgálatunkban is. Mindkét nem számára elsődleges – bár a lányok számára kisebb mértékben – a szakma iránti érdeklődés. A remélt munkahely jó kereseti lehetőségei a férfiak esetében kétszer olyan súllyal nyomnak a latban, mint a nőknél: tradicionális társadalmunkban (ez nemcsak a cigányságra, hanem a magyar társadalom egészére érvényesnek tűnik) a pénzkereset elsősorban a férfiak dolga. Mindkét nem számára hasonlóan fontos a szakma jó munkapiaci helyzete: biztos elhelyezkedést reméltek azok, akik az adott képzést választották. Minden egyéb feltételezhető tényezőnek elhanyagolható szerepe van. Foglalkoztatáspolitikai szempontjából az a következtetés vonható le, hogy a fiatalok körében elsődleges az érdeklődés felkeltése valamely szakma iránt, így hatékonyabb a fiatalok pályairányításában való aktív részvétel.

Az általános magyarországi gyakorlatból és mintánk jellegéből egyaránt következik, hogy kevés az iskolát váltók száma és alacsony az arányuk. Nem igazolódott tehát az a hipotézisünk, hogy a kérdezettek körében nagyobb arányú bizonytalankodással számolhatnánk e területen is. Ötödük jelezte, hogy tanulmányai megkezdése után iskolát változtatott. Az iskolaváltoztatás indokai szinte egyénekenként változnak. Az iskola változtatása minden esetben a középfokú iskolából való lemorzsolódást jelentette, ez többnyire az első iskolaév után következett be. Bár az iskolaváltó évek – az általános iskola első és ötödik osztálya, a középfokú iskola első osztálya – kritikus szakaszként meglehetősen ismertek, mégsem fordítanak sem az iskolák, sem más szervezetek figyelmet arra, hogy a gyermekeket és fiatalokat ezekben a váltásokban segítsék.

A közeljövőre vonatkozó válaszokat illetően elenyésző azoknak a száma, akiknek nincsenek terveik, illetve akik nem válaszoltak a kérdésre. A nem tervezés – apátia, belenyugvás – jeleként értelmezzük azt a választípust, amely a munkanélküliséget nevezi meg a közeljövő megvalósítandó „terveként”. A tervek sugallt iránya előli kitérést jelzi a feleség- és anyaszerepre készülés, valamint az egyéb kategóriába sorolt választípus (például: „tájékozodom a lehetőségekről”). Összesítve e kategóriákat, a kérdezettek mintegy negyedéről azt kell mondanunk, hogy nem rendelkezik olyan tervvel, konkrét jövőképpel, amely köré tanulási és munka jellegű tevékenységét szervezni tudná.

Negyedük tervezi, hogy valamilyen formában tovább fog tanulni, kiegészíti iskolai végzettségét. Tekintettel az igen kedvezőtlen iskolázottsági szintre és szerkezetre, ez az arány nagyon alacsony. A továbbtanulást tervezők többsége érettségit kíván szerezni, ezt követi valamilyen szakmai képzés elnyerése.

A többség – a válaszolóknak több mint a fele – munkát, elhelyezkedést szeretne, illetve önálló vállalkozást kezdeni. Aligha meglepő, hogy a bármilyen munkahelyen elhelyezkedni kívánók között magasabb a nők, az önálló vállalkozást indítani szándékozók között pedig a férfiak aránya.

Ha az imént magasnak minősítettük is a továbbtanulást vagy elhelyezkedést nem terve-

ző fiatalok 24 százalékos arányát, helyezzünk hangsúlyt a dolog másik oldalára is. Az a 76 százalék, amely továbbtanulást vagy munkába állást tervez, elég magas arányt képvisel ahhoz, hogy élesen szemben álljon a cigányellenes sztereotípiákkal. A kérdezettek a roma/cigány fiatalok legkedvezőtlenebb helyzetű rétegét képviselték: alacsony iskolázott, zömükben falusi, stagnáló gazdaságú térségben élő munkanélkülieket. Ehhez a helyzethez viszonyítva kell értékelnünk azt, hogy háromnegyedük javítani akar saját sorsán.

A munkavállalás legfontosabb szempontjai közül kiemelkedik a „mindegy, hogy mit” típusának gyakorisága: harmaduk számára csak a megfelelő fizetés fontos, további hetedük számára pedig, hogy egyáltalán legyen állásuk. Ezen kívül még – különösen a nők számára – lényeges, hogy a lakóhelyhez közel legyen a munkahelye. (Egyéb tényezők csak néhány fiatalnál fordulnak elő, mint például: jó nevű cég által biztosított munkahely, egy műszakos munka, kötetlen munkaidő, a munka sikeressége, stb.). Nem gondoljuk azt, hogy a vélemények a konkrét helyzetekben mutatott magatartással egészében meg-egyeznek, azaz nem bizonyos, hogy legalább minden második munkanélküli cigány fiatal munkát vállalna, ha kínálnának neki. Annyit azonban megállapíthatunk, hogy a munkavállalást fontos célnak és értéknek tekintik.

Az álláskeresés összefüggései

Ha a munkavállalással kapcsolatos konkrét terveket vesszük szemügyre, akkor világosabban látjuk, hogy a vélekedés és a magatartás között viszonylag jelentős lehet a különbség. A fiatalok hatoda vagy tanul még, ezért nem akar elhelyezkedni, vagy megígért munkahelyére vár, további tizedüknek bizonytalan állásajánlata van. A másik póluson helyezkedik el a válaszolóknak az az egytizede, amelyik nem is akar elhelyezkedni a közeljövőben, de nem is tanul, s valószínűleg ide kell számítani a kérdésre nem válaszolók 20 százalékos arányát. A két, arányait tekintve hasonló csoportot (30–30 százalék) a konkrét tervvel rendelkezők és a sorsukkal komolyan nem foglalkozók alkotják, azaz egy képzeletbeli skála két végpontján helyezkednek el. A többiek vagy „információkat gyűjtenek” az elhelyezkedési lehetőségekről, vagy a munkaügyi központ segítségére számítanak.

Az utóbbiak egyötödös aránya alacsony abból a szempontból, milyen szerepet kellene játszania a munkaügyi szervezetnek a fiatalok munkához juttatásában. Valójában csak azok várnak a munkaügyi központtól segítséget, akik rendszeres kapcsolatot tartanak ezzel a szervezettel.

A munkaügyi kirendeltséggel való kapcsolat intenzívebb és gyakoribb. Legtöbben információt kértek, de voltak benn tanácsadáson és vettek részt rendezvényeken. A kérdezetteknek több mint 70 százaléka volt kapcsolatban a munkaügyi kirendeltséggel. Ez a magas arány egyrészt a kirendeltségek munkáját dicséri, másrészt a fiatalok erős érdeklődését és eltökéltségét jelzi abból a célból, hogy munkahelyet találjanak.

A munkahelykeresés intenzitását (kétharmaduk keresett már többször munkahelyet) is jelzi, de emellett a kapcsolatok köréről is informálnak azok a kérdések, amelyek az állás-keresés mikéntjére irányultak.

A fiatalok csaknem fele az ismerősökön, barátokon keresztül informálódott, és igen gyakori a család említése is. Ezt magától értetődőnek is tekinthetjük, azonban azt is érdemes hangsúlyozni, hogy a cigány fiataloknak ebben a körében a család és az ismeretségi-baráti kör rendszerint nincsen jobb helyzetben, nem tájékozottabb az érintetteknel. Kissé élesen megfogalmazva, a „vak vezet világtalant” helyzete fordulhat elő leggyakrabban. Ugyanakkor az egyes közösségek biztonságot jelentenek a fiatal számára, ezért is fordul legtöbbször a meghitt körhöz kritikus élethelyzeteiben.

Az újságok és a munkaügyi kirendeltségek egyaránt a válaszok negyedében fordulnak elő. Ezzel az említési gyakorisággal közvetlenül a családi-baráti kör után következnek. A cigány kisebbségi önkormányzatok mérsékelt szerepet játszanak az informálásban (8

százalék), s még ennél is ritkábban kapnak információt a civil szervezetektől (4 százalék).

Az elhelyezkedésben nyújtott tényleges segítségben még nagyobb arányban számítanak a fiatalok a szülőkre, családtagokra és a barátokra. E legszűkebb körön kívül csak a munkaügyi központokat és kirendeltségeket említették gyakrabban, azaz csaknem ugyanolyan arányban várnak innen információt, mint segítséget. Az önkormányzatok és civil szervezetek szerepét elenyészően kevesen említették. Sokkal nagyobb, elszomorítóan nagy a negatív válaszok aránya: senki sem segít, találmra választ céget.

A munkaügyi központ és a kirendeltségek elsősorban a legalacsonyabban iskolázottak reménységei. Az általános iskolánál kevesebbet vagy csak általános iskolát végzettek egyharmada említi. Tendenciaszerűnek látszik, hogy minél alacsonyabb iskolai végzettségű a kérdezett, annál gyakrabban vár segítséget a cigány önkormányzattól és egyéb civil szervezetektől. Ez azt is jelzi, hogy a fiatalok tudatában vannak annak, hogy a hozzájuk hasonlóan igen alacsony végzettségű családtagok, barátok nem tudnak számottevő segítséget nyújtani a munkahely keresésében.

Kistérségenként elemezve a megoszlásokat a munkaügyi szervezet említésének igen eltérő gyakorisága érdemel figyelmet. A szigetvári és a pécsi térség fiataljai jóval nagyobb mértékben támaszkodnak rá, mint a többi térségben. Ugyanebben a két térségben rendkívül alacsony azoknak a válaszoknak a gyakorisága, amelyek a teljes magukra hagyatottságról árulkodnak – szemben a komlói és a siklói térségekkel. A pécsi kistérségben számottevő gyakorisággal említették a kisebbségi önkormányzatot és egyéb civil szervezeteket is. Az előbbi megoszlásokat vizsgálva azt állapítottuk meg, hogy az iskolázottsági szint csökkenése arányában gyakrabban várnak segítséget a fiatalok az önkormányzatoktól, civil szervezetektől. A jelen adatsor arra utal, hogy a pécsi és szigetvári cigány szervezetek hatékonyságával is összefügg a rájuk való gyakori hivatkozás és a senkitől segítséget nem remélők igen alacsony aránya.

A kudarcok okai

Választ kerestünk arra a kérdésre is, milyen tényezőkben látják a fiatalok annak okát, hogy nem sikerült munkahelyet találniuk. Kérdéseinknek ebben a csoportjában akartunk információt gyűjteni arról, milyen a fiatalok önképe, önértékelése, továbbá arról, hogy érzékelnek-e, érzékelték-e diszkriminációt az álláskeresés során.

Előre kell bocsátanunk az interjúkészítés során tett megfigyelésünket, hogy a fiatalok igen ambivalensen viszonyultak a diszkriminációra irányuló közvetlen kérdésünkhöz: egyesek megkérdezték, „szabad-e” nyíltan leírniuk tapasztalataikat. Szóban elmondták, de egyesek kockázatosnak tekintették leírni. A névtelenség hangsúlyozása győzte meg őket – már akit meggyőzött – arról, hogy nem lesz következménye rájuk nézve, ha a véleményüket leginkább tükröző választ húzzák alá. További kutatás tárgya lehetne, miért tekintik kockázatosnak a diszkrimináció említését a fiatalok. Legvalószínűbbnek azt tartjuk, hogy a kérdezők – függetlenül attól, hogy esetleg mindegyikük, többségük vagy néhányuk maga is cigány volt – a többségi társadalmat, a „fehér” társadalmat képviselték, amelyet a kérdezettek nem akartak vagy nem mertek megsérteni azzal, hogy nyíltan diszkriminációval vádolják. Akár érvényes ez a hipotézis, akár nem, látni fogjuk, hogy a válaszok ebben a dimenzióban kevésbé koherensek, mint egyéb kérdésekben.

Az elhelyezkedés sikertelenségének okára kérdezve a család, a barátok szerepe értelemszerűen elenyésző. A hiányzó „ismeretség” nem a családi és baráti kötelékek vagy támogatás hiányára utal, hanem arra a társadalom működéséről nyert tapasztalatra, miszerint az elhelyezkedéshez „ismeretség”, azaz protekció szükséges.

A megjelölt leggyakoribb ok – ezt igen realistán látják a fiatalok – a hiányzó vagy nem megfelelő képzettség. A férfiak és nők közötti különbség is az önértékelés józanságára utal: több nő, mint férfi említette ezeket a hiányosságokat az elhelyezkedés meghiúsulá-

sának okaként. A felsorolt többi tényező egy-egy válaszban jelenik csak meg (modor, megjelenés, tehetség, fizikum), s alig valamivel gyakrabban utaltak diszkriminációra.

A kérdezettek iskolai végzettsége szerinti megoszlás aláhúzza a fentieket: az iskolázottság hiányával elsősorban az alacsony iskolázottságúak magyarázzák a sikertelenséget, a nem megfelelő képzettség a szakképzetteknel játszik szerepet. A képzettek tulajdonították a sikertelenséget elsősorban az ismeretség hiányának. A többi lehetséges ok említése szórványos, és nem mutat összefüggést az iskolázottság szintjével.

A lakóhely településszintje szerint is a fenti összefüggések rajzolódnak ki, és újból az önértékelés nagyfokú realitása mutatkozik meg: az ismeretség hiányát legkevésbé a pécsiek, leginkább a községekben élők jelölik meg a sikertelenség okaként, talán hasonló tendenciát jelez, hogy a nem megfelelő modorra, megjelenésre, fizikai adottságokra inkább csak a községben élők utaltak, ugyancsak kizárólag számukra jelent problémát a közlekedés. Talán a pécsiek nagyobb etnikai tudatosságát („merészségét”, civis öntudatát) jelzi, hogy diszkriminációt ugyanannyi pécsi említett, mint az egyéb városok vagy községek lakói összesen.

A helyzet- és önértékelést azért mondtuk realistának, mert a válaszokban az tükröződik, hogy a fiatalok látják saját hiányosságait, amelyek miatt kiszorulnak a munkaerőpiacról, illetve képtük van a társadalom működéséről abban a tekintetben, hogyan lehet munkahelyhez jutni. Egyszerűsítve úgy foglalthatjuk össze a fentieket, hogy ha magasabb iskolai végzettséggel, szakképzettséggel vagy jobb szakképzettséggel és/vagy több hasznos társadalmi kapcsolattal rendelkeznek, akkor valószínűleg lenne munkahelyük.

A kérdés másik oldala, hogy ha ezen hiányosságok jellemeznék ugyan őket, de nem volnának cigányok, akkor is munkanélküliek lennének-e. A fiatalok tudják, hogy hasonlóan alacsony iskolázottsággal, hasonlóan kevés befolyásos ismerőssel azért sokaknak sikerül elhelyezkedniük. A versenytársak

azonban nem cigányok. Az alaphelyzetet úgy illusztrálják a kérdezettek, hogy ha egy cigány és egy nem cigány jelentkezik ugyanarra a munkára, akkor soha nem a romát választják. Egy másik alaphelyzet az, hogy a munkaerő-felvételt hirdető cégnél éppen betelik minden üres hely, amikor a cigány fiatalra kerülne sor. A diszkriminációt nehéz tetten érni, mivel annyit a munkáltatók már megtanultak, hogy a nyílt megkülönböztetésnek vannak bizonyos kockázatai.

Nehéz meghatározni a hátrányos megkülönböztetés eseteit azért is, mert elképzelhető, hogy nem mindig diszkrimináció az, amit elszenvetői így értékelnek: lehet, hogy nem etnikai, hanem egyéb ok van a jelentkező cigány fiatal elutasítása mögött, lehetséges, hogy tényleg beteltek az üres helyek, amelyekre ő jelentkezett. Ám egy-két ilyen tapasztalat átélése joggal ébreszti az egyénben azt a gyanút, hogy nem véletlenek sorozatának szenvedő alanya, hanem törvényszerűség van a különböző munkaadók hasonló viselkedésében. Miután ez a gyanú fölébredt, akkor már könnyen táplálkozhat a vélt vagy valóságos diszkrimináció eseteivel. Azt sem hagyhatjuk figyelmen kívül, hogy a roma/cigány emberek számára legalább annyira ismert a cigányellenesség létezése, mint a társadalom egyéb csoportjai számára, s elszenvetői érthető módon érzékenyebbek ennek különböző formáira, mint a kívülállók.

*Miért tekintik
kockázatosnak a
diszkrimináció említését
a fiatalok. Legvalószínűbbnek
azt tartjuk, hogy a
kérdzők – függetlenül attól,
hogy esetleg mindegyikük,
többségük vagy néhányuk
maga is cigány volt
– a többségi társadalmat,
a „fehér” társadalmat
képviseleték, amelyet a
kérdettek nem akartak
vagy nem mertek megsérteni
azzal, hogy nyíltan
diszkriminációval
vádolják.*

Ezért kérdeztünk rá egyenesen a diszkriminációra. Három lehetőség között lehetett választani: igen; nem, de hallott róla; nem. A közbülső lehetőséget úgy értelmezzük, hogy ha a kérdezett önmaga nem került is szembe hátrányos megkülönböztetéssel, minden álláskeresés során fel van készülve arra, hogy ilyen keserű tapasztalatban lesz része. Talán joggal feltételezhetjük, hogy a két válasz között az egyéni magatartásban – amelyet ilyen tapasztalatok után alakít ki az ember – nincsen jelentős különbség. A kérdezettek közül 19 százalék azoknak az aránya, akik nem tapasztaltak hátrányos megkülönböztetést munkahely keresésekor sem személyesen, sem nem hallottak ilyenről. A nem válaszolókat leszámítva is a pályakezdő cigány fiataloknak több mint kétharmada számol azzal, hogy etnikai hovatartozása miatt hátrányos megkülönböztetésben lesz része. Elkieserítően magas arány még akkor is, ha tudjuk, véleményekről és nem tényekről van szó: a szorongás valóságos. A diszkriminációval szembekeverültek aránya legmagasabb a községekben élő cigány fiatalok között. Kistérségenként elemezve a válaszokat, a siklói és a mohácsi térségben leggyakoribb a hátrányos megkülönböztetés tapasztalata, a komlói térségben pedig a legritkább.

Ezután a diszkrimináció okait kérdeztük meg. Az előre megadott válaszokat három csoportba soroljuk. Az egyik csoportba olyan okok tartoznak, amelyek nehezen vagy egyáltalán nem változtathatók meg. Ezen belül egyesek közvetlenül az etnicitással függenek össze, s ezért egyáltalán nem vagy csak az etnikai identitás csorbitása árán változtathatók meg: bőrszín, név, külső megjelenés. Nem etnikai jellegű, de megmásíthatatlan adottság az életkor és a nem. A másikkba olyanok sorolhatók, amelyek módosíthatók, nem követelik általában az identitás, konkrétan az etnikai identitás feladását: megjelenés, módor, iskolai végzettség. A harmadikba a szociális helyzet összetevői csoportosíthatók: lakóhely, iskolai végzettség, családi állapot.

A nyílt cigányellenes diszkrimináció érzékelése döntő tapasztalat a fiatalok körében: a bőrszín (45 százalék) után közvetlenül a név (31 százalék) alapján ismerik fel és utasítják el a jelentkezőket a munkáltatók. A családi néven lehet változtatni – ismét csak külön kutatást érdemelne a névváltoztatások vizsgálata általában és a vélt vagy inkább valószínű diszkrimináció elkerülése érdekében! –, a bőrszínen nem. A külső megjelenés csak részben etnikai adottság, ez magyarázhatja az említések gyakoriságát. Ebben a választípusban a férfiak és a nők között nincsen különbség. A nem és az életkor nem változtatható feltétel, s a reális helyzetfelismerést tükrözi, hogy e két választípus a nőknél jelentősen gyakoribb, mint a férfiaknál: a nők a férfiaknál az életkort háromszor, a nemi hovatartozást pedig nyolcszor gyakrabban említik diszkriminatív tényezőként. Az egyén számára viszonylag könnyen – az identitás feladása nélkül – megváltoztatható tényezőknek a hátrányos megkülönböztetésben csekély szerepet tulajdonítanak. Számottevő azonban a lakóhely mint diszkriminatív tényező említése: a válaszok között 14 százalékos arányban fordul elő.

Összesítve némileg kiélezetten azt állapíthatjuk meg, hogy a munkapiacon leginkább hátrányos helyzetben a sötét bőrű, jellegzetes nevű, faluban élő, nem nagyon fiatal cigány asszony van.

Bár igen magas a hátrányos megkülönböztetést tapasztalók aránya, kevés értékelhető választ kaptunk arra a kérdésre, mit tesz azért, hogy elkerülje a diszkriminációt. Ennek magyarázata elsősorban az lehet, hogy legtöbbször a megváltoztathatatlan vagy nehezen változtatható adottságokat érzékeli a diszkrimináció okaként. Aki úgy tapasztalja, hogy elég egyetlen pillantást vetni az arcára, cigányként határozza meg és utasítja el a potenciális munkaadó, az nemigen láthatja annak értelmét, hogy képzettségén, fellépésén nagy fáradsággal javítson a munkavállalás reményében. Az etnikai diszkriminációnak, a mindennapi rasszizmusnak egyik legveszélyesebb hatása, hogy megbénítja az elszenvedőt, hiábavalónak, feleslegesnek mutatja azokat az erőfeszítéseket, amelyeket sorsa jobbra fordítása érdekében tehetne. Figyelmét, energiáit legfeljebb a megalázó társadalmi

helyzet feldolgozására irányítja, nem pedig sorsának alakítására, hiszen erre – úgy érzi – kevés a lehetősége.

A kérdéseinkre adott válaszok gyakoriságában az tükröződik, hogy kevés eszköz áll a kérdezett fiatalok rendelkezésére ahhoz, hogy az őket ért vagy erő hátrányos megkülönböztetés ellen védekezzenek. Egynegyedük semmit nem tesz azért, hogy elkerülje a diszkriminációt. Ugyanakkor azt is látni kell, hogy a lehetséges módszerek választása nagyon is komoly és konstruktív attitűdökre, az alkalmazkodó magatartás szándékára utal. (Egyetlen fiatal válaszolta keserű iróniával, hogy „fehérítő krémet használok”, s egy másik, hogy „nincs lehetőség bármit tenni”). A társadalmi tanulás fontos eredményének tekintjük, hogy többen ügyelnek a jövőben az öltözködésükre, sokan javítani szeretnének modorukon. Az öltözködés fontossága más dimenzióban is kiemelkedik: lehetséges ugyan, hogy a fiatalok természetes igénye jelentkezik e választípus gyakoriságában, mégis hajlunk arra, hogy az előnyös megjelenés és a jó első benyomás fontosságának felismerésére utal, s ennyiben ténylegesen társadalmi tanulási folyamat eredményének tekinthetjük. Tizedük véli, ha megtanul egy jó szakmát, el tudja kerülni a hátrányos megkülönböztetést. Egy-egy konkrét helyzet megoldására irányul az a válasz, hogy „öntudatosan lép fel”, azaz tiltakozik az egyenlőtlen bánásmód ellen. Ez a magatartás annyiban hasonlít a semmit nem tevéshez, hogy nem tartalmaz cselekvési tervet. Távlatosabb gondolkodást jelez az a válasz, hogy az illető bizonyítási lehetőséget kér, mivel itt a diszkrimináció elutasításán túl konstruktív elem is beépül. A „bizonyítás” magában foglalja a személyes adottságok kibontakoztatásának lehetőségét és az etnikai sztereotípiák felülvizsgálatára való készletét („hogy a társadalom rájőjön, vannak a cigányok között is jó, értékes és dolgozni akaró emberek”).

A lakóhely jellege szerint jellegzetes különbségek vannak a válaszok gyakoriságában. A pécsiek leggyakoribb választása a bizonyítási lehetőség igénylése (kétötödük), a modor és az öltözködés javítása is kiemelkedik (a válaszadók negyedénél, illetve harmadánál). Az egyéb városokban élők is leggyakrabban bizonyítási lehetőséget kérnek, de a pécsieknél jóval kisebb arányban. Náluk a „semmit nem tesz” válasz is gyakori, és a községekben élők elsősorban ezt választják. A községi lakosok emellett az öntudatos fellépést preferálják.

A települési „lejtőn” lefelé haladva csökken azon válaszok gyakorisága, amelyek valamilyen cselekvésre, alkalmazkodásra vonatkozó elgondolást tartalmaznak. Nehéz ezt másként értelmezni, mint hogy a munkanélküliség, különösen az ifjúsági munkanélküliség személyiségromboló hatásai a leghátrányosabb helyzetben élőket sújtják leginkább, akiknek másoknál kevesebb esélyük van életükön változtatni.

Kistérségenként vizsgálva a válaszokat, úgy látszik, hogy a megyeszékhely kisugározza hatását a térségére is, alapjában ugyanolyan a válaszok gyakoriság szerinti megoszlása, mint a pécsieknél. Az ellenkező véletet a mohácsi és a komlói kistérség képviseli. Az itt élők jelentős része „semmit nem tesz” a diszkrimináció elkerülésére, az öltözködésre fordított nagyobb figyelem az egyetlen gyakrabban említett alkalmazkodó magatartás. A mohácsi és a komlói kistérség munkanélküli cigány fiataljai e tekintetben jelentősen passzívabbak, mint általában a községekben élők.

A siklói és a szigetvári térség fiataljainál egymástól is eltérő mintázatot találunk. A siklóiaknál ugyanolyan gyakori a „semmit nem tesz” válasz, mint a mohácsiaknál, vi-

Az etnikai diszkriminációnak, a mindennapi rasszizmusnak egyik legveszélyesebb hatása, hogy megbénítja az elszenvedőt, hiábavalónak, feleslegesnek mutatja az erőfeszítéseket, amelyeket sorsa jobbra fordítása érdekében tehetne. Figyelmét, energiáit legfeljebb a megalázó társadalmi helyzet feldolgozására irányítja, nem pedig sorsának alakítására.

szont kiugróan magas (25 százalék) az öntudatos fellépés választása, a pécsiekéhez hasonló a bizonyítási lehetőséget igénylők és a tanulást választók aránya. A modor és az öltözködés javítása náluk gyakorlatilag nem fordul elő. A szigetvári kistérségben élőknel a passzivitást választók aránya a legalacsonyabb, sokan akarnak jobban ügyelni az öltözködésre, s magas a bizonyítási lehetőséget választók aránya is. A két térségben adott válaszok szerkezetének különbségét nem tudjuk értelmezni, azt azonban megállapíthatjuk, hogy mindkét területen az alkalmazkodó magatartások dominálnak: a választások szerkezete és tendenciája közelebb áll a pécsi térségéhez, mint a mohácsihoz és a komlóihoz.

Végezetül megkérdeztük, melyik módot találják leginkább alkalmasnak az álláskereséshez. Azt akartuk megtudni, hogy a diszkrimináció érzékelése módosítja-e az állásra való jelentkezés választott módját: pontosabban azt vártuk, hogy a személyes jelentkezést esetleg kevesebbre fogják értékelni a munkáltatók (feltételezett) cigányellenes előítéletei miatt. Valójában azonban – ahogy a munkahelykereséssel kapcsolatos kérdéseinkben is – a baráti és rokoni kapcsolatokon keresztül történő jelentkezést a kérdeztettek harmada véli leghatékonyabb módnak. Igen csekély azoknak az aránya, akik a telefonon vagy írásban történő jelentkezést választják, amit persze indokolhat egyfelől a telefon hiánya, a telefonon történő ügyintézésben való gyakorlatlanság, másfelől az alacsony iskolázottsági szint miatt a gyenge íráskészség, továbbá persze a szoba jöhető állások jellege is. A túlnyomó többség személyesen jelentkezik akkor is, ha újsághirdetés útján kapja az információt. A módszer kiválasztásában elsősorban a lakóhelynek van szerepe: a pécsi és a városi lakosok nagyobb mértékben preferálják a személyes jelentkezést, a községiak a rokoni és baráti közvetítést. Ebben nyilván nemcsak az egyes közösségek eltérő mértékű tradicionalitása játszik szerepet, hanem egyszerűen az a tény is, hogy a községekben élők nehezebben tudják végigjárni a potenciális munkahelyeket.

Összefoglalás és javaslatok

Empirikus kutatásunkban pályakezdő munkanélküli cigány fiatalokat kerestünk fel Baranya megyében abból a célból, hogy megismerjük nézeteiket jelenlegi helyzetükről, terveiket és kilátásaikat arra, ahogyan helyzetüket javíthatnák. Választ kerestünk arra a kérdésre, milyen szerepet tulajdonítanak az egyes szervezeteknek – munkaügy, kisebbségi önkormányzat, civil szervezet – az elhelyezkedésben. Végül azt a kérdést próbáltuk meg körüljárni, tapasztaltak-e diszkriminációt munkahely-keresés közben, s ha igen, milyen fontosságot tulajdonítanak ennek kudarcukban, vannak-e eszközeik, módszereik, elgondolásaik az ilyen helyzetek megoldására. Az alábbiakban néhány fontosabb megállapításunkat foglaljuk össze.

A fiatalok iskolázottsága rendszerint igen alacsony, képzettségük hiányzik vagy szintén alacsony szintű (a magukat szakképzettként besorolók többsége sem OKJ-s szakmával rendelkezik). A munkanélküli fiatalok iskolázottsági és képzettségi szerkezete annál jobb minőségű, minél hátrányosabb helyzetű a lakóhely települése vagy kistérsége. Ez a kézenfekvőnek is tekinthető megállapítás azt az elszomorító következményt is magában foglalhatja, hogy ezeken a területeken csökkenni fog a tanulási motiváció, mivel a mindennapi tapasztalat azt mutatja, hogy a „tanultak” sem tudnak elhelyezkedni. Sürgős tendője a munkaügyi szervezeteknek, hogy ösztönözze ezekben a térségekben a foglalkoztatási alapok igénybe vételét elsősorban a viszonylag iskolázottabb fiatalok bevonására. A kisebbségi önkormányzatoknak és a civil szervezeteknek ebben nagy szerepe lehetne, amint abban is, hogy ösztönözze a munkanélküli fiatalokat (és idősebbeket) a regisztrációra.

Az általános iskolát végzett fiatalok iskolai eredményei a ténylegesnél jóval nagyobb arányban indokolták volna a továbbtanulást. Ez és az általános iskolából kiesettek, lemorzsolódók magas aránya a közoktatás felelősségének kérdését veti fel. Úgy tűnik, a közok-

tatás, a pedagógusok még mindig nem fordítanak elegendő figyelmet cigány tanítványaik eredményes iskolai továbbhaladására, pályairányítására. A kisebbségi önkormányzatok fontos feladata, hogy ösztönözzék az iskolákat feladataik jobb megoldására és segítsenek a cigány fiatalok eredményesebb és magasabb színvonalú továbbtanulásában.

A munkahely keresésében a fiatalok nagy mértékben számítanak a szűkebb közösségre (családra, barátokra), konkrét segítséget azonban döntő mértékben a munkaügyi szervezettől várnak. E segítségnyújtásban szerzett tapasztalatok kistérségi eltérései a munkaügyi kirendeltségek munkájának – és lehetőségeinek – különbözőségére utalnak. Az iskolai végzettség csökkenésével növekszik a kisebbségi önkormányzatoktól és civil szervezetektől remélt támogatás, ami az önkormányzatok egyik fontos szerepkörét is kijelöli.

Fontos tudni, hogy a fiatalok túlnyomó többsége munkanélkülisége okát nem a „nagy társadalomban” keresi, s ez reményt ad arra, hogy a kiutat sem a társadalom elleni – pusztító és önpusztító – lázadásban látja. Ez azonban csak az itt és most regisztrált helyzet, amely megváltozhat, ha hosszabb időn keresztül, huzamosabban hiányoznak a konstruktív megoldások.

A fiatalok csaknem mindegyike személyesen vagy hitelesnek tekintett beszámolóban találkozott már a cigányellenes diszkriminációval munkahely keresése során. A hátrányos megkülönböztetést zömmel antropológiai jegyeiknek tulajdonítják, és jogilag megfoghatatlan helyzetekben érezték. Jelentős mértékben kevésbé hatékony vagy inadekvát módszerekkel próbálkoznak a helyzetek megoldására. Optimális megoldást persze az jelentene, ha a társadalom ki tudna küszöbölni minden, az alkotmány által tiltott diszkriminációt. Amíg ebben nem bízhatunk, addig a munkapiaci vagy egyéb képzést szervezők figyelmét hívjuk fel annak fontosságára, hogy minden, a munkanélküli cigány fiatalokra irányuló képzésben kapjon szerepet a diszkriminatív helyzetek megoldására irányuló felkészítés. Kívánatos volna, ha az ilyen jellegű felkészítésben a kisebbségi önkormányzatok és civil szervezetek képviselői is részt vennének.

Jegyzet

- (1) A kutatás az OFA támogatásával készült a Pécsi Tudományegyetem Romológia Szeminárium szervezésében. A kutatásban a fő közreműködő APRÓ Antal Zoltán (Baranya Megyei Munkaügyi Központ). Jelen tanulmányban csak a megye pályakezdő fiataljaival készült empirikus vizsgálat tapasztalatait közöljük. A felvétel lebonyolításában részt vevő kollégáink az alábbiak voltak: CSERTI CSAPÓ Tibor, IGNÁCZ Mária, LABODÁNÉ LAKATOS Szilvia, BOKOR Ibolya, BIRÓ Boglárka, GERGÁL Tímea, külön megköszönöm KOSZTICS István, KOSZTICS József és GÁL József cigány kisebbségi önkormányzati elnökök segítségét.
- (2) Kutatásunknak ez a két vonulata külön elemzés tárgya, ezekre itt nem térek ki.
- (3) Összesen 14 településen 347 értékelhető kérdőívet töltöttünk ki.

Mit tehet az iskola?

Roma-kép az iskolában

A különböző társadalmi csoportokhoz, így a magyarországi cigánysághoz fűződő attitűdök a szocializáció során alakulnak ki már gyermekkorban. Milyen hatással van az érzelmek kialakulására a mai magyar középiskola? Mit tud tenni az előítéletek megelőzéséért az a közoktatás, mely dokumentumai alapján zászlajára tűzte a demokratikus állampolgári nevelés eszmeiségét?

Anemzetiségekhez, etnikai kisebbségekhez fűződő viszony és annak egyik megnyilvánulása, az előítélet kutatása több évtizedes hagyományokkal rendelkezik Magyarországon is. E kutatásoknak csupán csokorba gyűjtése is komoly tudományos munka. Egy iskola-vizsgálat ismertetésének bevezetéseként itt csak a téma szempontjából fontos vizsgálatokat kívánjuk egy-egy mondatban ismertetni.

Hann Endréék a magyarországi cigányokról a hetvenes évek végén élő kép feltárását a cigányság egyes meghatározásainak körüljárásával kísérelték meg. A vizsgálat során a kutatók lényegében arra voltak kíváncsiak, hogy a megkérdezettek kit tekintenek cigánynak. A kutatók a „cigány” definícióját a „magyar” meghatározásával szembesítették, s így kiderült, hogy a vizsgált személyeknél „a cigány identitás stabil elemei, az egyén, sőt leszármazottai életében sem megváltoztatható tényezői hangsúlyozódtak: mindenek előtt a származás és a külső”.

	„magyar”	„cigány”
vérségi	24%	43%
földrajzi	59%	–
identitás	23%	6%
nyelv	16%	8%
külső	–	17%

1. táblázat. A vérségi, földrajzi stb. identitás valamilyen formában való megfogalmazása

Lázár Guy összefoglaló tanulmánya az identitás felől közelíti meg a csoportközi viszonyok kérdését. Áttekintő tanulmányában két évtized azon szociológiai vizsgálatait foglalja össze, melyek a nemzeti identitás és az előítélet közötti összefüggésekre világítanak rá. A cigányok jellemzése az általuk vizsgált személyek körében éppoly sztereotip, mint a magyaroké vagy a zsidóké. Mindhárom társadalmi csoport lényegében „megbízható”, „erőszakos”, „vendégszerető” és „anyagias”. A vizsgálatok közül megemlítendő még Fábrián Zoltán TÁRKI „Holnap”-felvétele, mely 1996-ban az átalakulással kapcsolatos politikai attitűdökre irányul, illetve Barcy Magdolnáék (1996) vizsgálata a másságról, mely 800 középiskolás diák körében készült adatfelvételen alapszik. A kérdőíves vizsgálat alapján Barcyék megállapítják, hogy „elég merev határok vannak roma és nem roma népesség között. [...] A »véleménygető« elsősorban félelmi és egyéb indulati projekciókban mutatkozik meg.”

A nemzetiségi, etnikai csoportok iránti attitűdökkel kapcsolatos számtalan összehasonlító vizsgálat közül kiemelendő az az 1998-ban végzett nemzetközi ISSP előítélet-ku-

tatás, mely huszonhárom országban a 18 éven felüliek (N = 32 000) idegenekhez, a saját nemzethez, illetve európai kisebbségekhez való viszonyát vizsgálta. A kutatásból az derült ki, hogy bár a xenophobia jelensége nem ismer országhatárokat, Kelet-Európában sokkal nagyobb méreteket ölt, mint nyugaton. Hipotézisünk, miszerint e tekintetben is létezik valamiféle közép-kelet-európai régió, nem igazolódott: a hazánkban, Szlovákiában, Csehországban és Lengyelországban megkérdezett minta markánsan elutasító válaszokat adott, éppen úgy, mint a még keletebbre eső országokban megkérdezettek tették.

Egy iskolakutatás eredményei

1999. novemberre és 2000. májusa között kérdőíves és interjúkon alapuló vizsgálatot végeztünk Pécsen. (1) A kutatás keretében a város összes középiskolájának minden 11. osztályos tanulója kitöltötte az általunk szerkesztett kérdőívet. (2) Célunk a középiskola értéktáadási folyamatainak feltérképezése volt, arra a szocializációs közegre fordítva a figyelmet, mely a diákot demokratikus állampolgárrá kívánja nevelni. Ehelyütt a vizsgálat egyetlen szeletéről, a mintát alkotó 1754 diák cigányokhoz való viszonyáról kívánunk írni.

Úgy gondoljuk, hogy a másik csoporthoz való elfogadó jellegű viszony a demokratikus gondolkodásmód döntő eleme. A kölcsönösség hiánya, az előítéletesség, a tolerancia hiánya egyben a demokratikus állampolgári magatartásmód hiánya is. Hangsúlyozzuk, hogy nem a sokat emlegetett mássággal kapcsolatos attitűdök feltárása volt az elsődleges cél a kutatás során. Nem gondoljuk ugyanis azt, hogy a cigányok önmagukban mások volnának: az egyes cigány emberek között legalább akkora lehet a különbség, mint cigányok és nem cigányok között vagy egy-egy nem cigány ember között. Ugyanakkor a cigánysághoz fűződő kognitív viszony egy sor más attitűd és képesség meglétének vagy hiányának a lakmuspapírja. Így a szolidaritás hiánya érhető tetten akkor, ha valaki nem hajlandó padtársául elfogadni az újonnan az osztályba érkező cigány diákot. A kölcsönösségre, önreflexióra való képesség teljes hiányáról ad számot az, ha valaki nem engedné meg, hogy településére költözzön egy cigány fiatal, egyszerűen azért, mert ő maga nem képes a helyzetet a másik ember szemszögéből elképzelni, hogy tehát őt is elutasíthatják hasonló módon. A roma kisebbségre irányuló előítéletesség mögött meghúzódó cigányellenes attitűdök kialakulásáért a szocializáció a felelős, a vizsgálat adatait elemezve arra vagyunk kíváncsiak, mennyiben felelős mindezért az iskolai szocializáció, a család és más szocializációs közegek mellett.

Ki a cigány?

A szociológia tudományának berkein belül éppúgy nincs egységes álláspont arról, ki is számít cigánynak, mint a hétköznapi gondolkodásmód terén. A kutatók legnagyobb része önbesorolás alapján tekint valakit cigánynak – elméletileg. Gyakorlatilag azonban – így például *Kemény István*ék széles körben ismert vizsgálata – a kérdőíves kutatások során a környezet meghatározását tartják mérvadónak, ellenkező esetben a számtalan jogsértés miatt gyakorlatilag jószerivel nem lenne kivel adatfelvételt végezni, olyannyira lecsökkenne a cigányok száma, nagyon kevesen tartanák magukat cigánynak egy hivatalos kérdőíves kutatás során. Más kutatók (*Ladányi János*, *Szelényi Iván*) ezzel szemben azt a személyt tartják cigánynak, aki önmagát annak vallja. A tudományos vizsgálódás során a definíció lényegében attól függ, hogy mire kívánjuk azt használni, a hétköznapi élet meghatározásai azonban jelzésértékűek az illető világméretű, értékítéletet rejtenek. A „nem tudom megállapítani” és az „aki önmagát cigánynak vallja” típusú besorolás nyilvánvalóan inkább az individuum jogának elismerését jelzi, míg a borszín vagy az életmód alapján való definíció már önmagában is számos előítéletet sejtet. (2.a táblázat) Mi-ről is van szó? Magyarországon önmagában a cigány szó is tudattartalmakat és érzelmeket hív elő, ráadásul azonnal. Nem hiszem, hogy van olyan 10 éven felüli ember hazánk-

ban, akinek ne volna valamiféle véleménye e kérdéssel kapcsolatban. Mindannyian gondolunk valamire, ha azt halljuk, „cigány”. Ha valaki az életmód alapján ítél valakit cigánynak, az napjainkban és földrajzi régiókban a cigány definíciót a szegénységhez, a rossz lakásviszonyokhoz, a munkanélküliséghez társítja. Mindez pedig szoros kapcsolatban áll a környezet megítélésével. A közgondolkodás lényegében tautologikusan kísérli meg definiálni azt, hogy ki számít cigánynak: cigány az, akinek olyan az életmódja, tehát szegény, szűkösen lakik stb. Következésképpen, ha egy rossz állapotú, vizes falú kunyhóhoz érkezünk, joggal várhatjuk, hogy onnan cigányok fognak kilépni. Aki viszont nem szegény, nem munkanélküli, az nem is cigány, így aztán a cigány kategóriája újra és újra valamiféle rosszhoz, nélkülözéshez, gyengébbhez kötődik. Ki gondolná, hogy a szomszédban lakó üzemmérnök cigány lenne: ő üzemmérnök...

	megoszlás	%
akit a környezete annak tart	67	4,2
aki önmagát cigánynak vallja	588	37,1
akinek sötét a bőre színe	127	8,0
aki cigányul beszél	55	3,5
aki cigány életmódú	465	29,3
nem tudom megállapítani	200	12,6
aki cigánynak született	83	5,3
összesen	1585	100,0

2.a táblázat. Kit tartasz cigánynak?

Hogy a fentiekben leírtak nem csak feltevések, azt az bizonyítja, hogy összevetve a cigányokkal szembeni toleranciát némiképp indirekt módon vizsgáló kérdéssel kibontakoznak a definíciók mögött húzódozó érzelmi tartalmak. A diákoknak –2 és +2 között kellett osztályozniuk azt, hogy mennyire értenek egyet azzal a kijelentéssel, hogy „Magyarországon az embereknek több megértést kellene tanúsítaniuk a cigányokkal szemben.” A 2.b táblázatban található negatív számok a kijelentés elutasításának mértékét, míg a pozitívak annak elfogadását jelentik.

	„cigányokkal több megértést” pontátlaga
akit a környezete annak tart	- 0,1818
aki önmagát cigánynak vallja	0,2914
akinek sötét a bőre színe	- 0,6800
aki cigányul beszél	- 0,4528
aki cigány életmódú	- 0,3709
nem tudom megállapítani	0,2690
aki cigánynak született	- 0,0600

2.b táblázat. Kit tartasz cigánynak?

Társadalmi távolság

A kérdőív három társadalmi csoporthoz való viszonyt próbál mérni: a cigánysághoz, a zsidósághoz és a homoszexuálisokhoz fűződő érzelmi beállítódásra kérdez rá. Mindhárom csoporthoz társadalmi távolság skálát szerkesztettünk, melyek hét, illetve hat (3) fokozattal intenzitásfokozattal mérik az attitűdöket. Az eredeti Bogardus-skála (4) kérdéseit a kérdőívbe oly módon adaptáltuk, hogy az az iskola falai között releváns legyen. (5) Így a hét fokozat a következő lett: a kérdezett diákoknak el kellett dönteniük, elfogadnák-e vagy sem, hogy az adott csoport tagja: 1. Magyarországra költözzön lakni, 2. arra a településre költözzön, ahol a kérdezett él, 3. a kérdezett szomszédságába költözzön, 4. abba az iskolába járjon, ahova a kérdezett jár, 5. padtársa legyen, 6. barátja legyen, 7. házastársa legyen.

Minden egyes kérdés három válaszlehetőséget tartalmazott, melyeket a következőképpen kódoltunk: igen = 1, nem = -1 és a nincs válasz = 0.

„Megengedné-e egy általad cigánynak tartott fiatalnak, hogy...”	Igen (+1)	Nem (-1)	N. v. (0)
1. Magyarországra költözzön lakni?	941	472	258
2. abba a városba/faluba költözzön, ahol Te élsz?	845	571	253
3. a szomszéd házba költözzön?	630	736	299
4. abba az iskolába járjon, ahova Te jársz?	1016	398	254
5. a padtársad legyen?	573	706	382
6. El tudod-e képzelni, hogy a barátod legyen?	795	523	346
7. El tudod-e képzelni, hogy a házastársad legyen?	119	1230	314

3. táblázat.

A válaszok megoszlásából kiderült, hogy módszertanilag nem beszélhetünk skáláról, mivel az igen válaszok nem fokozatosan csökkennek az 1. kérdéstől a 7-ig haladva. A 3. táblázatból látszik, hogy a 4. kérdésre (iskolatárs) és a 6. kérdésre (barát) kiugróan magas számban születtek elfogadó válaszok. Komoly információmennyiséggel bírnak a beíkszelt „nincs válasz” lehetőségek is: ezek nem sorolhatóak be sem a kategorikus igen, sem pedig a kategorikus nem csoportjába: a kérdőívet kitöltő diák valamilyen az egyes kérdéseknél úgy gondolta, hogy nem válaszol azokra. Milyen okokból tette ezt? Nagy a valószínűsége annak, hogy nem gondolkozott még el az adott kérdésen: a kérdőív a kutató logikája szerint készül, azokat az információkat kísérli meg összegyűjteni a kérdezettől, melyre a kérdező kíváncsi, melyen a kutató gyötrődik esetleg már évek óta, így jó esélye van annak hogy a válaszoló gondolatai között egyáltalán nem e kérdések foglalják el a központi helyet a hétköznapiak során. Ebben az esetben bár információt veszünk, ám nem torzul a vizsgálat, szemben azzal a megoldással, ha nem ajánljuk fel a kérdőívben a „nincs válasz” lehetőséget: nem kaptunk tehát egy olyan igen-t vagy nem-et, mely mögött nincs igazi meggyőződés.

A „nincs válaszok” másik oka az lehet, amikor a válaszoló diák pontosan tudja, mi lenne az „illő válasz”, ám mégsem akarja azt íkszelni, ugyanakkor a saját – nem szalonképes – véleményét sem kívánja publikussá tenni: ebben az esetben az iskola, ahova a kérdezt jár, valószínűleg számtalanszor hangsúlyozza a tolerancia fontosságát, a tanárok, az igazgató egyaránt aktív résztvevői a demokratikus nevelés folyamatának, ám a diák talán otthonról, talán a baráti körében meghatározó más fiataloktól elutasító választ hoz. Előfordulhat végül az az eset is, amikor a diák tart az osztály közvéleményétől (a diákok minden esetben belelesnek az önköltős kérdőíves vizsgálat során a másik papírjába), s például egy elutasító osztályban nem kívánva kilőgni a sorból nem íkszeli be az elfogadó igen-eket. Mindezekért tehát a nincs válasz lehetőségeket a maguk pozitív vagy negatív súlyával kellett ellátni. A hét kérdésre adott válaszok pontszámaiból egyetlen indexet alakítottunk ki (CIGINDEX), mely a romákhoz való viszonyt méri. A negatív értékek az elutasítást, a pozitívak pedig az elfogadást jelentik. A különböző kérdések különböző súllyal vesznek részt az index kialakításában attól függően, hogy mekkora társadalmi távolságot jelenítenek meg. Így aki szívesen lát házastársul cigány fiatalat, az +7 pontot kapott, míg aki Magyarországra nem engedne be cigányokat, az -7-et stb.

A minta 6 százaléka mondható teljesen elfogadónak, ők azok a válaszadók, akik mind a hét kérdésre igennel feleltek. Ezeknek a diákoknak a túlnyomó többsége (60,1 százaléka) azt tartja cigánynak, aki önmagát annak tartja. Teljesen elutasító a diákok mindössze 14 százaléka volt, akik legnagyobb része a bőrszín, illetve életmód alapján definiálja a roma kategóriát. Fontos az előállított index belső struktúrája, sokan vannak olyanok, akik például ugyan nem látnának szívesen a szomszédságukban romákat, míg padtársként elfogadnák őket, vagyis nem a skála logikája szerint válaszoltak: 894-en (53 százalék) van-

Magyarországon az embereknek több megértést kellene tanúsítaniuk a cigányokkal szemben:	CIGMO	CIGTEL	CIGSZOM	CIGISK	CIGPAD	CIGBARAT	CIGHAZAS
egyáltalán nem értek vele egyet	37	30	23	44	26	46	15
nem értek vele egyet	61	61	55	66	76	70	31
mindegy	75	72	81	70	102	97	61
részben egyetértek vele	68	75	119	63	151	109	150
nagyon egyetértek vele	13	11	17	10	21	19	51
összesen:	254	249	295	253	376	341	308
súly:	-0,16142	-0,09639	0,176271	-0,28063	0,172872	-0,04399	0,62013

4. táblázat.

nak olyanok, akik nem skálaszerűen válaszoltak, azaz egy távolabbi társadalmi kapcsolatban nem szívesen érintkeznének cigányokkal, míg egy közelebbiben inkább. Úgy tűnik, hogy a nem skála-szerűen válaszoló diákok elfogadóbbak a skála logikája szerint ik-szelő társaiknál. Sok olyan válaszadó van, aki igennel válaszolt arra a kérdésre, hogy iskolatársként szívesen látna-e cigányokat, míg a többi kérdésre nincs választ vagy nem-et ikszelt. Esetükben valószínűsíthető, hogy jóllehet tisztában vannak azzal, nem illik az ő iskolájukban olyasmit nyilatkozni, hogy oda ne járjanak cigányok, mégis a többi területen már inkább vállalják elutasító véleményüket. Úgy tűnik, hogy a következő válaszadók inkább előítéletesek.

skála-szerűen (következetesen) válaszolt-e	cigányokkal több megértést (átlag)	cigányokhoz való viszony (CIGINDEX)	elemszám
nem	0,01	4,7699	883
igen	- 0,1680	- 2,2710	750

5. táblázat

A családi háttér hatása

Eredeti hipotézisünk szerint a család anyagi-kulturális háttérétől nem függetlenek a cigányokkal szembeni előítéletek. Az adatok alapján kiderül, hogy az összefüggés nem lineáris, hanem a legalacsonyabb és a legmagasabb társadalmi állású szülők gyermekei az elfogadóbbak. (6. táblázat) Ugyanez elmondható a szülők iskolai végzettségéről, ami nem meglepő, mivel az iskolai végzettség és a társadalmi státusz 0,874 értékkel korrelálnak egymással. *Murányi* erre a következtetésre jutott *Csepeli György* és *Závecz Tibor* vizsgálatának másodelemzése során.

társadalmi állás index	cigányokhoz való viszony (CIGINDEX)	„Több megértést...”
alacsony (1..3)	1,5758	0
közepes (4..5)	- 1,0490	- 0,1902
magas (6..8)	2,3072	- 0,0100

6. táblázat

Az iskolai háttér és az osztály hatása

Más kutatások (*Barcy – Diósi – Rudas*, 1996. és *Örkény – Szabó*, 1998.) eredményei azt mutatják, hogy minél magasabb képzési szintű az iskola, a diákok annál toleránsabbak. Ez a mi esetünkben is igaz, bár a csak gimnáziumi oktatást nyújtó iskolák mintha szerényebb értéket mutatnának a vegyes iskolákkal szemben. (7. táblázat)

az iskola által nyújtott képzés típusa	cigányokhoz való viszony (átlag)
szakmunkásképző és szakközépiskolai	- 2,7393
szakközépiskolai	1,6273
szakközépiskolai és gimnáziumi	5,9602
gimnáziumi	0,9485

7. táblázat

Érdekes eredményre jutunk, ha nemcsak az iskola szintjén vizsgáljuk a kérdést, hanem leásunk az osztály szintjéig. Ennek létjogosultságát résztvevő-megfigyeléseink és interjúink is alátámasztják. A képzés módját, színvonalát tekintve egyetlen iskolán belül is szemmel látható különbségek vannak osztály és osztály között. Példaként említve a város egyik legmagasabb presztízsű gyakorló gimnáziumát, oda a legjobb körülmények között élő szülők gyermekei járnak, ám a gimnáziumban van még egy postaforgalmi szakközépiskolai osztály, „még a Komarov-os időkből” (mondja egyik tanár interjúalanyunk), meglehetősen elhagyatott-elhanyagolt teremben. De ez a helyzet több olyan szakközépiskolában, ahol szakképző osztályok is találhatóak. Az interakciók túlnyomó többsége az osztály falain belül zajlik, az osztályfőnök és a diákok viszonya meghatározó a középiskolás évek során. Döntő a szocializációs folyamat során ebben az életkorban az individuum egészséges fejlődése éppúgy, mint a megfelelő közösség kialakulása, s ezek feltételezik is egymást. Így tehát releváns az osztályt mint egységet vizsgálni a tolerancia, illetve az előítélet szempontjából. (8. táblázat)

az osztályban zajló képzés	cigányokhoz való viszony átlaga
szakmunkás	- 1.7052
szakközépiskolai (szakiskolában)	- 4.1928
szakközépiskolai	1.6273
szakközépiskolai (szakközépiskolában + gimnáziumban)	3.6884
gimnáziumi (szakközépiskolában + gimnáziumban)	6.3567
gimnáziumi	2.2889

8. táblázat

És itt egy nagyon fontos kérdés következik, jelesül az, hogy mennyiben játszik szerepet a diákok toleranciájának (vagy előítéletességének) alakításában az iskola, és mennyiben a család. Szétválasztható-e a két hatás? A szegény és a jómódú diákok tűntek az elemzés során az elfogadóbbaknak. Ezen belül meg kell tehát vizsgálni, hogy a két toleráns csoport esetében milyen a képzés típusának megoszlása. Két hipotézis állítható fel: 1) a legszerényebb társadalmi háttérű diákok egyaránt fellelhetőek mindegyik képzési típusú osztályban, míg a legfelsőbb réteg gyermekei nem; 2) az osztály típusa (és ezen keresztül az iskola) erősebben befolyásolja a magas társadalmi presztízszel rendelkező szülők gyermekeinek gondolkodását a cigányokról, mint a szegényebbekét. Az első hipotézis igaznak bizonyult (9. táblázat): az alacsony társadalmi állású diákoknak szinte pontosan ugyanakkora része jár gimnáziumi, szakközépiskolai vagy szakmunkás osztályokba. Ezzel szemben a tehetősebb családból származó serdülők háromnegyede gimnáziumi oktatásban részesül.

Az osztály típusa a regresszió-elemzés alapján az alacsony társadalmi állású gyerekek cigányokhoz való viszonyára nincs hatással, ezzel szemben a magas társadalmi állású szülők gyermekeire $\beta = 0,1168$ értékkel. Az interakcióra vonatkozó hipotézis szerint a cigány osztálytárs jelenlétének növelnie kell a toleranciát. A 9. táblázat alapján a hipotézis egy bizonyos pontig igazolódni látszik, ám a három vagy afölötti cigány osztálytárs felett csökken az elfogadás. Ez arra a kérdésre ad választ, hogy mi a feltétele annak, hogy az osztályban növekedjék az elfogadás mértéke a cigánysággal szemben. Ezek szerint te-

társadalmi állás-index	szakmunkás	szakközépiskola	gimnáziumi	összesen
alacsony (1..3)	197 34,3%	198 34,5%	179 31,2%	574 100,0%
közepes (4..5)	113 20,3%	197 35,4%	247 44,3%	557 100,0%
magas (6..8)	33 6,7%	98 19,8%	364 73,5%	495 100,0%

9. táblázat. Az osztályban zajló képzés típusa

hát nem elegendő a cigány osztálytárs jelenléte, hanem a nevelő munka során (leginkább az osztályfőnököknek) hangsúlyt kell fordítania a tudatos toleranciára nevelésre az osztályban. Az osztályfőnökökkel készült kérdőív egyik kérdése a kérdezett pedagógus cigányokhoz való viszonyát kívánja feltárni. (9) A vizsgálatból kiderült, hogy minél több cigány diák van az osztályban, az adott tanár annál elfogadóbb (e kérdés alapján) a cigányokkal, ám mindhiába: azokban az osztályokban, ahol több cigány osztálytárs van, előítéletesebbek a gyerekek és ezen az iskola – jelenlegi állapotában –, úgy tűnik, nem tud segíteni.

cigány tanulók száma az osztályban	cigányokhoz való viszony (CIGINDEX)	Ofő. egyetért-e: „cigányokért többet tett az állam, mint maguk”
nincs	- 1,0035	0,5488
1	3,1450	0,3286
2	11,0230	0,2407
3	0,5921	0,0000
4	- 5,5194	-2,0000
5	- 2,6700	-

10. táblázat. A kérdezett diákok, illetve osztályfőnökeik cigányokhoz való viszonya a cigány osztálytársak számának függvényében

Más szocializációs ágensek

A tv-nézés gyakorisága a vizsgálat alapján az intoleranciát valószínűsíti (11. táblázat), míg az Internet használata éppen megfordítva: minél többet tölt el az illető serdülő a hálón, úgy tűnik, annál elfogadóbb a magyarországi romákkal szemben. Mielőtt azonban a televízió úton-útfélen való ifjúság-romboló hatására kezdenék gyanakodni, kiderül számunkra, hogy a szülők iskolai végzettségének növekedtével csökken a televízió előtt eltöltött órák száma és nő az Internet-használat ideje. (10)

Mennyit tévél?	cigányokhoz való viszony
hetente egyszer	4,7875
csak hét végén	2,7724
hetente többször	2,2880
naponta	2,0986
naponta több órát	- 2,2573

11. táblázat

Konfliktus-helyzetek

A vizsgálat részét képezte öt történet, melyek mindegyikénél arra kértük a válaszadót, döntsön, mit kellene tenniük a történetek szereplőinek. A történetekben konfliktushelyzeteket ismertettünk, s minden esetben négy-négy válaszlehetőséget adtunk meg, melyek közül az első kifejezetten destruktív cselekvési alternatívát ajánlott, a második és a harmadik valamiféle passzív, míg a negyedik az önálló, konszenzusereső probléma-megol-

dási változat volt. A klaszterelemzés eredményeként három olyan jól elkülöníthető csoport jött létre, melyek közel azonos számú elemet tartalmaznak. A három klaszter a „rábízó”, az „autonóm”, és a „destruktív magatartású” nevet kapta. Az egyes konfliktushelyzetekben való kifejezetten destruktív magatartás a cigányokkal szembeni előítéletet, míg az autonóm viselkedés az elfogadást valószínűsíti. (12. táblázat)

helyzetek (cluster)	cigányokhoz való viszony
destruktív	- 6,7706
rábízó	3,9301
autonóm	4,8020

12. táblázat

Hol akad el a jószándék?

A középiskola és a benne dolgozó pedagógusok az elmúlt évek során sok mindent tettek az előítéletek csökkentéséért: számos tanóra foglalkozott a cigányság kultúrájával, lelkes tanárok vitték ezrével a gyerekeket cigány kulturális rendezvényekre. Bármilyen szomorú is, mégis szembe kell néznünk azzal a ténnyel, hogy a cigány kultúra pozitív elemeinek bemutatása mint előítéletet megelőző módszer zsákutcába juttatta a toleranciára nevelés folyamatát. Nem állítom, hogy értelmetlen lett volna az elmúlt évtized azon pedagógiai próbálkozásainak sora, mely ezzel a módszerrel kívánt toleranciára nevelni, azonban a már kora gyerekkorban kialakulófélben lévő előítéleteket csak megerősíti a cigány kultúra pozitív elemeire irányított figyelem: szinte az elutasítás acélszerkezetévé válnak a kulturális jellegű pozitív, ám a szélesebb társadalmi kontextusból mégiscsak kiragadott tapasztalatok: „lehet, hogy kiválóan zenélnék néhányan közülük, de mi van a túlnyomó többséggel?” vagy „jó-jó, ha valaki zenél meg táncol, de ebből is látszik, hogy ezek az emberek nem hajlandóak a tisztességes munkára” – hangzik el 17 éves interjúalanyaink szájából. A kultúra rendkívül összetett jelenség, s mind a tudományos, mind pedig a hétköznapi szóhasználatban tisztázatlan, mely elemek, megnyilvánulások tartoznak a halmazába. A cigányok mesevilága a cigány kultúra része. De vajon a cigány emberek által használt gépkocsi, főzőedény vagy fogkefe a cigány kultúra részét képezik-e? A legismertebb csoportosítási mankó talán a magaskultúra és a tömegkultúra közötti különbségtéves. Akkor tehát a rap-zenét játszó Fekete vonat együttes, mely a mai kategóriák szerint a tömegkultúra feliratú dobozba pakolandó, része-e a cigánykultúrának, vagy a nagyváros terméke, vagy micsoda tulajdonképpen? A másik, s talán igazán jelentős probléma akkor merül fel, amikor a kultúra kifejezést a legszélesebb értelemben használjuk, tehát a tárgyakat, a hétköznapi megnyilvánulásokat, az emberi mimikát és a magaskultúrának mondott műalkotásokat egyaránt részeinek gondoljuk. Ekkor a cigány kultúrával éppen ismerkedő diákban felmerül a kérdés, hogy rendben van ugyan, létezik például nem kevés számú kiváló cigány képzőművészeti alkotás, ám a nem-cigány lakosságénál valóban magasabb bűnözési arány nem ugyanúgy a kultúra terméke/következménye-e.

Nyilvánvalóan nem. Csak ezt nem egyszerű belátnia a tizenévesnek akkor, ha az oktatás a kultúra nehezen magyarázható, problematikusan csoportosítható jelenségeivel operál. Valóban magasabb a bűnözési arány a cigányoknál, mint a többségi társadalomban, azonban egyrészt – ezt már rengetegen leírták – nem mindegy, hogy a többségi társadalom mely rétegével vetjük össze a cigányság által elkövetett bűncselekmények számát, másrészt a cigány elkövetők száma elenyésző a cigány lakosság számához képest. E tényeket rengetegen leírták már kiváló színvonalú tudományos publikációkban, azonban mindez sajnos nem jutott el a pedagógusokhoz, rendőrökhöz, szociális munkásokhoz, önkormányzati döntéshozókhoz, vagyis ahhoz az átlagos műveltségű közönséghez, amelynek égető szüksége lenne tudományos eredmények közérthető terjesztésére.

Ha megkíséreljük valahogyan a cigány kultúrát – vagyis a cigányok kultúráját (még ez sem egyértelmű) – egyetlen gyűjtődobozba erőltetni, kiderül, hogy fényévnyi távolságra áll egymástól az írástudatlan tanyasi idős cigány asszony tárgyi kultúrája, nyelvhasználata, hiedelemvilága a huszoneves városi egyetemista cigány fiatalétól. Talán éppen olyan távol vannak egymástól, mint a nem cigány tanyasi asszony és a nem cigány városi fiatal tárgyi kultúrája, nyelvhasználata. Bárhogyan közelítünk tehát a kultúra értékeihez mint a cigányságot pozitív színben feltüntető pedagógiai eszközhöz, mindig olyan kérdések születnek, melyekre végső soron csak társadalmi jellegű válaszok adhatók. Feltevése, ha nem akarunk etnocentrista módon közelíteni a cigánysághoz, vagy a 19. század végi antropológusokhoz hasonlóan „primitív” népek vagy „ős, történelem előtti népek” nevezni őket. A kultúra „pozitívumairól” beszélni legalább olyan eufémizmus, mint megvergetni valakinek a vállát, s azt mondani neki: „te rendes cigány/fekete/dán/magyar ember vagy, te kivétel vagy”. Egyetlen példa: a cigány kultúra sajátjának szokták felhozni az általános iskolai oktatás során, hogy a cigányok gyerekszeretők. Legyen bár a gyermekszeretet, a családról mindenáron való gondoskodás pozitív jelentésű dolog történelmi korunkban, azért így ezek mégiscsak sztereotípiák. Az olaszokról nem „szokták”-e mondani, hogy gyerekszeretők? És ha ők meg a cigányok valóban azok, akkor kikhez képest ragaszkodnak gyerekeikhez: az írekhez vagy a portugálokhoz képest? És persze mit jelent a gyerekszeretet, hogyan mérhetnénk le azt? A gyermek ölben tartásának óráinak számával? Ez esetben mi van az ölben már nem tartható kamasz gyerekek szeretetével? És mi van azokkal a cigány családokkal, amelyeknek gyerekei valamilyen módon nevelőintézetbe kerültek? Mindez még fokozható.

Mi lehetne a megoldás?

Társadalmi jellegű kérdésekre társadalmi ismeretekkel kellene válaszolnia a közoktatásnak. A diákoknak a hagyományos ismeretátadás és a személyes tapasztalás során egyaránt információkhoz, méghozzá gazdag, nem feltétlenül csak a szűk értelemben vett cigányokról szóló információkhoz juttatása a megoldás. Előbbi példánknál maradván kiválóan lehet láttatni a diákokkal, hogy szociális helyzetből fakadó bűnözés van, cigánybűnözés viszont nincs. Ehhez persze szükség van arra, hogy a diák megtanuljon – a művelt átlagolvasó szintjén – táblázatokat értelmezni, belekóstoljon a forráskritika módszerébe stb. Adott esetben el lehet látogatni velük egy börtönbe, mely kirándulás után nagyon sok serdülő saját maga is rádöbbenhetne, miként termelődik újra a bűnözés a magyar börtönviszonyok között.

A szakirodalom (Aronson vagy Sheriff) évtizedek óta számot ad olyan szociálpszichológiai vizsgálatokról, illetve pedagógiai kísérleti programokról, melyek az előítéletek csökkentését (esetenként kialakulásuk megelőzését) célozzák. Ezek mindegyike az interakciók sűrűségén alapszik, az egyes etnikai csoportok tagjainak egyenrangú helyzetekben való találkozását, az egyének kölcsönös függőségi helyzetben való együttműködését állítják a középpontba. Van néhány nagyon jó terepe az interakciók rendszeressé tételének: nyári táborok során mód van cigány és nem cigány diákok nyaraltatására. A programok ugyanúgy szervezhetőek, mint egy másik – akár természetvédelmi vagy számítástechnikai – tábor esetében. Sőt: érdemes lenne olyan természetvédelmi vagy számítástechnikai tábort szervezni, melynek résztvevői közel azonos arányban szánt szándékkal roma és nem roma serdülők. Ha a tábor létrejött, a többi lényegében a diákokra lehet bízni: a csoportosulások automatikusan kialakulnak, s – tapasztalataink szerint – nem az etnikai hovatartozás lesz a csoportosulás kritériuma. Nem árt, ha nem mindjárt a legkényelmesebb tábori helyzetbe kerülnek a diákok, hanem néhány dolgot maguknak is – lehetőleg csoportosan – véghez kell vinniük a nyaralás néhány napjának lakájosabbá tétele céljából. Nem árt ügyelnünk arra, ha mégis mi magunk szerveznénk a fiatalokat, hogy akkor ne a szte-

reotip jellegű feladatköröket osszuk ki a diákokra: nem feltétlenül a cigány diákoknak kell a zenés-táncos esten fellépniük, mert ők olyan muzikálisak stb. Ugye érthető.

Más jellegűek, ám a közös problémamegoldást és az egyenrangú szereplőként való interakciót egy másik élethelyzetben (azaz nem nyaralás, hanem a munka közben) segítik az olyan egyetemi felvételi előkészítő kurzusok, melyeket például a Kurt Lewin Alapítvány szervez évről évre azon cigány és nem cigány diákok számára, akik szociológia, szociálpolitika, szociális munkás szakokra kívánnak felvételizni. Tapasztalataink (11) szerint a közös tanulás, a jegyzetek fénymásolása-cseréje, közös értelmezése, az órákon való egyaránt jó és gyenge szereplés teljes mértékben eltünteteti az etnikai határokat, s lényegében jó és szerényebb teljesítményű diákokra bontja a csoportot: az egyén által betöltött szociometriai pozíció elsődleges kritériuma az órákon nyújtott teljesítmény vagy a társak iránti szolidaritás.

Érdeemes lenne kihatolni az Internet egyre bővülő lehetőségeit. A pécsi vizsgálat 1754 diákjának 73 százaléka használta már az Internetet, a mintába került cigány diákok (65 fő) 41 százaléka ugyancsak használta már a világhálót. Létre lehetne hozni egy olyan virtuális közösséget, melynek élete az Interneten zajlik. Olyan közösséget kell elképzelni, melyet 14–18 éves diákok működtetnek, s a tanárok mint motivátorok vennének részt: a diákok rendre olyan helyzetbe kerülnének, amelyben együtt kellene működniük. A városnak minden résztvevő diák polgára lenne, jogokkal és köteleességekkel bírna, s egyenlő eséllyel venne részt a döntéshozatalban. A projekt kulcsa tehát az önkormányzás módjának elsajátítása (*Piaget*) s a rendszeres kommunikáció. Ki és milyen módon lehetne polgára a városnak? Bármelyik középiskolás fiatal, aki elkészíti önmagáról névjegykártyáját, egy szöveges, hangos-képes ismertetőt (az elkészítésben a résztvevő pedagógusok és technikai szakemberek nyújthatnának segítséget). Mit lehetne tenni a városban? Minden polgár rendelkezne virtuális lakással/házzal, mely lényegében a privátszférát szimbolizálná. Ide azt és akkor invitálna meg a tulajdonos, akit és amikor ő maga akarna. A vendégeskedés lényegében egy chat-elés (12) lenne, a tulajdonos maga rendezné be (a rendelkezésre álló tárgyakból) szobáját, házát. A virtuális város rendelkezne közterülettel, ahol a felmerülő kérdésekhez a polgár hozzászólhat, képviselőket választhat, vagy maga dönthet – amennyiben ezzel a joggal a közösség felruházta. A város fontos mozgatórugója a konfliktus lehetne: a virtuális polgárok hétköznapi élete során számtalan konfliktushelyzet teremődik, melyre a megoldást maguknak kellene megtalálniuk. Azoknak a szituációknak a kezelésére, melyekre nincs még bevett gyakorlat a városban, a diákok maguk alkothatnának szabályt. (Példát hozva az internetes fórumok, chat-szobák és más közösségek életéből, ha valaki nem az adott közösség által elfogadott normák szerint viselkedik, a rendszergazda önhatalmúlag kitilthatja őt, akár végleg is.) Ezzel szemben a virtuális városban nem létezik olyan személy, aki egyedül hoz döntést, kitilt, utasít. Helyette alkotmány van és törvények, melyek megsértésekor független bíróság dönthetne, míg a törvények ellen vétő polgárnak lehetősége lenne jogorvoslatra. Mindezen túl a szabályok megváltoztathatóak lennének. A város polgárai újságot, a későbbiekben pedig rádióműsort is létrehozhatnának. A média jelenléte, a tájékozódás, de leginkább a diskurzus a vitakészséget fejleszti, s vélhetőleg olyan irányt vehetne, mely azt a fontos készséget alakítja ki a tizenéves diákokban, hogy a kisebbségi vélemény figyelembevételével egyik alappillére egy demokratikusan működő közösségnek. Az újságszerkesztés rendkívül vonzó a fiatalok számára: tapasztalható, hogy szinte bármilyen programba bevonhatók középiskolások, ha azt érzik, hogy az őrölk szól, ha ott (nagyon különböző módokon) megnyilvánulhatnak. Egy diákújság mindig azoknak a legérdekesebb, akiknek benne szerepel az írásuk, fényképük stb. A város kezdeti inkubátor-működése után, amikor a program szervezői már magukra hagyták a közösséget, s a diákok elsajátítottak egy készségsomagot, életképessé válik egy kezdeményezés, mely az emberiség egyik legrégebbi óhajának megvalósulását kívánja modellezni: élni és élni hagyni.

A legfontosabb azonban mégiscsak az iskola és azon belül az integrált osztály, ahol a találkozás egyrészt hétköznapi, másrészt rendszeres. Ahol a diákok a hétköznapi értelemben vett pozitív és negatív szereplőként is találkoznak cigány diákokkal: ahol igenis lehet botfűlű a cigány osztálytárs – és nem csak elragadóan dalos, kiváló ritmusérzékű; ahol éppúgy puskázik, mint nem cigány társa, és ugyanúgy elfelejti elhozni a nyelvtanfűzetét aznap. Nem elég, ha az iskolába járnak cigányok, akiket néha lehet látni a folyosón, a büfében vagy ünnepélyen. Az igazi az, amikor az illető az osztály tagja, vagyis négy éven keresztül mindennapos interakció alakul ki vele, amikor a szimpátia vagy az ellenszenv egyszerre csak nem a cigány/nem cigány lénia mentén alakul ki, hanem a leg-hétköznapibb módon: úgy, ahogyan az két kamasz között működni szokott.

Jegyzet

- (1) A kutatás során nélkülözhetetlen munkájáért köszönetet mondok BÁDER Józsefnek.
- (2) A vizsgálat eredményeit több helyen publikáltam már: *Szecska* címmel *Kritika* 2000/9. sz.
- (3) *Demokratikus állampolgári szocializáció a Magyar Felsőoktatásban* (2000. szeptember-november), *Értékek és érdekek*. Esély, 2000/4. sz.
- (4) A homoszexuálisokhoz való viszonyt firtató kérdéssorozatban nem kérdeztünk rá arra, hajlandó-e a válaszadó házasságot kötni homoszexuális fiatalal.
- (5) ALLPORT idézi BOGARDUS társadalmi távolság skáláját, mely többek között arra kérdez rá, hogy elfogadná-e a kérdezett, hogy az adott csoport tagja munkatársa, illetve klubtársa legyen. (ALLPORT, 1999. 71. old)
- (6) KELEMEN Ágnes (1999) vizsgálatában 34 ítemmel mérte a cigányokhoz való viszonyt, s megállapítja, hogy a klasszikus Bogardus-skála nem adaptálható változtatások nélkül egy magyarországi vizsgálathoz.
- (7) „Megengedné-e egy általad cigánynak tartott fiatalnak, hogy Magyarországra költözzön lakni?” „... el tudná-e képzelni, hogy a házas társad legyen?”
- (8) 0,01 szignif.
- (9) A politikai sajtót egyre intenzívebben foglalkoztatja napjainkban a szegénység, az esélyegyenlőség kérdése, továbbá a társadalom és az egyén felelőssége e téren. Mennyire ért Ön egyet azzal a kijelentéssel, hogy a „magyarországi cigánysággért többet tett a magyar állam, mint a cigányság önmaga”? (A válaszlehetőségek - 2-től - nagyon nem ért egyet - + 2-ig terjedtek.) Tehát minél magasabb pontértéket kap az adott osztályfőnök, annál elutasítóbb a cigányokkal szemben.
- (10) A korreláció - 0,122 értékű. Az összefüggés a khi-négyzet próba tanúsága szerint szignifikáns.
- (11) BÁDER József, CSÁKI Anikó, TRAFNEK Mónika és LIGETI György.
- (12) Interneten keresztül folytatott interaktív beszélgetés.

Irodalom

- ALLPORT, Gordon (1999): *Előítélet*. Osiris Kiadó, Budapest.
- ARONSON, Elliot: *A társas lény*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Bp, 1994.
- BARCY Magdolna – DIÓSI Pál – RUDAS János: *Vélemények a másságról*. Animula Egyesület, Bp, 1996.
- CSEPELI György: *A szabadság iskolája*. In: CSEPELI – STUMPF – KÉRI: *Állam és Polgár. (Politikai szocializációs tanulmányok I.)* MTA, Pol. Tud. Int., Bp, 1992.
- KEMÉNY István – HAVAS Gábor – KERTESI Gábor: *Cigánynak lenni*. In: *Társadalmi riport, 1996*. (Szerk.: ANDORKA Rudolf – KOLOSI Tamás – VUKOVICH György) Tárki, 1996.
- LIGETI György: *A tolerancia tréningje*. In: SZEKSZÁRDI Júlia (szerk.), megjelenés alatt
- LIGETI György: *Létezik-e Közép-Európa? Magyar Felsőoktatás, 1999/9–10. sz.*
- MURÁNYI István: *Szociokulturális és területi tényezők szerepe a 10-17 éves fiatalok előítéletes gondolkodásában*. In: SIK Endre – TÓTH Judit (szerk.): *Idegének Magyarországon*. MTA Politikai Tudományok Intézete, Bp, 1998. 139–152. old.
- PIAGET, Jean: *Az iskolai önkormányzat pszichológiai problémái*. In: *Válogatott tanulmányok*. Gondolat Kiadó, Bp, 1970. 440–456. old.
- HANN Endre: *A cigányság meghatározása és jellemzői*. In: HANN – TOMKA – PÁRTOS: *A közvélemény a cigányokról*. Tömegkommunikációs Kutatóközpont, Bp, 1979. 7–24. old.
- LÁZAR Guy: *A felnőtt lakosság nemzeti identitása a kisebbségekhez való viszony tükrében*. In: TERESTYÉNI Tamás (sorozatszerk.): *Többség – kisebbség*. Osiris Kiadó – MTA Kommunikációelméleti Kutatócsoport, Bp, 1996. 9–116. old.
- SHERIF, Muzaffer – CAROLYN, W.: *Csoporton belüli és csoportközi viszonyok: kísérleti kutatás*. In: CSEPELI György (szerk.): *Előítéletek és csoportközi viszonyok*. Gondolat Kiadó, Bp, 1980. 347–391. old.
- SZABÓ Ildikó – ÖRKÉNY Antal: *Tizenévesek állampolgári kultúrája*. Minoritás Alapítvány, Bp, 1998.

Etnikai hangsúly vagy közösségismeret?

A szociális mozgáskorlátozottság és az anyagi létbizonytalanság rendkívül megnehezítik a hozzáférést a társadalmi javakhoz, akadályozzák a cigányságon oly gyakran számonkért társadalmi és kulturális integrációt. (1) A hangsúlyt emiatt nem a szűk értelemben vett oktatásra, hanem az iskolai kereteken belül vagy ahhoz kapcsolódóan megvalósítható közösségi tevékenységekre, a kulturális és társadalmi életbe történő aktív bekapcsolódásra kellene helyezni. A tevékenységek megfelelő megválasztásához az érintett csoportok közötti folyamatos érdekegyeztetésre van szükség, melynek alapja egy szakmailag releváns szervezeti és módszertani háttér megteremtése.

A szociális és etnikai szempont keveredése gyakorta előforduló jelenség a cigányság helyzetét és életmódbeli jellemzőit elemző írások tekintetében. Nem kivétel ez alól a pedagógia és pszichológia tudománya sem. Kétségtelen azonban, hogy sok esetben nehéz a háttérben húzódó jelenségek pontos meghatározása, kategorizálása, így mindkét szempontrendszerrel foglalkozni kell. Statisztikai adatok igazolják, hogy a Magyarországon élő (besorolás vagy önbesorolás alapján) cigány etnikumba tartozó lakosság szociális körülményei összehasonlíthatatlanul kedvezőtlenebbek, mint bármely más kisebbségi vagy a többségi csoporté. Mindamelllett a társadalmi hovatartozáson alapuló viszonyrendszerekben gyökerező hasonló problémák más csoportok esetében is nagy számban előfordulnak, ezért igyekszem a specifikumokra szorítkozni, illetve csupán olyan mértékben érinteni a területet, amennyiben az pedagógiai szempontból relevánsnak tekinthető.

Az egyes társadalmi osztályok között mind a mai napig nehéz, sőt egyre nehezebb az átjárás, a határok sokszor még csak nem is átláthatók. Ezért nincs mód alternatív életmódok, társadalmi lehetőségek megismerésére, kipróbálására, eltérő típusú életvitel, norma- és értékrend kialakítására. Az ebből következő tanult tehetetlenség (2) nem csupán a cigányság nagy részét, de általában a társadalmi-gazdasági értelemben kedvezőtlen helyzetű rétegeket is sújtja. A társadalmi élet számos szférájában csakúgy, mint a pedagógiában megfigyelhető az a szabályszerűség, mely szerint „az olyan egyének, akik állandóan kudarcokat élnek át egy területen (például barátságban, elhelyezkedésben, partnerkapcsolatban), végül passzívvá, sőt klinikai értelemben depresszióssá válhatnak”. (3) A lehetséges reakciók egyik formája az agresszió, amelyet számos esetben a korlátozott lehetőségek okozta frusztráció válthat ki gyermekeknél és felnőtteknél egyaránt.

Közösségi ingerek-válaszok

A kulturális antropológia megközelítésmódja a szocio-kulturális helyzetelemzések és akció-tervek tekintetében értékes segítséget nyújthat a diákok és az elsődleges szocializációs bázis mélyebb megismeréséhez, megértéséhez. Ennek ellenére nem gondolom, hogy minden esetben a cigányság etnikai jellemzőit szem előtt tartva, nagyfokú óvatoss-

sággal, kvázi „nem beavatkozó beavatkozással” kellene bármiféle társadalmi akcióhoz hozzákezdeni. Ezt a nézetemet elsősorban kiscsoportos beszélgetések és dráma-foglalkozások során szerzett tapasztalataimra alapozom, melyeket iskolapszichológusként szereztem általános- és középiskolás cigány és nem cigány diákokból álló csoportoknál.

Míthogy a mai magyar társadalom tagjainak elsődleges célja (etnikai hovatartozástól függetlenül) az anyagi és/vagy szociális értelemben vett boldogulás, sikeresség: ennek elősegítését, illetve alternatív elérési módok megajánlását kell az oktatás fő feladatának tekintenünk. Az eredmény a továbbiakban persze egyéni választáson múlik – a képességek, az adott körülmények és egyes kulturális meghatározók függvényében; etnikai alapú eltérések azonban sokkal inkább az esélyteremtés módjában, a társadalom el- és befogadóképességében érhetők tetten.

A cigányság helyzetét belülről tekintve nem hagyható figyelmen kívül, hogy az anyagi okokban gyökerező frusztráció fokozott társadalmi kitaszítottság-érzéssel párosul, amelynek oldása kétszeres pszichikai teherként jelent, s megnehezíti mind a saját csoport kiütkeresését, mind a kívülről érkező segítségnyújtást, illetve ez utóbbi jóhiszemű elfogadását. Számos társadalomkutató és pedagógus hívta fel a figyelmet arra a hiperérzékenységre, amely sok esetben a cigány emberek reakcióját jellemzi (akár gyermekkorban is) – a nem cigány társadalom számára sokszor érthetetlen módon. Valóban, akár néhány negatív tapasztalat, alaptalan elutasítás, vádaskodás megélése elindíthatja azt az önmagát gerjesztő folyamatot, amelynek következtében a személy önmagára vetíti (interiorizálja), érvényesnek fogadja el a negatív viszonyulásokat, s fokozatosan elkezd önmagához is ennek megfelelően viszonyulni. Az egyre negatívabb önértékelés csoportszinten szoros összefüggésbe hozható az akkulturációs stressz (4) fogalmával, melynek lényege az eltérő szociális rend és kulturális normák negatív hatása egy közösségre vagy az egyénekre (például depresszió, identitás-konfúzió, bizonytalanság). Míthogy a pszichoszomatikus szimptomák megjelenése a helyzet egyéni értelmezésétől és rendelkezésre álló megküzdési stratégiáktól (coping mechanisms) függ, gyermekek esetében a pedagógia elsődleges feladata a prevenció, illetve a megküzdés segítése kell legyen. A szakirodalomban *King* és *Bond* (5) a három leggyakrabban alkalmazott megküzdési stratégiaként a következőket említik:

- egyéni mobilitás (asszimiláció, vagyis identifikáció és bevonódás a többséghez);
- társadalmi versengés (a domináns kultúra elutasítása, a másság felértékelése és őrzése);
- szociális kreativitás (adaptáció belső/külső csoport megkülönböztetésével).

A szerzők e harmadikat emelik ki leghatékonyabbként, amelynek segítségével az egyén könnyebben adaptálódik, kevesebb stresszt él át. Szem előtt kell tartani azonban az egyéni értékelés szerepét is, hiszen az attitűd és a kognitív perspektíva általában fontosabb szerepet játszik, mint maga az akkulturatív változás. A pedagógiai munka során tehát a többségtől eltérő hovatartozású diákokat (etnikai jellemzőktől függetlenül) segíteni kell egyfajta pozitív, ugyanakkor reális perspektíva felvázolásában, s az ahhoz vezető út elérésében.

Pedagógiai hangsúly-áthelyezés

A szociális szempontból (is) hátrányos helyzetű cigányság széleskörű problémái egyre pontosabban ismertek az egész társadalom számára. A diskurzus az „Ilyenek ezek mind” típusú attitűd felől fokozatosan a „Mit tudunk kezdeni mindezzel?” megközelítés irányába halad – főként azok körében, akik társadalmi, illetve pedagógiai szempontból közvetlenül érintettek a kérdésben vagy „testközeli” tapasztalatokkal rendelkeznek. A problémakezelés tekintetében itt éppúgy, mint a társadalmi problémák legtöbb területén, nem beszélhetünk egyetlen kizárólagosan üdvözítő vagy hatékony módról. El kell tudnunk szakadni az általános igazságok és megoldások keresésétől, hiszen nem egy meg-

határozott szabályszerűség alapján működő jelenséghalmazról, sokkal inkább egy erőteljesen, csoportszerűségében is heterogén csoportról vagy inkább individuumokról van szó. Itt az ideje, hogy a pedagógiai elméletek is elszakadjanak az uniformizálásra való törekvéstől, ahogyan a folyamat a módszerek tekintetében közel egy évtizede megindult ezen az úton. Ennek alapján a továbbiakban nem a cigányság problémavilágával, a cigány gyerekek szocializációjával vagy oktatásával kívánok foglalkozni, hiszen véleményem szerint mindezek pusztán egyedi megfigyelések általánosításán alapuló ideák – gyakorlati használhatóság nélkül. Ehelyett olyan pedagógiai szempontokat és módszerjavaslatokat igyekszem körvonalazni, amelyek az aktuális helyi társadalmi karakterisztikumokat, igényeket és lehetőségeket, anyagi és humán erőforrás figyelembevételét tartják szem előtt a pedagógiai és egyéb kapcsolódó tevékenységek során.

A „cigány gyermekek oktatása”, illetve „cigány pedagógiai programok” létjogosultsága főként azért megkérdőjelezhető, mivel a cigányság ugyanolyan mértékben heterogén, mint bármely más, nem-cigány népcsoport. A különbözőség, az egyéni jelleg nem csupán a származási hely, anyanyelv és hagyományok vonatkozásában érhető tetten, hanem a családi, lakóhelyi érték- és normarendszer által meghatározott szubkultúrában, illetve a kapcsolódó életmódban és szükségletekben.

egyaránt. Az ország több régiójának (Bács-Kiskun, Somogy, Borsod, Szolnok, Pest) általános és középiskoláiban szerzett tapasztalataim szerint sok esetben nincs realitása az etnikai alapú különbségtételnek az oktatási módszerek hatékonysága tekintetében. A hangsúly inkább arra helyeződik, hogy melyik osztályban ki ül, vagyis mely szubkultúrából hová (és hová nem) jutnak el a diákok, milyen színvonalú és módszerű oktatásban részesülnek. Azok az iskolák, amelyek az elmúlt néhány év során ismertté váltak a cigány gyermekek oktatása-nevelése terén nyújtott sikeres gyakorlatukkal, döntő többségben vegyes csoportokkal foglalkoznak, vagyis egyfórmán hatékonyak a nem-cigány diákság számára is. Valójában arról van szó, hogy amennyiben a pedagógiai munka során figyelmet fordítanak a helyi kulturális, so-

Itt az ideje, hogy a pedagógiai elméletek is elszakadjanak az uniformizálásra való törekvéstől, ahogyan a folyamat a módszerek tekintetében közel egy évtizede megindult ezen az úton. Ennek alapján a továbbiakban nem a cigányság problémavilágával, a cigány gyerekek szocializációjával vagy oktatásával kívánok foglalkozni, hiszen véleményem szerint mindezek pusztán egyedi megfigyelések általánosításán alapuló ideák – gyakorlati használhatóság nélkül.

ciális, életmód- és értékrendbeli jellegzetességekre, ez megfelelő alapként szolgál a hatékony együttműködéshez és motivációs bázist jelent a diákság számára.

Természetesen korántsincs szükség minden esetben az oktató-nevelő munkának erre az erősen szubkultúra-orientált jellegére. Bizonyos (jellemzően magasabban kvalifikált) társadalmi csoportok az iskolát még mindig sokkal inkább tudás-menedzser szerepkörrel ruházzák fel, és csak ezt a típusú tevékenységet igénylik a pedagógusok részéről. Ez esetben teljesítménycentrikus vezetésre és pedagógus-gárdára van szükség – hiszen az oktatás feladata minden esetben elsősorban a helyi igények kiszolgálása. Ugyanakkor ez esetben is elengedhetetlen a szükségletek feltérképezése, az érdek-egyeztetés; vagyis a szervezeti és szakmai kiindulópont megegyezik a korábban a személy-orientált pedagógiai megközelítéssel kapcsolatban említettel. Minden esetben szükség van tehát a diákok elsődleges szocializációs közegének beható ismeretére, s ez fogja meghatározni a továbbiakban az iskola által nyújtott szolgáltatás jellegét és hatékonyságát. A pedagógiai hangsúlyok csak és kizárólag a partnerségre épülő érdek-egyeztetés révén kerülhetnek megfelelő helyre.

Lehetséges alternatívák – a módszertan felé

Hogy egyik említett megközelítés sem tekinthető az egyedüli üdvözítő útnak, azt jól megvilágítja a kooperatív és versengő típusú tanítási módszerek hatékonyságának összehasonlító vizsgálata. Valójában egyik gyakorlat sem lehet kizárólagosan megfelelő, sokkal inkább azt kell tudnia a pedagógusnak, hogy mely esetben, milyen csoport, mely tárgy kapcsán melyik módszert érdemes alkalmazni. Ehhez persze mindkét gyakorlat részletes ismeretére szükség van. Pontosabban a pedagógusnak önismerete, szakmai-módszertani tapasztalatai alapján kell eldöntenie, milyen közegben tud leghatékonyabban működni, együttműködni, s e közeg kialakítására kell törekednie. Véleményem szerint ebben, s nem (vagy nem elsősorban) az etnikai-kulturális jelleg hangsúlyozásában áll az oktatás, így a cigány gyermekek oktatásának záloga.

Egy befogadó típusú, vagyis a diákok mély megismerésére és pszichikus fejlődésének folyamatos utánkövetésére alapozott pedagógiai megközelítésére nem csupán a társadalmi szempontból hátrányos helyzetű vagy speciális fejlesztést igénylő diákok esetében van (lenne) szükség. A „Kiket tanítunk?” kérdés felvetése és a minél pontosabb válaszadás igénye elsődleges szempont a pedagógusi munka során. A cigány származású diákok oktatása-nevelése kapcsán számos szerző (lásd *Choli Daróczi (6)* vagy *Forray és Hegedűs (7)* tanulmányait) felhívta a figyelmet az esetlegesen eltérő kulturális, norma- és értékrendbeli, valamint szocializációs sajátosságokra. Ugyanakkor tapasztalataim szerint az oktatás-nevelés akkor és csak akkor működhet hatékonyan a tanulmányi előmenetel s a magatartás-formálás tekintetében, ha a pedagógus számára egyaránt ismert a diák személyisége és ismertek azok a körülmények, amelyek személyiségét formálták és formálják az iskolán kívüli élete során. Természetesen nem várható el, hogy a tanár minden diákkal és szülővel pszichológiai anamnézist, illetve mélyinterjút készítsen, bizonyos háttérismeret azonban szükséges az igények (közös) megfogalmazásához, illetve adott esetben segítségnyújtáshoz, problémakezeléshez vagy a fejlesztés megfelelő módjának kiválasztásához. Nyilvánvalóan vannak azonban olyan módszertani „fogások”, amelyek elősegítik az együttműködés hatékonyságát és a tanulás eredményességét. A következőkben két lehetséges megközelítést vázolok fel, amely a cigány gyermekek oktatásával kapcsolatos társadalmi és pedagógiai kérdésekre kínál alternatív, gyakorlati válaszokat.

Az érdekegyeztetés szervezeti formája

Az oktatás révén várható pozitív változás, az esélyteremtés előmozdításának alapvető feltétele az előzetes érdekegyeztetésen alapuló konszenzus létrejötte, valamint a folyamatos párbeszéd az érintett felek: a család és az iskola között. Tapasztalatok alapján a hagyományos iskolai keretek, illetve a pedagógusok leterheltsége a szükséges idő- és energiáfordítás hiányában sajnos nem teszik lehetővé az ilyen típusú tevékenység hatékony végzését. Olyan külső segítségre, illetve segítők bevonására van szükség, akik jártassággal rendelkeznek a helyi társadalmi jellegzetességek (ezek mélyebb feltérképezésének módjai) tekintetében, valamint alkalmasak aktuális pedagógiai helyzetkép és szükségletek felmérésére, szakmai segítségnyújtásra. Olyan szakmailag kompetens közvetítő közeget kell tehát létrehozni (elsősorban nagy létszámú iskolák esetén, ahol a személyes kontaktusteremtés nehezebben megoldható), amelynek fő funkciói:

- bizalmi kapcsolat kiépítése;
- igények feltérképezése és egyeztetés;
- a szükségleteknek megfelelő szakmai segítségnyújtás, melyek megjelenési formája lehet: iskolai előkészítő foglalkozás, tantárgyi fejlesztő foglalkozás (tanórán belül/kívül), tantárgyhoz kapcsolódó tehetséggondozás, tantárgyhoz nem kötött tanulási képességfej-

lesztés (kommunikáció, logikai gondolkodás, mnemotechnika stb. . .), utánkövetés: pedagógiai és pszichológiai segítségnyújtás továbbtanuló fiatalok számára;

– pedagógus-továbbképzés: tartalmi és módszertani javaslatok, bemutatók, tapasztalatcserék;

– szakmai anyagok, információk rendelkezésre bocsátása.

Mindennek megteremtésére kitűnő példa az Angliában vándorló életmódot folytató családokkal foglalkozó szervezet (Avon Consortium Traveller Education Service – ACTES), amely közvetítő közegként a gyermekek hatékony oktatását kívánja elősegíteni a hagyományos iskolarendszeren belül. Ennek érdekében folyamatos kapcsolatot tart fenn és tanácsadást nyújt a pedagógusok és a családok számára. A szervezet tevékenysége természetesen magában foglalja a kulturális és életvezetési jellemzők figyelembe vételét, alapvető célja azonban a gyermekek oktatásban való részvételének folyamatos biztosítása, valamint a családok támogatása jogaik és érdekeik érvényesülése érdekében az oktatás során. A működés hatékonysága olyan mutatók alapján mérhető, mint:

– sikeres felvételi eredmények;

– folyamatos részvétel az oktatásban;

– a tanulási teljesítményekről, az előrehaladásról szóló beszámolók.

A rendelkezésre bocsátott pedagógiai anyagok segítik az iskolákat, tanárokat és magukat a diákokat a traveller-gyermekekről alkotott pozitív kép/énkép erősítésében, valamint abban, hogy a többi diák megértse és értékelni tudja a vándorló családok életformáját. Ehhez a szervezet a személyes kapcsolattartáson túl könyveket, képeket, zenei, képzőművészeti, videó- és fotóanyagokat, pedagógiai segédanyagokat bocsát az iskolák rendelkezésére. Az iskolaigazgatók helyi konzultatív csoportja a szervezet megalakulása óta heti rendszerességgel tájékoztatja a munkatársakat az aktuális feladatokkal, esetleges problémákkal kapcsolatban.

Az immáron több mint egy évtizede működő szolgáltató központ – a travellerek oktatására vonatkozó törvényi (házánkban a Magyarországi Nemzeti és Etnikai Kisebbségek Jogairól szóló Törvényhez hasonló) szabályozásoknak megfelelően – javaslattevői és közvetítői funkcióval rendelkezik a törvényhozás egyéb testületei irányában is. Ebben az értelemben a szervezet befolyást gyakorol nem csupán az oktatás-, hanem a szociál- és lakáspolitikára alakulására, hanem az alternatív életmódot folytató csoportok iránti attitűd és a velük való bánásmód tekintetében egyaránt.

A hazai alkalmazhatóság lehetőségei

Mint hogy a cigány és/vagy szociálisan hátrányos helyzetű tanulók iskolai sikertelenségének legfőbb okai a kulturális, nyelvi és szociális különbözőségben rejlenek, olyan közvetítő közegre van szükség, amely elősegíti a többség és kisebbség érdekeinek egyeztetését, a hatékony együttműködés megteremtését pedagógiai és szociális értelemben. Mindehhez olyan szolgáltató központ (-hálózat) létrehozására van szükség, amely az angliai ACTES második évtizede hatékonyan alkalmazott gyakorlatához hasonlóan megfelelő szakmai ismeretekre és szervezeti felépítésre alapozva hatékony közvetítő és támogató szerepet tölt be. Így van ez annál inkább, mivel az 1998-ban elkészült munka, „A Kisebbségi ombudsman jelentése a kisebbségek oktatásának átfogó vizsgálatáról” (8) egyebek mellett a következő kezdeményezéssel fordult a művelődési és közoktatási miniszterhez:

„A közoktatásról szóló 1993. Évi LXXIX. Törvény 36. § (6) bekezdésének értelmében gondoskodjon a nemzeti, etnikai kisebbség óvodai nevelést, iskolai nevelést és oktatást, diákkothoni nevelést segítő pedagógiai-szakmai szolgáltatások országos megszervezéséről.”

Pszicho-pedagógiai szempontok

Pedagógiai vagy pszicho-pedagógiai szempontból egy korábbi tanulmányban már utaltam a drámapedagógia eredményességére egy részben cigány diákokból álló általános iskolai csoporttal való együttműködés kapcsán. (9) Közelebb lépve a pszichológiához, ez alkalommal inkább olyan nevelési szempontokra és módszerekre hívnám fel a figyelmet, amelyek segíthetnek a napjainkban egyre szélesebb körben megjelenő viselkedészavarok, tanulási nehézségek, deviancia, illetve hosszútávon az antiszociális magatartás enyhítésében. Mindezek hátterében leggyakrabban figyelemzavar és/vagy hiperaktivitás áll, amely cigány gyermekeknél talán inkább tekinthető a vérmérséklet, valamint a családi szocializáció által meghatározott „normális” magatartásformának; míg a nem cigány gyermekeknél elsősorban fiziológiai tényezők – az idegrendszeri működés megváltozásai állnak a hátterben. Ez esetben ugyan a korábban említett szocializációs eredetű fokozott motilitás nem azonosítható a klasszikus értelemben vett hiperaktivitással (melynek minden esetben vannak fiziológiai okai), megjelenési formája azonban szinte teljes mértékben megegyezhet az utóbbival. Minthogy a hiperaktivitás gyógyszeres kezelésének eredményessége a legtöbb esetben egyfajta viselkedésterápiával, meghatározott nevelési módszerekkel fokozható, ugyanígy a serkentőszert nem igénylő esetekben is hatékony lehet az egyértelmű és következetes viselkedés-reguláció. Hangsúlyozni kell azonban, hogy ahogyan a hiperaktivitás nem „gyógyítható”, illetve szüntethető meg véglegesen, úgy a fokozott mozgásosság, illetve a kitartás hiánya sem tűnik el teljes mértékben a gyermek életéből. A belátás erősítése és a gyermek önszabályozásának kialakítása érdekében azonban lehet és érdemes bizonyos módszereket alkalmazni, amelyek elősegítik a hatékony együttélést, együttműködést és a teljesítmény fokozódását egyaránt. Az alapvetően a családban történő nevelés szempontjából releváns, de az iskolai munka során is sikeresen alkalmazható nevelési módszerek, technikák (Wender (10) alapján) a következők:

Az iskolák rendelkezésére bocsátott pedagógiai anyagok segítik az iskolákat, tanárokat és magukat a diákokat a traveller-gyermek pozitív énképének erősítésében, valamint abban, hogy a többi diák megértse és értékelni tudja a vándorló családok életformáját. Ehhez a szervezet a személyes kapcsolattartáson túl könyveket, képeket, zenei, képzőművészeti, videó és fotóanyagokat, pedagógiai segédanyagokat bocsát az iskolák rendelkezésére.

– segítségnyújtás a gyermeknek, hogy megtanulja befolyásolni saját temperamentumát (például érzelmeit szóban kifejezheti, de tettekben nem);

– a gyermek érzelmeinek felismerése és elfogadása a külvilág részéről;

– határozott, következetes, egyértelmű, kiszámítható szabályok kialakítása (a gyermekkel közösen);

– a gyermek viselkedésére vonatkozó elvárások pontos megfogalmazása;

– lista és fontossági sorrend felállítása a gyermek által elvégzendő feladatokról;

– különbségtétel az apróbb és nagyobb vétségekért járó büntetések között;

– azonnali jutalmazás és büntetés – az okok pontos megfogalmazása a helyzetnek megfelelően;

– „dühkitörés” esetén vitatkozás helyett engedjük, hogy a gyermek kilépjen a helyzetből;

– a kérés, szabályt csak egyszer mondjuk el, figyelmen kívül hagyás esetén azonnal reagáljunk;

– nagyobb figyelmet kapjon a gyermek önkontrollja kialakításakor, mint akkor, ha nem tud uralkodni magán;

– a gyermek figyelmének felkeltése – esetleg testi kontaktussal;
 – a tervezett tevékenységekről, eseményekről jóelőre tájékoztassuk a gyermeket, hogy fel tudjon készülni a változásokra.

Ezen módszerek és szabályok alkalmazása minden gyermek, de főként az úgynevezett „nehezen kezelhető”, illetve „magatartászarvos” diákok esetén eredményre vezethet. Amennyiben a figyelem felkeltése aktív pedagógiai módszerekkel, valamint a viselkedés külső regulációja a fent említett szempontok alapján történik, nincs szükség eltérő pedagógiai megközelítés vagy metódus alkalmazására cigány és nem cigány diákok esetén.

Ennek alapján tehát nem feltétlenül szükséges a különböző etnikai/szociális háttérrel rendelkező diákokkal való munka során különböző elméleti és gyakorlati megközelítéseket alkalmazni, érdemes inkább olyan – például a fentiekben említett – jellemzőket alapul venni, amelyek hasonló fontossággal bírnak és megjelenési formájukban is meg-egyeznek eltérő csoportok esetében.

Jegyzet

- (1) A minap egy EU-csatlakozás kapcsán megrendezett szakmai tanácskozáson hangzott el a kérdés: „Vajon mit tesznek a cigány családok az integráció, a társadalmi felemelkedés érdekében, valamint azért, hogy a romák kezében a hegedű végre ásóra cserélődjék?” A megszólított roma aktivista nem volt hajlandó látszólag jószándékú, valójában előítéleteken alapuló, merőben provokatív kérdésekre válaszolni. Ez a fajta „hiperérzékenység” véleményem szerint teljes joggal érhető tetten a roma társadalom részéről. Nehéz társadalmi betagozódást, felemelkedést várni egy olyan csoporttól, amely nem rendelkezik közvetlenül pozitív tapasztalatokkal az övétől eltérő szocio-kulturális berendezkedésről és annak lehetséges következményeiről.
- (2) SELIGMAN, M.: *Helplessness*. Freeman, San Francisco, 1975.
- (3) FORGAS, J. P.: *A társas érintkezés pszichológiája*. 1985. 122. old.
- (4) BERRY, J. W. (et al.): *Cross-Cultural Psychology*. Cambridge University Press, 1992.
- (5) KING – BOND
- (6) CHOLI DARÓCZI József: *Szocializációs sajátosságok és a beilleszkedés nehézségei*. In: FARKAS Endre (szerk): *Gyerekcigány*. Inter-Es, Bp, 1994.
- (7) FORRAY R. K. – HEGEDŰS T. A.: *Cigány gyermekek szocializációja*. Aula, 1998.
- (8) VÁRY-TAMÁS Lajos: *A kisebbségi ombudsman jelentése a kisebbségek oktatásának átfogó vizsgálatáról*. KALTENBACH Jenő, 1998.
- (9) MÉSZÁROS A.: *Cigány gyerekek alternatív iskolai fejlesztése*. Iskolakultúra, 1998/12. sz. 104–108. old.
- (10) WENDER, Paul H.: *A hiperaktív gyermek, serdülő felnőtt*. Medicina, Bp, 1993.

Magyarul mondd, anyu!

A beás nyelv nyelvészociológiai és nyelvökológiai helyzetéről

„Magyarul mondd, anyu!” – szólt a tíz év körüli kislány édesanyjára, miután az feltett neki néhány kérdést beásul, és reménykedve várta a csodát. A kislány már a sokadik gyermek volt, akit a szülei sikertelenül próbáltak kérésre beás szóra bírni. A csoda most is elmaradt. Az egyébként cserfes kislány nem szólalt meg azon a nyelven, amit édesanyja is, édesapja is anyanyelvének vallott.

A csendet az apuka törte meg: „Tudja, ezen még sohase gondolkodtam... Tényleg, ki fogja a mi nyelvünket beszélni, ha már a saját gyerekeink se tudják?”

2000 márciusa és augusztusa között nyelvészociológiai terepmunkát végeztünk két település két beás közösségében. Kutatásunkat a Central European University Prague Research Support Scheme of the Open Society Support Foundation támogatja (grant No.: 619/1999). Egyik célunk, hogy feltérképezzük a beás nyelv generációs átörökítésének tendenciáit. Kutatásunk legfontosabb és egyben legszomorúbb eredménye, hogy egyik közösségben sem találtunk olyan gyermeket, aki folyékonyan tudna társalogni beásul, sőt olyat sem, akitől egyetlen kerek beás mondatot hallottunk volna. Az általunk vizsgált két közösségben a beás nyelv már veszélyeztetetté vált, hiszen az intergenerációs nyelvátadás természetes folyamata már megszakadt. Kutatómunkánkat csak két településen végeztük: ennek alapján nyilvánvalóan nem vonhatunk le általános következtetéseket az összebeásságra vonatkozóan. Amennyiben más beás közösségekben is hasonló a helyzet, a most felnövekvő generációban a beás nyelvet beszélők száma a kritikus szint alá süllyedhet. Ez pedig a 21. század második felében a beás nyelv kihalását eredményezheti.

Nyelvökológia, nyelvterjedés, nyelvzsugorodás és nyelvelhalás

A 20. század talán legfenyegetőbb öröksége és egyben a következő évszázad legnagyobb kihívása az ökológiai válság, ami a jelenlegi földi életformák hosszú távú fennmaradását veszélyezteti. A nyomtatott és az elektronikus sajtó többé-kevésbé nyomon követi az ezzel kapcsolatos legújabb kutatásokat, technikai újításokat, politikai és gazdasági döntéseket. Az érdeklődő nagyközönség aggódva értesül a mostanában kihalt vagy kihalóban levő növény- és állatfajok növekvő számáról, a légkörben, a tengerekben és a talajban felhalmozódó mérgeanyagokról, a kiirtott esőerdőkről, a globális felmelegedésről és megannyi más baljós jelről. Mindeközben viszonylag keveset hallani az emberiség kultúrákölögi és társadalomökölögi válságáról, amely legalább akkora feladatot ró a társadalomtudományokra, mint a természeti környezet válsága a természettudományokra.

A jelek arra utalnak, hogy a 21. század az emberi nyelvek történetének eddigi leggyászosabb lapjait fogja írni. A most beköszöntő évszázad, a természet tragédiáin túl, az emberi nyelvek nagy válságának százada is lesz. A nyelvészek elkeseredetten értesülnek egymástól egy-egy nyelv kihalásáról vagy veszélyeztetett helyzetéről. A veszélyez-

tett helyzet az esetek többségében valószínűsíti az adott nyelv kihalását. A szimptomák felismerése legtöbbször csak arra a szomorú feladatra hagy időt, hogy az utolsó beszélők elhalálása előtt dokumentáljunk valamit a velük együtt eltávozó nyelvből. Becslések szerint a 21. században a ma beszélt nyelveknek talán több mint 90 százaléka ki fog halni.

A nyelvek terjedésének és a nyelvek zsugorodásának, illetve kihalásának okait nyelven kívüli tényezőkben kell keresnünk. Ezek a tényezők egy kölcsönhatásos rendszert alkotnak. A nyelvterjedésért és nyelvzsugorodásért felelős folyamatok rendszeréről alkotott elképzeléseimet egy hipotetikus modellben összegeztem, amelyet itt csak röviden ismertetek. A nyelvek ökológiai egyensúlyhelyzetének felbomlása a nyelvközösségek közötti hatalmi viszonyrendszer változásaival kezdődik. Ezek a változások lehetnek politikai, katonai, gazdasági, technikai, technológiai és/vagy demográfiai jellegűek. Lényegük, hogy a nyelvközösségek közötti hatalmi viszonyokat megváltoztatják egyes nyelvközösségeknek kedvező, másoknak kedvezőtlen irányban. E viszonyokat rendszerint leképezik a nyelvek közötti presztízskülönbségek: a kedvezőbb hatalmi helyzetű nyelvközösségek nyelve magasabb presztízsű lesz, míg a kedvezőtlenebb hatalmi helyzetű nyelvközösségek nyelve veszít presztízséből. A nyelvközösségek hatalmi pozíciója és a nyelvek presztízse meghatározza a nyelvek használatának mennyiségi és minőségi mutatóit. A magas presztízsű terjedő nyelveket egyre több társadalmi szinten, egyre több és egyre magasabb presztízsű nyelvi funkcióban használunk. A presztízsvesztésedet szenvedő nyelvek használati köre eközben beszűkül: bizonyos funkcióikat elvesztik, más funkcióik fosszilizálódnak, vagyis nem változnak együtt a nyelvközösség változó nyelvhasználati igényeivel. A nyelvi funkciók bővülése, illetve zsugorodása erősen befolyásolja egy adott nyelv más nyelvekhez viszonyított társadalmi használhatóságát és hasznosságát. A használhatóságban és a relatív hasznosságban bekövetkező változások a nyelvközösségek tagjait nyelvváltásra készítetik. A nyelvváltás a zsugorodó nyelvek esetében nyelvelhagyást jelent, a terjedő nyelvek esetében nyelvfelvételt. Mindkét folyamat lehet intra- vagy intergenerációs. Intragenerációs nyelvelhagyás során a nyelvet közössége egyetlen generáció élettartama alatt hagyja el: akinek gyermekkorában a zsugorodó nyelv még anyanyelve volt, az idősebb korában már egy másik nyelvet használ az élet minden területén, a nyilvánostól a privát szféráig. Az intergenerációs folyamat fokozatos, legtöbbször három generációt érint: a nagyszülők anyanyelvét az unokák már nem beszélik. A dialektusok terjedését és zsugorodását is hasonló nyelven kívüli tényezők határozzák meg.

Ahhoz, hogy ezen általános modell alapján értelmezni tudjuk a beás nyelv veszélyeztetetté válásának okait és folyamatát, beható ismeretekre van szükségünk a beás nyelvközösség más nyelvközösségekhez fűződő múltbeli és jelenlegi kapcsolatairól. A modern kutatásoknak köszönhetően van némi alapismeretünk a beás nyelvközösség elhelyezkedéséről a mai magyar társadalom szerkezetében, azonban sem a jelenről, sem a múltrol nem tudunk még eleget ahhoz, hogy a beás nyelv zsugorodásának folyamatát teljesen megértsük.

A beás nyelvközösség nyelvészeti történetéről

A beás nyelvközösség történelmi múltjáról keveset tudunk. Annyi bizonyos, hogy olyan cigány csoportról van szó, amely hosszabb ideig élt román nyelvterületen, és ott tartózkodása alatt elhagyta indiai eredetű nyelvét. *Fraser* három olyan cigány csoportot említ, akik indiai nyelvüket a románnal váltották fel: az aranyosó beásokat (Boyaş), a bányászokat (Rudari) és a medvetáncolatokat (Ursari). Ezek a csoportok a románnak a nyelvújítás előtti dialektusait vették át és őrizték meg. A dialektológiai és a nyelvtörténeti jelek arra utalnak, hogy a beások által beszélt dialektus Bánát vidéké-

ről származik (*Papp*), ami hagyományosan egy magyar-román-szerbhorvát vegyes etnikumú terület (*Fraser*).

Román nyelvterületen a cigányság legalább ötszáz évig rabszolgasorban élt. A 19. századig a román feudális társadalomban a rabszolgotartás intézménye a társadalmi rendszer bázisát képezte. Beck hangsúlyozza, hogy a romániai cigány rabszolgák társadalmi helyzetét nem etnikai vagy vallási hovatarozásuk, hanem sokkal inkább foglalkozásuk és társadalmi helyzetük határozta meg, társadalmi helyzetüket pedig elsősorban rabszolgaságuk történelmi háttére rajzolta meg. A cigány rabszolgaság kezdete a tatárjárásig vezethető vissza, amikor hadifogolyként kerültek román uraik tulajdonába. A török terjeszkedés idején ugyancsak sok cigány hadifogoly vált rabszolgává. A hadifoglyokból lett rabszolgák a „belső ellenség” bélyegét hordták magukon. Beck párhuzamot von a Balkánon a 19. századig domináló rabszolgotartás és az akkori nyugat-európai, valamint afrikai és amerikai gyakorlat között. Ezt a párhuzamot mindenképpen érdemes továbbgondolni a rabszolgotartás hosszú távú társadalmi következményeinek szempontjából és a volt rabszolgotartó társadalmak demokratizálódásával kapcsolatban eddig felhalmozott külhoni tanulságok levonására.

Az a tény, hogy egyes cigány csoportok romániai történelmük során megtartották, mások viszont elhagyták indiai eredetű nyelvüket, azt sugallja, hogy különböző cigány csoportoknak különböző nyelvészociológiai helyzetük lehetett, és hogy mint nyelvi közösségek eltérő nyelvhasználati rendszerekbe kerülhettek egymással és más nyelvközösségekkel. Jelenleg még keveset tudunk a Romániában rabszolgasorban élt cigánycsoportok nyelvi megoszlásáról, egymás közti és más nyelvközösségekkel való nyelvhasználati szokásairól, kétnyelvűségük történelmi alakulásáról. Nem világos az sem, hogy az indiai eredetű nyelvüket elhagyók Romániába kerülésük előtt homogén nyelvi vagy dialektológiai csoportot alkottak-e, illetve amennyiben nem, mennyire befolyásolta őket nyelvük elhagyásában a közös nyelv vagy a közös dialektus hiánya. Az bizonyos, hogy a cigány rabszolgák a társadalmi (de nem feltétlenül a gazdasági) ranglétra alján helyezkedtek el, és ez nyelvük társadalmi presztízsére előnytelenül hatott. A társadalmi presztízsvesztés megfosztotta őket attól a lehetőségtől, hogy nyelvüket magasabb presztízsű nyelvhasználati színtereken használják (például törvényhozás, oktatás). Ez egyaránt érvényes az indiai eredetű nyelvet beszélő csoportokra és a románul egynyelvűvé vált csoportokra is. Ebből arra következtethetünk, hogy a később Magyarországon letelepedett beás nyelvközösség olyan nyelvhasználati hagyományokkal érkezett új hazájába, amelyek már román nyelvterületen is többnyire a privát szférára és a csoport jellegzetes foglalkozásaira korlátozódtak.

Kevés információnk van arról is, hogy a beások mikor és hogyan kerültek a mai Magyarország területére. *Vekerti* szerint a beások az első világháborút követően költöztek át a Dráva folyó északi partjára. Ennek némileg ellentmondanak adatközlőink családtörténeti beszámolói. Egy 79 éves adatközlőnk elmesélte, hogy mindkét beás szülője Magyarországon született, sőt, szülei elmondásából úgy tudja, hogy már nagyszülei is itt születtek. Adatközlőnk édesanyja 17 éves volt, édesapja 18–20 éves lehetett, mikor adatközlőnk született 1921-ben. Amennyiben a szülők valóban Magyarországon születtek, ez azt jelenti, hogy már az 1900-as években is éltek itt beások, és ha a nagyszülők is Magyarországon születtek, legalább az 1880-as évektől éltek beások a mai Magyarország területén. Egy másik, 81 esztendőes adatközlőnk beás férje 1915-ben született Somogyszélen, és több más idős adatközlőnk is arról számolt be, hogy tudomása szerint szülei és már nagyszülei is itt éltek Magyarországon. *Nagyszokolyai Béla* gyűjteményében egy 1895 körül, Baranya megyében készült fényképen teknővájó (valószínűleg beás) cigányokat látunk. A beás nyelvközösség történelméről jelenleg jóval kevesebbet tudunk, mint amennyi megválaszolatlan kérdésünk van. Jelenlegi helyzetüket nehéz megérteni múltjuk pontosabb ismerete nélkül, ehhez viszont kiterjedt kutatásokra lesz szükség.

Beás: nyelv vagy dialektus?

A beás nyelvközösség történelméhez hasonlóan a beás idióma jelenlegi dialektológiai és nyelvpolitikai helyzete is tisztázatlan. A magyarországi cigánysággal foglalkozó szakirodalom a beásokat legtöbbször „románul beszélő” vagy „román anyanyelvű” cigányokként említi. Ez a meghatározás azt sugallja, hogy a beás idióma a román nyelvnek egy dialektusa. Ennek a besorolásnak a nyelvészeti kategóriák határain túl messzebb mutató szociálpszichológiai hatásai is lehetnek a közösség önképére és külső megítélésére egyaránt. Ezért sürgető feladat ennek a kérdésnek a mérlegelése és a beás idióma nyelvpolitikai státuszának meghatározása.

Nyelvészeti értelemben nehezen határozható meg a dialektus és az autonóm nyelv egyértelmű definíciója, valamint a kettő közötti pontos különbség. Több kísérleti meghatározás is született a dialektusok és a nyelvek nyelvészeti alapú megkülönböztetésére. Az egyik ilyen meghatározás szerint egy nyelv különféle dialektusainak beszélői kölcsönösen megértik egymást, míg az eltérő nyelveket beszélők nem értik egymást. Ezt a csábítóan egyszerű definíciót azonban számos eset megcáfolja, mint például a vallási és politikai alapon szétválasztott, de a kölcsönös megértés szempontjából egyetlen nyelvnek tekinthető urdu és hindi, vagy a német nyelven belüli jelentősen eltérő dialektusok, amelyek beszélői gyakran több nehézséggel küzdenek egymás megértésében, mint a különféle szláv nyelvek beszélői, vagy mint egyes autonóm germán nyelvek beszélői. További probléma ezzel kapcsolatban a kölcsönös megértés minőségi és mennyiségi mutatóinak objektív meghatározása. A dialektusok és a nyelvek közti különbségek egy másik megközelítése szerint egy nyelv különféle dialektusai ugyanazon standard változatnak rendeltetnek alá, míg az autonóm nyelveknek saját autonóm standard változatuk van. Ezt a meghatározást például a norvég nyelv cáfolja meg, amelynek két standard változata ismeretes: a landsmal és a riksmal. A nyelvek és dialektusok fogalmi különválasztására tett sikertelen nyelvészeti kísérletek bemutatását itt nem folytatom. Jelen témánk szempontjából a lényeg az, hogy egy idióma autonóm nyelvi vagy dialektusi státuszát gyakran nyelven kívüli és nem nyelven belüli tényezők határozzák meg. Ilyen nyelven kívüli tényezők lehetnek társadalmi, vallási, politikai, gazdasági és az ezeken alapuló más extralingvális viszonyok, adottságok.

Nyelvtörténeti szempontból talán indokolt lehet a beás idiómát a román nyelv egyik dialektusaként meghatározni. Azonban több érv is amellett szól, hogy a mérlegelésbe más szempontokat is hasznos lesz bevonnunk. Először is a beás nyelvközösség még a román nyelvújítás előtt elszakadt a másik románul beszélő nyelvközösségtől, vagyis a beás idióma sohasem volt alárendelve a modern román standard változatának. Másodszor: a beások már magyarországi letelepedésük előtt is valószínűleg intenzív nyelvi kölcsönhatásban éltek más nyelvközösségekkel (magyar és szerbhorvát), ami sajátos irányban alakította nyelvüket. *Papp* 1600-ra becsüli a beásnak a román eredetű szókincsét, ami valószínűleg a beás szókincs kisebb hányadát jelenti, bár nehéz felbecsülni a teljes beás szókincs nagyságát, hiszen a nyelvközösség jelentős része a nyelvváltás előrehaladott stádiumában van. Harmadszor: a beás nyelvközösség szociálpszichológiai értelemben és identitástudatában igazán soha sem vált a román társadalom integrálódott részévé, vagyis a beások nem tartják magukat románoknak és valószínűleg soha nem is tartották magukat annak. Adataink szerint magukat is és nyelvüket is általában „bájás”-nak nevezik, és saját meghatározásuk szerint beásul (bajsecsi) beszélnek. Negyedszer: a beás leírásának és oktatásának úttörői már dolgoznak a beás önálló, a románétól eltérő írásrendszerének kidolgozásán. Néhány éve beásból nyelvvizsgát (és nem „dialektusvizsgát”) lehet tenni a Rigó utcai Nyelvvizsga Bizottságnál, ami nagyon fontos szerepet játszik a fiatal beások nyelvvelhagyásának megállításában és a nyelv presztízisének növelésében. Ötödször: a beás nyelv megmentéséhez szükség lesz nyelvtervezésre, ezen belül státusztervezésre, kor-

pusztervezésre és a fiatal, közösségi nyelvét elhagyó beás generáció beástanulásának megtervezésére. Ezek a nyelvtervezési munkálatok jóval ígéretesebbnek látszanak, ha egy nyelv tervezésére összpontosítanak, mintha egy dialektus tervezését tűznék ki célul. A nyelvtervezés figyelembe veszi az adott nyelvnek és nyelvközösségének egyedi történetét és egyedi helyzetét. A dialektustervezést inkább úgy lehet elképzelni, hogy a kérdéses dialektust alárendeli egy standard nyelvváltozatnak, ami egyben azt is jelenti, hogy dialektusközösségét is alárendeli a standard nyelvváltozatot beszélők közösségének. Ez a beás esetében azt jelentené, hogy az irodalmi románnak mint standardváltozatnak rendelnék alá a beás tervezését, ami egyben a beás nyelvközösséget is alárendelné a román nyelv irodalmi változatát beszélők közösségének. Ez az alárendeltségi viszony a beás nyelvközösség történelmének jelenlegi szakaszában, meglátásom szerint, semmiképpen sem indokolt. Mindezeket figyelembe véve a magam részéről a beás idióma autonóm nyelvként való meghatározását támogatom. A kérdés eldöntése természetesen más fórumok feladata, a jelen tanulmányban csupán problémafelvetés a célunk. Ebben az írásomban és másutt is a beás idiómát nyelvnek nevezem azzal a fenntartással, hogy ez csak feltételes szóhasználat, mivel a beás státusza még tisztázatlan.

Kutatásunk céljai és módszerei

Kutatásunk alapvető célja az volt, hogy a fent leírt nyelvterjedés/nyelvsugorodás modellben kulcsszerepet játszó tényezőkkel kapcsolatban adatokat gyűjtsünk a beás nyelvközösség tagjaitól. Egyrészt arra kívántunk választ kapni, hogy maguknak a beásoknak mi a véleményük nyelvük és közösségük helyzetéről, másrészt nyelvi és nyelvhasználati adatokat terveztünk gyűjteni. Az adott kutatási kontextus és céljaink szempontjából a legmegfelelőbbnek a kvalitatív kutatási módszereket ítéltük. Etnográfiai interjúkat készítettünk, amiket szituációs játékokkal és képleírásos feladatokkal egészítettünk ki. A beszélgetéseket beás anyanyelvű munkatársam, Orsós János bonyolította le, amennyire a válaszadó nyelvtudása engedte, beás nyelven.

Interjúkérdéseinket úgy állítottuk össze, hogy nyelvi és tartalmi információt egyaránt kapjunk. A kérdések között szerepelnek beszélgetésindító, bemelegítő kérdések, általános beszélgető kérdések és konkrét ismeretekre, illetve személyes véleményekre célzó kérdések. Szakmai tanácsadóink javaslatai és a próbainterjúk tapasztalatai alapján kérdéseinket megpróbáltuk úgy megfogalmazni, hogy a válaszadók személyes véleményének minél nagyobb teret engedjünk, és beszélgetéseink minél közvetlenebbek, természetesebbek lehessenek. Az interjúkérdések listája orientatív jellegű, a válaszadó érdeklődésétől, érzelmi beállítottságától és mondanivalójától függően egyes kérdések esetenként változó hangsúlyt kaptak. A felnőtt válaszadóknál használt interjúkérdéseinket az *1. melléklet*, a gyermek válaszadóknál használt kérdéseinket a *2. melléklet* tartalmazza. Az utóbbi kérdéseket rugalmasan igazítottuk a gyermekek életkorához, személyes érdeklődésükhöz, háttérükhöz, nyelvtudásukhoz. Gyermek válaszadóink egy kislány kivételével magyarul válaszoltak a beásul feltett kérdésekre, amiknek sok esetben már a megértése is gondot jelentett számukra.

A képleírásos feladatok anyagát olyan képekből állítottuk össze, amelyek egy-egy egyszerű történetet vagy humoros élethelyzetet ábrázoltak. Ezzel a feladattal az adatközlő beás (esetleg magyar) nyelvi narratív készségeit és gondolkodásmódját vizsgáltuk. Érdekes jelenség volt, hogy a képek jelentésén gondolkodva, illetve állításainak helyességét ellenőrző viszont-kérdéseiben majdnem minden adatközlőnk magyarra váltott. Végül két szituációs játékot alkalmaztunk. Az elsőt munkatársam arra kérte az adatközlőt, hogy magyarázza el neki, hogyan juthat el a legközelebbi postahivatalig. Ebben a feladatban a nyelvi kölcsönzés egyéni tendenciáit figyeltük meg, például a „villanyrendőr”, a „gyalogátkelő”, az „útkereszteződés”, a „jobbra”, a „balra” és a „végig” szavak esetében.

A második szituációs játékban az adatközlőnek az a feladata, hogy zöldségesnél vásároljon képeken árcédulával együtt ábrázolt zöldségfélékből egy-egy kilogrammot. Az eladó szerepét munkatársam alakítja. A vevő (adatközlőnk) egy 500 forintos bankjeggyel indul a zöldségeshez. Kiszolgálás után az eladó közli, hogy a vevő összesen 187 forintot fizet. A vevő az ötszáz forintos bankjeggyel fizet, az eladó 13 forintot ad neki vissza. Az adatközlőtől várjuk, hogy jelezze, rosszul kapott vissza, számolja ki a visszajáró összeget, és magyarázza el az értetlenkedő eladónak, hogy tévedett. Ez a feladat módszertani szempontból igen sikeresnek bizonyult. Megfigyeltük, hogy a feladat megoldásában részt vett adatközlőink kivétel nélkül előbb vagy utóbb mind magyarul számoltak. Reklamálás közben pedig olyan természetes indulattal beszéltek, amit kísérleti helyzetben általában nehéz szimulálni.

Kutatásunk helyszínéül Komló várost és Mindszentgodisa községet választottam, három okból. Egyrészt tudomásom szerint ezeken a településeken még nem kapott annyi figyelmet a beasság, mint az Ormánság vidékén, annak ellenére, hogy itt is jelentős lélekszámban élnek (*Kertesi és Kézdi* adatai szerint Mindszentgodisán az 1992-es becslés szerint 358 cigány élt, akik értesülésem szerint néhány kivétellel mind beások, Komlón pedig 1925 cigány élt ugyanebben az évben, ezen belül a beások aránya nem világos). Másrészt kíváncsi voltam, hogy egy városi diaszpóra-közösség és egy falusi zártabb közösség nyelvelhagyási, illetve nyelvmegeőrzési tendenciái mennyiben térnek el. Harmadrészt saját és munkatársam személyes kapcsolatai ezeken a településeken könnyítették meg leginkább munkánkat.

Adatközlőink kiválasztásánál csupán két szempont vezérelt minket. Az első egy adott közösséghez való tartozás volt: Komlón a volt Kossuth-telep régi lakóit és gyermekeiket, unokáikat kerestük meg. Mindszentgodisán pedig az úgynevezett „cigánytelepen” élőket, akik a valamikori Hosszúmezőnek nevezett táborhelyükről költöztek be a faluba többnyire az 1960-as években. A második szempont a válaszadó életkorát vette figyelembe. Eredeti elképzelésünk az volt, hogy mindkét településen egyenlő arányban kérdezzük meg időseket, középkorúakat és gyermekeket, lehetőleg kiegyensúlyozott férfi-nő eloszlásban. Végül különféle előre nem látható okokból nem sikerült mérnöki pontosságú arányeloszlást elérnünk, hiszen mindenkinek egyaránt örültünk, aki szívesen részt vett kutatásunkban. Az előre tervezett 60 interjú helyett már 71 átírára alkalmas interjút sikerült készítenünk, ami közel 100 óranyi dokumentált élőbeszédet jelent. Huszonhat interjút ötven évnél idősebb adatközlőkkel készítettünk (ők már mind nagyszülők), huszonkilencet középkorú adatközlőkkel (21 és 48 éves kor között) és tizenhatot gyerekekkel (5 és 17 éves kor között). A gyermekek közül szerettünk volna sokkal többet megkérdezni, de alig találtunk olyan fiatalokat, akik legalább értették a beásul feltett kérdéseket, ha válaszolni már csak magyarul tudtak is.

Alapelvünk volt, hogy az adatközlők kiválasztásánál más szempontot, például iskolai végzettséget, nem vettünk figyelembe: mindenkire egyformán kíváncsiak voltunk, aki a kutatásunk céljával választott két közösség tagja. Ennek ellenére néhány jelentkezővel nem sikerült interjút készítenünk, amiért ezúton is szíves elnézésüket kérjük. Nem volt célunk tehát a jó mesemondók válogatása, mindenki meséjére egyaránt számítottunk. Nem volt célunk bizonyos véleményű, beállítottságú vagy háttérű adatközlők válogatása, mindenki meglátásaira, mondanivalójára és főleg nyelvhasználatára egyaránt kíváncsiak voltunk. Ennek a kutatási stratégiának egyik előnye, hogy igen színes palettáról kapunk képet, ugyanakkor hátránya, hogy ez a széles spektrumú kép elszórt mozaikdarabkákból áll, amely alapján nagy merészséggel sem lehet bármiféle általánosítást levonni az összbeásságra vonatkozóan. Adatainkat tehát kizárólag konkrét adatközlőinkre vonatkoztathatjuk. Ennek ellenére reméljük, hogy kutatásunk eredményei valamelyest hozzájárulnak egy olyan közösség megismeréséhez, amelyről tragikusan keveset tud a kívülről állók többsége.

E rövid tanulmány keretei csak arra adnak lehetőséget, hogy felvillantsak interjúinkból néhány fontosabb témát, a témához kapcsolódó kérdéseinkre adott egy-egy érdekesebb választ, és hogy az alábbi mozaikszerű szövegmutatványokhoz fűzzek néhány összefoglaló kommentárt.

Az alábbiakban közölt beás nyelvű szövegek átírása igen nagy kihívást jelentett számunkra. A beás nyelv még nem véglegesen kodifikált, leírásának többféle változata is létezik, melyek közti különbségek valószínűleg dialektikus változatokat is rögzítenek. Az átírási munkálatokhoz kiindulási pontot nyújtott *Orsós Anna* nyelvkönyve, *Varga Ilona* szótára, és nagy segítséget jelentett a Gandhi Gimnázium egy beásból felsőfokú nyelvvizsgát tett tanulójának, *Orsós Anikónak* a közreműködése. Azonban mégsem mindenben követtük az ő elképzeléseiket. Átírásaink, kutatási céljaink természeténél fogva, nem preskriptív, hanem deskriptív jellegűek: elsősorban arra törekedtünk, hogy a leírt forma minél hűbben adja vissza a beszélt formát. Így például a szövegeken gyakori, Orsósnál és Vargánál „é” betűvel jelzett hangot mi „i”-vel írtuk, mivel alanyaink ezeket mind „i”-nek ejtették. Amikor rákérdeztünk e hangokra, úgy nyilatkoztak, hogy nem érzékelnek semmilyen különbséget a magyar „i” hang vagy más beás „i” hangok és ezek között a hangok között (például a „prisepi” szóban). Sokat tanakodtunk az „á dá sé” (= miért?) kifejezés átírásán is: megkérdezték írástudó adatközlőink közül legtöbben ezt a kifejezést egy szónak érezték, ezért mi ejtettük és anyanyelvi intuíciónkat követve „ádisé”-nek írtuk. Átírásaink jelenlegi formájukban nem véglegesek, örömmel fogadunk minden tanácsot és segítséget e terjedelmes hanganyag írásos rögzítéséhez.

Szövegmutatványok

Első szövegmutatványunk egy fiatal adatközlőnk beszámolója arról, hogy miképpen látja a beás nyelv várható sorsát és a fiatalok nyelvelhagyásának okait. Érdemes kiemelni véleményéből a motiváció és az attitűd fontosságával kapcsolatban megfogalmazott gondolatokat. Adatközlőnk, legtöbb fiatal adatközlőnkhez hasonlóan, a vele készített interjúban a beásul feltett kérdésekre többnyire magyarul válaszol. A beásul elhangzott szövegrészek magyar fordítása a szövegbe ágyazott szögletes zárójelek között található.

(1) 25 éves férfi Mindszentgodisárról

– Sé gíngyés, p’ ásztá ljimbá, o száfátja sinyivá dá sinzäs dá áj? [Mit gondolsz, ötven év múlva beszél majd valaki ezen a nyelven (beásul)?]

– Hát reméljük, hogy tudni fogják, hogyha így folytatjuk, hogyha így beszél mindenki, ahogy most én beszélek most magyarul, akkor akkor biztos, hogy ki fog halni ez a nyelv. (...) Hát nekünk kéne ezt tanítani a családunknak, az eljövendő gyerekeknek és a most felnövekedőknek.

– Ádisé n’ ínvéc? [Miért nem tanuljátok / tanítjátok?]

– Hát ő... azért, mert most nincs családom, majd ha lesz, biztosan tanítani fogom őket, én nem fogom elhanyagolni ezt a nyelvet, és ő... és ígyekezni fogok minél többet beszélni... evvel a nyelvvel és nem csak érteni, hanem hanem ki is mondani.

– Dá hungyi vi scsiji? Áj zisi ki vi áve kupij vi ínvácáá ku jé p’ ásztá ljimbá. Sî dá tu nu scsi, átunse dá hungy or scsiji? [Honnan fogod tudni? Azt mondtad, ha lennének gyerekeid, megtanítanád nekik ezt a nyelvet. De te sem tudod, akkor ők honnan fogják tudni?]

– Értek én mindent, amit mondasz, és ő... akarat kell ahhoz, hogy valaki beszélje ezt a nyelvet. Mint minden nyelvnl. Szerintem akarat kell hozzá. Akarat kérdése az, hogy én akarok beszélni, vagy nem akarok ezzel... tehát nem akarok ezzel a nyelvvel beszélni. Nekem az a véleményem, hogy amikor én akarok, akkor beszélni is fogok tudni.

– Tu gíngyés ká csár akarat kell ahhoz, hogy egy nyelvet elsajátítsak? [Úgy gondolod, hogy csak akarat kell...]

– Hát az ismeret is szükséges, persze. Ismeret úgy megvan, hogy értem, hogy mit mondasz. Meg értem azt, ő... hogy hogyan kell ragozni, és értem azt, hogy mit hogyan kell kifejezni. Az az akarat kell hozzá, hogy én is beszéljem. Ne legyen ilyen szégyen bennem, vagy ne legyen az, hogy... hogy ő... nem tudom helyesen kimondani a szavát, a szavakat, akkor ő... akkor ilyen kisebbségi érzése van az embernek. És a... igazából ezért nem beszélük.

- Ákászá, já voj, kum szfätescsi? [Otthon, nálatok, hogyan beszéltek?]
- Bäjseescsi, ungurescsi, ahogy jön. [Beásul, magyarul, ahogy jön.]
- Tu ádisé nu scsij rendesen hã szfätész, csiszt hã szfätész pã ljimbã ászta? [Te miért nem tudsz rendesen, tisztán beszélni ezen a nyelven?]
- Ö... n... Az az igazság, hogy nem gondolkoztam rajta, hogy miért nem beszélem én ezt a nyelvet, mert... mert ö... valahogy így nőttünk fel, hogy ö... hogy inkább magyarul... otthon is inkább magyarul beszéltek, és a szüleim is inkább elhagyták a cigány tanításokat, a cigányul való beszélgetéseket. Persze vannak azér... olyan olyan beszélgetések, amik amik cigányul zajlanak le, de... de így ez nagyon kevés már. Egyre kisebb... egyre kisebb... és a most születő családokban, a most alakuló családokban ez még kisebb... arány. Mert azok a gyerekek már így nőttek fel és azok is ezt akarják tovább adni. De most, most hogy találkoztam veletek, és ö... ez komoly, hogy ö... hogy szeretném én is ápolni ezt a nyelvet.
- Áj vãzutã pã ljimbãszta hungyivã, ñn kényvi, vagy áj ahuzít k' ñnvãcã sinyi o p'ásztã? [Láttad már ezt a nyelvet könyvben, vagy hallottad-e, hogy valaki tanítja?]
- Ám ahuzít... O fãtã umblã ñn iskolã ñn Pisu... [Hallottam... Egy lány Pécssett jár iskolába...] Mást nem hallottam erről. Az a baj, hogy ö... hogy ö... nem igazán hallottam erről. Ez a nyelv, ez valahogy úgy el van nyomva, hallottam már ilyet, hogy horvátul, meg szlovákul, meg mindenféle más nyelven, amik itt Magyarországon vannak, hogy ö... hogy lehet tanulni meg van rá igény, de nem azt mondom, hogy igény, bocsnát, hanem van rá lehetőség arra, hogy ilyen nyelvet tanuljanak, de ilyet [beást] még nem...

Második szövegmutatványunkban egy fiatal férfi nyilatkozik beásul az általa hasznosnak vélt nyelvekről. Adatközlőnk beás nyelvhasználata bizonytalan. Más fiatal interjúalanyainkhoz hasonlóan ő is a manapság magas presztízű nyugati nyelveket részesíti előnyben. A szövegmutatvány beás változata a bal oldalon, magyar fordítása a jobb oldalon található.

(2) 30 éves férfi Komlóról

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> – Kãrdi áje ljimbã kã máj bény ár fiji hã scsi? – Nyãnc vagy... ö... angol. – Sã kind áj áve kupij, pã sãfél ljimbã áj ñnvãcãt? – Angol vagy németül. – P' ñntru sé? – Vilãgnyelv. Pãscsi tot áj szpnye... . – Sé gïngyés, jo kupijic, vagy cij, hasznos áj fi ljimbãszta hã scsiji? – Hasznos ár fi kã áku má a számítógép ugye p'ásztã alapszik. Meg minden. (...) – Bãjás, áj zis kã n'áj ñnvãcão. – Nu kã bãjás á ro ismert. | <ul style="list-style-type: none"> – Melyik nyelvet lenne legjobb ismerni? – A németet vagy az angolt. – Ha lenne gyereked, milyen nyelven taníttatnád? – Angol vagy németül. – Miért? – Vilãgnyelv. Majdnem mindenhol beszélik. – Mit gondolsz, a gyerekeidnek, vagy neked, hasznos ezeket a nyelveket ismerni? – Hasznos lenne, mert most már a számítógép ugye ezen alapszik. Meg minden. (...) – Azt mondtad [a beszélgetés korábbi részében], hogy a beást nem taníttatnád neki. – Nem, mert a beás (nem annyira ?) ismert. |
|---|--|

Harmadik szövegmutatványunk egy családapá beszámolója gyermekeinek beás nyelvtudásáról és a beás nyelvhez való viszonyulásáról. Az apa fájdalommal mondja el, hogy gyermekei szégyellik a beás nyelvet. A beszámolóban a zárt nyelvközösségekre jellemző egyik fontos motivációtípus is felbukkan, a „titkos nyelv” varázsa, a közösséghez tartozás biztonsága és ennek nyelvi kifejezése: a magyarok nem értik a beás szót, tanuljuk hát meg, hogy ne értsenek minket, amikor magunk között vagyunk. A nyilatkozatból azonban az is kiderül, hogy a gyermekeknek a beás nyelvvel kapcsolatos szégyenérzete végül erősebbnek bizonyult, mint a „titkos” közösségi nyelv lélektani értéke. A többségi közösség negatív értékítélete fontosabbá vált számukra, mint a beás közösséghez tartozástól remélt előnyök, ami végül a nyelv elhagyásához vezetett.

(3) 50 éves férfi Komlóról

- | | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> – J-ñvéc pã kupijic bãjseescsi? – J-ñvãc, Jãnãs-mnyo, numã jãj dãfelã-sz kã ñn iskolã kind ász átunse pã ljimbãhãszta teljesen o mujãtã. Nu szfätescsi. Prisepi-j bãjseescsi, prisepi, numã áhã kã no szfätescsi... No szfätescsi-j ljimbã- | <ul style="list-style-type: none"> – Tanítod a gyerekeidet beásul? – Tanítom, Jánosom, csak ezek már olyanok, hogy amikor iskolában vannak, akkor ezen a nyelven teljesen elfelejtettek. Nem beszélnek. Értenek beásul, értenek, csak nem beszélnek. Nem beszélnek ezen a |
|--|---|

hásztá. Sî dá háasztá... Eleinte kind... ása... kind
ászrá máj mis, kind ászrá, kn... b... bájsecsi szfá-
tény ku jéj. D' áku ká áku má or vizgit ku isluká-
hásztá, sigogyi, teljesen majdnem úgy van ká o
mujtá. Na.

– Dá ákászá kum szfátéc?

– Sî bájsecsi, sî unguerescsi szfátény. Dá máj mulcsi
vorbî bájsecsi szfátény. Máj mulcsi vorbî. K'ájrá
ásztá ká kupijihéscse ... ása kind or ínvácát v... v...
ljimbáhásztá sz-o szfátászka, kum ká s' ása zîsi un-
guosztá k... kind ása doj-trij bájás kind sz-ápuká
uná sî szfátéscsi bájsecsi átuns má zîsi kí... pá jéj
ákárescsi. Kî jéj nu prisepé ljimbáhásztá... Na.

– Dá kupijic csiszt szfátéscsi bájsecsi? Ro bényi
scsiji vagy csiszt...

– Scsi szá szfátászka-j bájsecsi dá máj mult ungu-
rescsi szfátéscsi, Jánás.

– P'intru sé?

– Prisepé ji...

– Prisepé dá nu scsiji ínnápoj há szfátászka.

– Úgy van! Nu scsiji szá szpunyi ínnápoj vorbá s-
íntribát dá jéj. Nu scsiji. Na.

– Sî áré dágind h' íncevi dälá voj, vagy dá ált hun-
gyivá? Bájsecsi?

– D'áfelá dá bájás ljimbá? Májkáme! Májkáme! O-
szfátéscsi jéj, ínvácá jéj, o-nvácá má háasztá ká hun-
gyi áve dágind sz' íncevá ín háasztá iskolásztá nu ji
szlubagyî.

– S' ádisé nu jé-nvácác ákászá ása?

– Hát, Jánás, kindá ása szfátény ku jéj bájsecsi, átun
o- prisepi, numá ín iskolá kind ász átunse má kum
cász szpu jî rusinyi, jî rusinyi szá szfátászka ljim-
básztá.

Negyedik szövegmutatványban egy nagymama fejt ki véleményét a beás nyelv
jövőjével kapcsolatban.

(4) 64 éves nő Mindszentgodisáról

– Toc [kupij] scsiji bájsecsi, vagy scsi sinyivá dîn-
tri jéj bájsecsi?

– Dá prisiput prisépi, dá nu scsiji vissza... szá zik...
visszafelelni. Scsi ká escse má nu-sz ká noj, kum ny-
ám nivilit, ká nu scsije bás unguerescsi átunse akkorá-
ba... áku... prisepi-ji, sî scsi dáje valamennyit dá
nem... nu mult (...)

– Sé gíngyés, p' áasztá ljimbá, o szfátija sinyivá sinzäs
dá áj?

– Hát nem hiszem.

– P' intru sé?

– Mer... án dá án máj bény szfátéscsi unguerescsi dá-
kit bájsecsi. És ez... áasztá rímíny áfár. Lá escse má
főleg rímíny áfár. Escse má nu szfátéscsi bájsecsi.

nyelven. És ezen... Eleinte, amikor... olyan... ami-
kor kisebbek voltak... beásul beszélünk hozzájuk.
Most már, hogy elvégezték ezt az iskolát, minden,
teljesen majdnem úgy van, hogy elfelejtették. Na.

– Otthon hogyan beszéltek?

– Beásul is, magyarul is beszélünk. De többet be-
szélünk beásul. Többet. Volt, hogy ezek a gyere-
kek... olyan, hogy tanulni fognak ezen a nyelven,
mert úgyis azt mondja az a magyar... mikor két-há-
rom cigány összefog és beásul beszél, akkor már azt
mondják... szidják őket. Hogy ők nem értenek ezen
a nyelven... Na.

– És a gyerekeid tisztán beszélnek beásul? Nagyon
jól tudnak, vagy tisztán...

– Tudnak beásul beszélni, de többet beszélnek ma-
gyarul, János.

– Miért?

– Megértik ök...

– Megértik, de nem tudnak visszafelelni.

– Úgy van! Nem tudnak visszafelelni a beszédre,
amit kérdezzük tőlük. Nem tudnak. Na.

– Szeretnéd, ha töletek tanulnának, vagy valahol
máshol? Beásul?

– Ezt a beás nyelvet? Szüzanyám! Szüzanyám! Be-
szélnek ök, tanulnak ök, tanulják ezt, ahol szeretné-
nek tanulni, ebben az iskolában nem szabad nekik.

– Miért nem tanítjátok őket otthon?

– Hát, János, amikor így beásul beszélünk hozzájuk,
akkor megértik, de amikor az iskolában vannak,
hogy mondjam neked, szegyllenek, szegyllenek
ezen a nyelven beszélni.

Következő három szövegmutatványunkat a származástudat témaköréből válogattam.
A szocialista időszak asszimilációs kisebbségpolitikája és oktatáspolitikája is felelős
azért, hogy a cigány kisebbség, csakúgy, mint a többségi társadalom, keveset tud a ci-
gányság történetéről és nyelveiről. Az ismeretek hiánya gyakran vezet bizonyos társadal-
mi, gazdasági és kulturális jelenségek téves értelmezéséhez és megalapozatlan ok-okoza-
ti kapcsolatok feltételezéséhez. Az a tény, hogy a beások keveset tudnak saját történel-

mükről, egyik magyarázata lehet annak, hogy önmagukról alkotott képük többnyire negatív, és általában a többségi társadalom kedvezőtlen véleményét visszhangozza. Ötödik, hatodik és hetedik szövegmutatványunk azt példázza, hogy adatközlőink többnyire informális forrásokból vagy a médiából szereztek némi felszínes információt a beások és a beás nyelv történetével kapcsolatban, amelyet gyakran tévesen értelmeznek. Problémát jelent az is, hogy a „bájás” szó jelentése tisztázatlan. Adatközlőink ezen vagy a beás cigányokat értik, vagy a cigányokat általában. A beás nyelvben a cigányságra mint általános fogalmi kategóriára nincs megfelelő. Ahogy azt nyolcadik szemelvényünkben látni fogjuk, adatközlőink többnyire magyarra váltanak, amikor a cigányságon belüli különböző csoportokról beszélnek.

(5) 64 éves nő Mindszentgodisáról

– S-áj áhuzít, dā hungy’ or vinyit toc bájási?
 – Jo no scsu dīn ... dā hungyi mi származink... Dā hungyi-sz nyegri darā, nu? Á tot d’ ákulo, nu dīn Magyarország, pā dā párcsi, hungyi-sz ... hm... hālā véz... Indiánye... (...) Nu misz rumīn, ánume. Mā kā prīsepe sā áhéje szfātescsi... dauā, doj-tri vorbi ise ku totu dāje.

– Mit hallottál, honnan jött az összes beás?
 – Nem tudom, honnan... honnan származunk... Talán, ahol feketék, nem? Onnan mindenhol, nem Magyarországról, onnan, ahol... hm... nos... Indiából... (...) Biztosan nem vagyunk románok. De megértjük, amit azok mondanak... kettő, két-három szót mindenből.

(6) 40 éves nő Mindszentgodisáról

– Noj, séfel ljimbá szfātény?
 – Hát majn’ hasonlít a rumíny. Hát majnem s’ áhéje ásá szfātescsi ká noj. Kīnd áhu dīn tévé néha ká szfātescsi rumíny, hát rā ro mult, há majnem tisztára prīsep... sé zīsi. S’ áhéje ásá szfātescsi ká noj.
 – P’ íntru sé?
 – Hát én nem tudom, dā van olyan egy-két szó, amit ők másképp zīsi dākit noj.
 – Áku noj ány vinyit, áj zīs tu, ány vinyit dīn India ország...
 – Igen. Hát azokból származunk.
 – A románok is onnan jöttek?
 – Hát gondolom, hogy azok is...
 – És ha most visszamennél Indiába, megértenéd, hogy ott mit mondanak? Sé gīngyēs, ár prīsepi p’ áasztá ljimbá?
 – Pā sé noj o-szfātény? Jo nu scsu, biztos k’ ár prīsepi. Kā s’ áhéje ugyanúgy ká noj ász.
 – Sé gīngyēs, ín Rományi, toc bájás ász?
 – Nu. Sī ungur jescsi dīntr-jé.
 – Jé séfel ljimbá szfātescsi?
 – Ungurescsi.

– Mi milyen nyelvet beszélünk?
 – Hát majn’ hasonlít a románhoz. Hát majnem azok is úgy beszélnek, mint mi. Amikor hallok a tévében néha, hogy románul beszélnek, hát nagyon sokat, há majnem tisztára megértem... amit mondanak. Azok is úgy beszélnek, mint mi.
 – Miért?
 – Hát én nem tudom, de van olyan egy-két szó, amit ők másképp mondanak, mint mi.
 – Azt mondtad, hogy Indiából jöttünk...
 – Igen. Hát azokból származunk.
 – A románok is onnan jöttek?
 – Hát gondolom, hogy azok is...
 – És ha most visszamennél Indiába, megértenéd, hogy ott mit mondanak? Mit gondolsz, megértenéd azt a nyelvet?
 – Amin mi beszélünk? Nem tudom, biztos, hogy megérteném. Ők is ugyanolyanok, mint mi.
 – Mit gondolsz, Romániában mindenki beás?
 – Nem. Magyarok is vannak köztük.
 – Milyen nyelven beszélnek?
 – Magyarul.

(7) 62 éves férfi Komlóról

– Scsi kīndā o vinyit népusztá áise? Bájásu Magyarországára?
 – Hát ... körülbelül... N-ám dāgīnd hā szā misunyész káku... pátruzás dā áj ká... pátruzás dā áj.
 – Negyven éve? Dā hungy o vinyit?
 – Dīn Rományije. Dā mulc zīsi ká dīn hālā ány vinyit... dīn kum áj zīsi...i... kum je csāmā... dā lá India. India. Dā nu dā Indiā ká nu szfātény Indián, csár bájasescsi sī rumínyescsi.

– Tudod, hogy mikor jött ez a nép ide? A beások Magyarországra?
 – Hát ... körülbelül... Most nem akarok neked hazudni... negyven éve, hogy... negyven éve.
 – Negyven éve? Honnét jöttek?
 – Romániából. De sokan mondják, hogy onnan jöttünk... hogy is mondják... i... hogy is hívják ... Indiából. India. De nem Indiából, mert nem beszélünk indiánul, csak beásul és románul.

(8) 56 éves férfi Mindszentgodisáról

Na véz [látod]? Itt van az akadály. A cigány. Ez a baj. Egy kalap alatt vagyunk. Pedig én ezt beszélem [beást]. Egy közsőrüs cigány másképp beszél, mind én. Egy kolompár cigány másképp beszél, mind a közsőrüs cigány,

meg én. Szóal ahány fajta... A vend cigányok, ezek a... Aki meg tudja magyarul... ö... egész más a helyzet. De hát akkó már nem vóna szabad, hogy a Balogh is az a cigány, mind az Ignác. Nem igaz! Ennem igaz. Ez ő ez véletlen sem igaz. Mer lop a cigány! Nem mindegy, hogy a kolompár cigány lop, vagy a köszörüs cigány lop, vagy az oláh cigány lop, a teknővájós cigány lop, vagy mellyik lop. Hát azér, meg köll nevezni, hogy a kolompár cigány nagyon lop, az oláh cigány rendes, nem lop. Ki kell emeni az ilyet. Ki kellene! De hát én akár hol leszek, az egyik cigány lopott abba a faluba, belépek abba a faluba, má nem vesznek rendes szem alá, mer loptak ezek a cigányok, loptak. Nem az a cigány lopott, azok a cigányok loptak... ahol én nem is tudok semmiről.

– [G.Sz.] Hogyan magyarul el a magyaroknak, hogy milyen fajta cigányok vannak, milyen különbség van a különböző cigánycsoportok között? Mit, mit mondana erről?

– Hát úgy, hogy vannak ö... ahogy montam is ö... ahányféle cigány, annyiféle nyelv. Mind más-más nyelvet használ. Én nem értem meg a köszörüst, nem értem meg a kolompárt ö... ha nem tanulom meg, én csak az én nyelvemet értem, de hát az én cigányaimat. Azokat értem meg. Akik azt a nyelvet beszélik, amit én. Ha én egy köszörüs cigánnyal beszélek cigány nyelven, mondhat nekem akármit, én nem tudok válaszolni rá, ahogy montam, ha csak nem tanulom meg azt a nyelvet. Amennyire... Mer meg lehet tanúni perfektűt azt a nyelvet is, ha arra... valaki törekszik rá. Akár az enyimét is...

Kilencedik, tizedik és tizenegyedik szövegmutatványunkban olyan válaszokat közlünk, amelyeket felnőtt adatközlőink a Miből látszik, hogy valaki „bájás”? kérdésünkre adtak. A kérdést eredetileg magyarul fogalmaztunk meg, inkább azt szerettük volna kérdezni, hogy miből állapítja meg, de beás nyelvre ezt nem tudtuk lefordítani. Ennek ellenére adatközlőink sejtették, hogy nem csak külső jegyekre vagyunk kíváncsiak. A válaszokban legtöbbször negatív ítéletek hangoztak el.

(9) 68 éves férfi Komlóról

– Sé gíngyés, dá hun szá vegyi... áje... ká sinyivá bájás áj?

– Kum szá vegyi? Hát, ásá szá vegyi ká... hát például sí mérszují, mit tudom én kum merzsi sí-j négru, urít áj, nem jól viselkedik, má az elárulja ká nu-j ungr... ká bájás áj.

– Dá máj? Pá sé szá vegyi ká sinyivá áj bájás?

– Ká-j négru sí nu ásá viselkedik ahogy köll, szá szfagyescsi, szá bácsi pá drik. Nápu má erről lehet venni példát ká-j bájás. Nu-j ungru, ká unguru nu fási áhaje sé fási bájásu. Ká pá ungru ritka eset az, hogy... bácsi pá drik, ká bájásu. Numá lá bájás áj ásztá kár szá bácsi ká be, sí nu scsiji sé fási, cirkusul, merzsi áká, sí ákászá szá bácsi, úghogy... ez van.

(10) 64 éves férfi Mindszentgodisáról

– Dá hun szá vegyi ká sinyivá bájás áj?

– Szárák áj. Szárák i szá vegyi nu-sá calji áfel-j sí... szá vegyi ve ká bájás. Szárák. Nu ká unguru... gáz-dák... Bájásu uvig foszt száráku sí fíj. (...) Nu scsu sí... Lukrá, lukrá sí tot n' ári.

(11) 62 éves férfi Mindszentgodisáról

– Dá hun szá vegyi ká sinyivá bájás áj?

– D' ákulo szá vegyi ká nu szá scsij viselkedik ká kum trábá, sí magába jél színgur szárátá ká-j bájás ká le le, hogy hogy, kum szá zisi, unu punyi p' o szu-tá szosz. Szá vegyi k' áje ká nu szá gátá 'sá kum trábá. Nu szá, nu szá, nu szá viselkedescsi kum tríba, akár ín társaság szá mergá, akár ín fugádó szá mergá, vagy ín áfel lok ahol szórakozni kell, nu-sz scsiji nem nu scsiji az illetményt há szá viselkedászák kum

– Mit gondolsz, miből látszik, hogy valaki cigány?

– Miből látszik? Hát abból látszik, hogy... hát például a járásából is, mit tudom én, hogy megy és fekete, csúnya, nem jól viselkedik, má az elárulja, hogy nem magyar... hogy cigány.

– És még? Miből látszik, hogy valaki cigány?

– Hogy fekete és nem úgy viselkedik, ahogy köll, verekcszik, verekszik az úton. Azután má erről lehet venni példát, hogy cigány. Nem magyar, mert a magyarok nem csinálják azt, amit a cigányok. A magyarnál ritka eset, hogy... verekszik az úton, mint a cigány. Csak a cigánynál van, aki verekszik, iszik, és nem tudja, mit csinál, cirkusul, hazamegy, otthon is verekszik, úghogy... ez van.

– Miből látszik, hogy valaki cigány?

– Szegény. Látszik, hogy szegény, nincsenek olyan ruhái és... látszik, hogy cigány. Nem mint a magyar... gazdag... A cigányok mindig szegények voltak, és azok is lesznek. (...) Nem tudom... Dolgozik, dolgozik és nincs neki.

– Miből látszik, hogy valaki cigány?

– Onnan látszik, hogy nem tud úgy viselkedni, ahogy kell, ez már önmagában is megmutatja, hogy valaki cigány, hogy hogy, hogy is mondják, egy letesz százat. Látszik, hogy nem úgy öltözik, ahogy kell. Nem úgy viselkedik, ahogy kell, akár, ha társaságba megy, akár, ha kocsmába megy, vagy olyan helyre, ahol szórakozni kell, nem tudja az illetményt, hogy hogyan viselkedjen, ahogy kell. Szegény és nem tud

trábá. Dáje szá szárák áj má sí nu szá scsij ásá gátá. Nu szá scsij csisztíljét. (...) Nu vegyi ápa ku száptá-mányi dánu szá szkáldá, vagy nu szá punyi ín rend kum tráb

úgy öltözködni. Nem tud tisztálkodni.(...) Nem lát vizet hetekig, nem fürdik, vagy nem teszi rendbe magát, ahogy kell.

Tizenkettedik szövegmutatóványunkban egy édesanya számol be gyermekei otthoni nyelvhasználati szokásairól.

(12) 40 éves nő Mindszentgodisáról

– Á téj kupij scsij bájsecsci?
– O cārā. Kā leg... legtöbbször fele cigányú zísi, bájsecsci, fele magyarú. Dá kîn zík sévá... átun nu scsiji szá zík-j, átun zísi, “Mámā, séj zís?” Átuns trábu szá szpuj báj... i... ungurescsi s’ ám zís.

– A gyerekeid tudnak beásul?
– Egy kicsit. Leg... legtöbbször fele cigányú mondják, beásul, fele magyarul. Amikor mondok valamit... akkor nem tudják, mit mondok, akkor azt mondják, “Anyu, mit mondasz?” Akkor el kell mondanani beá... magyarul, hogy mit mondok.

Utolsó két szövegmutatóványunkban két gyermek adatközlőnkkel készült interjúinkból mutatunk be részleteket. A 13 éves kislány magyarul válaszolt a beásul feltett kérdésekre, amiknek egy részét nem értette. A 15 éves kislány megpróbált beásul válaszolni, de sok nyelvi hibát ejtett.

(13) 13 éves lány Mindszentgodisáról

– Dā kic áj jécsc? [Hány éves vagy?]
– Tizenhárom.
– Áis sáz hungyivá? [Itt laksz valahol?]
– Ő... Mindszentgodisa, Béke utca (XX).
– Ku tátātu sí ku mumátá sáz? [Anyukáddal és apukáddal laksz?]
– Igen... Apuvál lakok, nem? A szüleimmel lakok...
– S’ áise áj nászcut? [És itt születél?]
– ...
– Mumátá sí tátātu bájás áj? [Anyukád és apukád beások?]
– Igen.
– Ín mozi áj foszt má? [Moziban voltál már?]
– Nem.
– N’áj foszt soha ín mozi? [Soha nem voltál moziban?]
– Mm.
– Dá a Balatonon?
– Ott igen.
– Ku siny áj foszt? [Kivel voltál?]
– Hát... ő... rokonokkal... voltam. De most majd megin megyek... Balatonra.
– Ku siny? [Kivel?]
– Ő... tanárokkal.

– Kínd viny ákászā dín iskolā, sé fás? [Amikor hazajössz az iskolából, mit csinálsz?]
– Játszok.
– Sí pá hungyi? [És hol?]
– Hát... kint... Labdázok, ... ugrókötelezek, ... utána bemegek tévézni.
– Pors ávéc? Gájjin? [Disznóitok vannak? Tyúkok?]
– ... Nincs.
– Ác ávut? [Volt?]
– ...
– Gyiminácā, kínd szá szkal szusz, sé fás? [Reggel, amikor felkelsz, mit csinálsz?]
– Megfésülködök, megmosakodok, a... ő... reggelizek, ... fölöltözök... s megyek iskolába.
– Kic frác áj? [Hány testvéred van?]
– Kettő testvérem van.
– Kupij, fecsi? [Fiúk, lányok?]
– Nincs... Ööö...
– Scsi dā kic áj áj? [Tudod, hány évesek?]
– ...
– Séfel calji áj? [Milyen ruháid vannak?]
– ...

(14) 15 éves lány Mindszentgodisáról

– S’áj minkát ásztáz?
– Zámā... akkor kárnyi ku kárboj.
– Séfel calji ász pá csiny?
– Ő... saris... m... trigár, triger, ... m... cipijis ...
– Ín iskolā umblj?
– Igen, ő...
– Igen?
– Igen... Ja. [Németül mondja.] [apa sűg: „Dá.”]
– Dá. [nevet]
– Séfel áltā ljimbā szfātes? Bájsecsci, ungurescsi, dá máj?

– Mit ettél ma?
– Levest... akkor húst krumplival.
– Milyen ruha van rajtad?
– Ő... nadrágok... m... (trikó?)... m... cipők...
– Iskolába jársz?
– Igen, ő...
– Igen?
– Igen... Ja. [Németül mondja.] [apa sűg: „Dá.”= igen]
– Dá. [nevet]
– Milyen más nyelvet beszélsz? Beás, magyar, és még?

- ...
(...)
– Sé fás gyiminácá, kînd szá szkal szusz?
– Szpálá ubrádur, csáptaná pār, ápá... lontru... vi-
szek, akkor... merzsi boltá... pitá, lápcsi...
– Siny merzsi?
– Én... Akkor... Kászá merzsi... hm...
– Sinyi merzsi ákászá?
– Jo, jo merzsi ... kászá... Zámá mînk...
– Kum csé csámá?
– Nem értettem.
(...)
– Sé alá sé máj bényi plázs dá mînkári?
– Zámá, kârboj ku kârnyi... hm... süteményu...
– Kum trãb hã fás?
– Hm... Ápã... forralok ... kârboj hámozescsi... ãn
lãbusã bãgã ... hm... lãbusã bãg kârnyi ... õ...
frizsi...
– Sinyi frizsi?
– Jo frizsi kârnyi... ãn lãbusã ... ugátã...
– S-ãj dãgînd hã fîj kînd vi fîj mári? Ìn séfel iskolã vij
umblãt?
– ... Hát ilyen... hát... tovább akarok tanulni, ... és
...
– Mi szeretnél lenni?
– Fodriszicã.
– P’ ãntru sé?
– ... Szkot bãny. Kãpãtã bãny... jó.
– Kit kãpãtã fodrászu pã lunã?
– ... Hát... tri szucsi, vagy... tri...ezre
– Tri szucsi?
– ...
– Szãmãlescs scsij bãjsescsi, nu? Szãmãlescs átun.
– Unu, doj, tri, pátru, sinsz, sãszã, sãpcsi, dahã, õ...
sãpcsi...nauã... zesi.
(...)
– Hogy mondanãd azt, bãjsescsi, hogy szãznegyven-
kettõ?
– ...
– Kum ãj zîsi, sins szucsi sí dauãzã sí tri?
– Két szãzas...

- ...
(...)
– Mit csinãlsz reggel, mikor felkelsz?
– Megmosom az arcomat (helytelen forma „ubráz”
helyett), megfãsülkõdõk, víz... be (helyesen:
ãnlontru)... viszek, akkor megy bolt... kenyér, tej...
– Ki megy?
– Én... Akkor... Akkor ház (ãkászã=haza helyett)
megy... hm...
– Ki megy haza?
– Én menni... ház. Levest eszek...
– Hogy hívnak?
– Nem értettem.
(...)
– Mit szeretsz legjobban enni?
– Levest, krumplit hùssal ... hm... süteményt...
– Hogyan kell elkészíteni?
– Hm... Vízet... forralok... krumplit hámozni...
lãbosba teszi... hm... lãbos tesztek hùst... õ... sût...
– Ki sût?
– Én sût hùst... lãbosban... (ugátã?)
– Mi akarsz lenni, ha nagy leszel? Milyen iskolãba
fogsz menni?
– ... Hát ilyen... hát... tovább akarok tanulni, ... és
...
– Mi szeretnél lenni?
– Fodrásznõ.
– Miért?
– ... Keres pénzt. Kap pénzt... jó.
– Mennyit keresnek havonta a fodrászok?
– Hát... háromszãzat, vagy... három... ezret...
– Háromszãzat?
– ...
– Szãmolni tudsz beãsul, ugye? Akkor szãmolj.
– [Szãmolãs kõzben magyarul suttogja a szãmokat,
„sinsz” helyesen „sins”, nyolcat (opt) nem tudja.
(...)
– Hogy mondanãd azt, beãsul, hogy szãznegyven-
kettõ?
– ...
– Hogy mondod azt [magyarul], hogy õtszãzhuszõn-
hãrom?
– Két szãzas...

Összegzés

Kutatásunk eredményei arra utalnak, hogy az általános modellünkben felsorolt nyelvzsugorodásért felelõs tényezõk a beás nyelv jelenlegi helyzetének elemzésekor mind kimutathatóak. Mint ismeretes, a beás nyelvközösség más nyelvközösségekhez, fõleg a többségi magyar nyelvközösséghez viszonyítva kedvezõtlen társadalmi helyzetben van. Ebbõl következik, hogy adatközlöinknek negatív képük van a beás közösségrõl, nyelvük presztízst alacsonynak érzékelik, a fiatalok a magyar és általában a dominãns nyugati nyelvek felé orientálódnak. Az általunk vizsgált két beás közösségben intenzív intergenerációs nyelvhagyást találtunk. A beás nyelv megmentésének érdekében további széles körû tényfeltáró kutatásokra és rövid távon hatékony nyelvtervezésre van szükség. A beás nyelv helyzete akkor válik valamelyest megnyugtatóvá, amikor a beás gyermekektõl a tanulmányunk címében megörökített mondat helyett majd ezt halljuk: Beásul mondd, anyu! Reménykedünk, hogy lesz még édesanya, vagy legalább nagyszülõ, aki eleget is tud tenni e kérésnek.

Köszönettel tartozom *Szépe Györgynek*, *Nikolov Mariannának* és *Andor Józsefnek* tanácsaikért, hasznos megjegyzéseikért és bátorításukért. Hálás vagyok Orsós János munkatársamnak, aki megszervezte komlói találkozásaimat az adatközlőkkel, lebonyolította a beás nyelvű interjúkat, beás nyelvre tanított és néhány beás közösségi szabályba beavattott. Köszönöm *Orsós Árpádnak* és *Orsós Józsefnek*, hogy bemutattak mindszentgodisai adatközlőinknek, és segítettek az ottani interjúk megszervezésében. Köszönet Mindszentgodisa polgármesterének, aki engedélyezte, hogy interjúinkat a godisai klubhelyiségben bonyolítsuk. Köszönöm *Orsós Anikónak*, a Gandhi Gimnázium tanulójának az átírási munkálatokban nyújtott értékes segítségét.

Irodalom

- BECK, S.: *The origins of Gypsy slavery in Romania*. Dialectical Anthropology, 1989/14. sz. 53–61. old.
- FRASER, A.: *The Rom migrations*. Journal of the Gypsy Lore Society, 1992/5/2/2. 131–145. old.
- KERTESI G. – KÉZDI G.: *A cigány népesség Magyarországon*. Socio-Typo, Bp, 1998.
- KOVALCSIK K. – ORSÓS A.: *Fátá ku páru dā ar. Az aranyhajú lány. Beás cigány iskolai népmesegyűjtés*. Gandhi Középiskola, Pécs, 1994.
- ORSÓS A.: *Beás nyelvkönyv kezdőknek. Pá lyimbá bájásilor*. Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskola, Kaposvár, 1994.
- PAPP Gy.: *A beás cigányok román nyelvjárása*. Janus Pannonius Tanárképző Főiskola, Pécs, 1982.
- SZUHAY P. – BARATI A.: *Képek a magyarországi cigányság 20. századi történetéből*. Antropológiai fotóalbum. Néprajzi Múzeum, Bp, 1993.
- VARGA I.: *Beás-magyar, magyar-beás szótár*. Konsept-H., Bp, 1996.
- VEKERDI J.: *A magyarországi cigány nyelvjárások*. Doktori értekezés, 1977.

1. melléklet: Felnőtt válaszadókhoz intézett interjúkérdések

Jó napja volt ma?

Milyen idő van ma? Mit szeret jobban, a hideget, vagy a meleget, a telet vagy a nyarat?

Mit reggelizett ma? Mi a kedvenc étele? Hogyan kell elkészíteni?

Dohányzik? Jó dolog-e a dohányzás?

Szeret lakhelyén lakni? Nyugodt hely? Kedveli a szomszédjait? Történt valami érdekes mostanában önök felé?

Milyen a lakása / háza? Milyen álmai lakása / háza?

Hol laktak, mikor Ön gyerek volt? Milyen volt a környék? Mit játszott a többi gyerekkel? Emlékszik

mondókákra, versikékre, gúnydalokra? Voltak titkos szavaik, jeleik?

Milyen régi beás szokásokra emlékszik? (virrasztás, esküvő, gyógyítás, szellemek távoltartása, tabu témák, stb)

Mondtak Önnek mesét? Milyen gyakran szokott Ön mesélni gyermekeinek / unokáinak? Mondjon egy mesét!

Milyen vigába (családi közösségbe) tartozik Ön? Mit tud a vigákról? Mi alapján szerveződnek? Szabad-e vigán belül házasodni?

Mit hallott a beások történetéről? Honnan és mikor kerültek Magyarországra? Mit tud a beás nyelvről? Van-e olyan ország, ahol ehhez hasonló nyelvet beszélnek?

Milyen más cigány csoportok élnek még Magyarországon? Megérti a nyelvüket? Róluk mi a véleménye? Honnan állapítja meg valakiről, hogy cigány? Honnan állapítja meg valakiről, hogy beás? Mit jelent Önnek beásnak lenni?

Mit gondol a cigányság és a beások mai helyzetéről? Az előző (Kádár) rendszerben volt jobb, vagy most jobb?

Hogyan lehetne javítani a beások helyzetén? Ön szerint miért van sokaknak szüksége segílyre?

Beszélnék a gyermekei / unokái beásul? Szokott velük beásul beszélgetni? Ön szerint ötven év múlva beszélnek még a beás nyelvet?

Mikor kezdett el magyarul tanulni? Melyik nyelven beszél jobban: magyarul vagy beásul? Melyiket szereti jobban? Melyiken imádkozik, számol, gondolkodik, álmodik, káromkodik? Melyiket használja otthon, a munkahelyén, a lakóhelyén, a rokonaival, a barátaival?

Érezte-e már valaha szerencsétlenségének, hogy beszél beásul?

Hol dolgozik? Milyen egy munkanapja? Milyenek a kollégái, a főnökei?

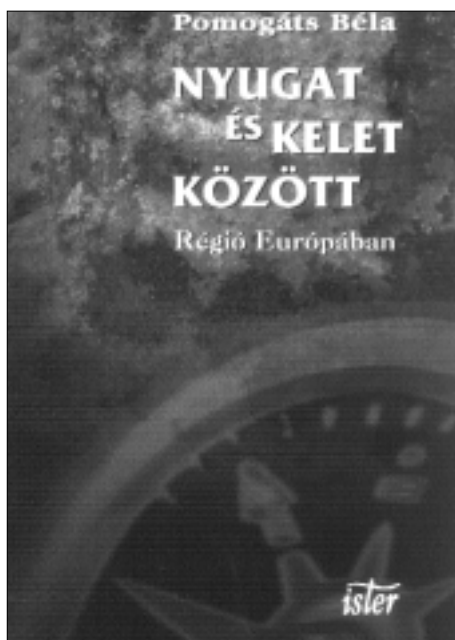
Szeretett iskolába járni? Hány osztályt végzett el? Mi a legkedvesebb iskolai élménye? Voltak-e beásul beszélő tanárai? Beszélt-e beásul az iskolában?

Milyen nyelveken szeretné, ha beszélne a gyermeke? Milyen nyelvek a leghasznosabbak a mai Magyarországon? Mennyire hasznos ma a beás nyelv Önnek és gyermekeinek?

Milyen szakmából lehet ma jól megélni? Milyen szakmát tanulna, ha most lenne kisgyerek? Milyen szakmát szeretne gyermekének / unokájának? Mennyit és hol kell tanulni ehhez a szakmához?
Mikor nevetett legjobban életében? Mi történt? Mondjon egy viccet!
Mikor volt a legmérgezőbb életében? Mi történt?
Mikor volt a legcsinosabb életében? Mit viselt?
Szokott tévét nézni? Mi a kedvenc műsora? Látott mostanában jó filmet? Miről szólt? Mit szokott olvasni?
Mikor volt utoljára orvosnál? Mi volt a baj?
Beszélt-e mostanában egyszerre ilyen sokat beásul?

2. melléklet: Gyermek válaszadókhoz intézett interjúkérdések

Hogy hívnak? Hány éves vagy? Hol laksz? Vannak testvéreid?
Mit ebédeltél ma? Ki főzte? Tudod-e, hogyan főzte? Szoktál segíteni?
Ki a legjobb barátod? Mit szoktatok játszani? Veszekedtél-e mostanában valakivel? Miért?
Mit kaptál húsvétra, születésnapodra, névnapodra?
Szeretsz iskolába járni? Mi a legjobb az iskolában? Mi a legrosszabb?
Mi akarsz lenni? Miért?
Vannak otthon állataitok? Melyik a kedvenced? Mi a neve? Hogy néz ki? Szoktál vele játszani?
Milyen ruháid vannak? Ki veszi a ruháidat? Melyik a kedvenced?
Melyik a kedvenc filmed / zenéd? Miért szereted? Mások is szeretik?
Tudsz-e beásul számolni?
Szoktak veled beásul beszélni? Ki? Milyen gyakran? Miről?
Szoktak a felnőttek egymással beásul beszélgetni (anyu, apu, nagyszülők stb)? Megérted?
Milyen nyelveken szeretnél beszélni?



Az Ister Kiadó ajánlatából

Romák az oktatásban

Jelenleg a magyar közoktatás egyik neuralgikus pontja a romák sikertelensége. Ez nemcsak az oktatást, hanem a romák szociális-társadalmi és politikai helyzetét is érinti, és a többség-kisebbség viszonyára is hatással van. A helyzetet súlyosbítja, hogy a szomszédos államokban egyes politikai körök a cigány kisebbséggel kapcsolatban kialakulatlan magyar állami politikát kívánják ürügyként használni saját nemzetiségi politikájukban.

Bár a hazai és a külföldi államok nemzetiségi problémája szerkezetét, a demográfiai adatokat, illetve a kisebbségek történelmét tekintve is más, a nacionalista állampolitikát folytató nemzetek mégis a reciprocitás elvét felhasználva igyekeznek hivatkozási alapot teremteni a magyar kisebbségekkel szembeni korlátozó politikájuk igazolására. Jóllehet a magyar állam liberális politikájának köszönhetően a cigányság kulturális-intellektuális fórumai már az 1970–80-as években kialakultak, társadalmi beilleszkedésük a mai napig mégis megoldatlan, a cigányság alcsoportjai közötti feszültségek pedig tovább súlyosbítják a helyzetet. (1)

Romák a statisztika tükrében

Demográfiai adatok

A Szociológiai Intézet 1993-as felmérése szerint az idő tájt félmillió cigány élt Magyarországon. Szaporodásuk ütemét tekintve ma 530–540 ezren lehetnek, 2015-re pedig óvatos előrejelzések szerint az össznépelességen belüli arányuk 8 százalék körül várható. Noha szaporodásuk üteme csökken, az összlakosság nagyobb mértékben: amíg 1971-ben az ezer lakosra jutó élveszülések száma a cigányoknál 32 volt, az ország teljes lakosságát tekintve csak 15; jelenleg a cigányság esetében ez a szám 29, az összlakosságot tekintve pedig 11. S bár az átlagéletkoruk alacsonyabb, a 15 évnél fiatalabb cigánygyerekek aránya mégis kétszer nagyobb, mint a teljes népelességen belüli 15 évesnél fiatalabbaké, amíg ez a szám az 59 éven felüliek esetében már csak egynegyede az összlakosságénak. (Kemény István szociológus adatközlése alapján).

Romák a munkaerő-piacon

Magyarországon a munkaképes korú roma férfiak 30,8 százaléka, a nők mindössze 17,5 százaléka foglalkoztatott. Minden harmadik cigány tanuló mindkét szülője munkanélküli. A szülők visszakerülési esélyei a munkaerő-piacra egyre kisebbek, ami gyerekeik esélyeit és jövőjét is nagymértékben befolyásolja (2): ezért a kormány intézkedés-csomagjaiban a cigányság élethelyzetének javítását tűzte ki célul, amelyben az iskoláztatás kiemelt helyen szerepel.

A cigánygyerekek számszerű jelenléte az oktatásban

Egy 1971-es reprezentatív felmérés adatai szerint az akkor 20–29 éves romák 26–27 százaléka végezte el az általános iskola 8 osztályát, vagyis a roma fiatalok közel 73–74 százaléka majdnem teljesen analfabéta volt, amíg 1994-re a 25–29 éves korosztályból az általános iskolát végzettek aránya 75 százalékra emelkedett (3), a középiskola első évfo-

lyamára bejutott cigány tanulóknak az általános iskola nyolcadikosaihoz viszonyított aránya pedig 10,6 százalékra (4): a felsőfokú képzésben 0,22 százalékuk vesz részt. (5)

Az 1992/93-as iskolastatisztikai adatok szerint a cigány tanulók 70 százaléka olyan intézményt látogatott, ahol arányuk a 10 százalékot meghaladta, ezen belül 42 százalékuk olyan iskolába járt, ahol arányuk 22 százalék fölött volt. Becsült adatok szerint az úgynevezett speciális intézményekben (= kiegészítő iskolák) a tanulók összlétszámához viszonyítva a cigányság aránya 50 százalékos, tehát ezekben az intézményekben hat-hétszer nagyobb az arányuk, mint a közoktatási rendszer egészében résztvevőké. (6)

Az iskolavégzés, a továbbtanulás lehetőségei és akadályai

Az oktatási rendszer struktúrájából eredő hátrányok

A jelenlegi közoktatási rendszer hibája az, hogy számos olyan strukturális sajátossággal rendelkezik, amelyek a kisebbségeket vagy az egyes tanulókat hátrányosan érint(het)ik.

Az alapképzés ideje alatt befejezhetetlen a kisebbségi program, ugyanis a program a nyolcadik osztály befejeztével lezárul, holott az új tartalmi szabályozást tekintve az alapvizsgát a tanulók a tizedik évfolyam végén teszik le: vagyis a tanulók többsége befejezetlen kisebbségi programban vesz részt. Másrészt a vizsgáztatás és a kilencedik-tizedik évfolyamos tanulók képzése a középiskolára hárul, ám a cigányok olyan kis számban vesznek részt a középiskolai oktatásban (vagy kimaradnak), hogy esetükben az alapvizsga letétele utáni szakképzés egyre távolabbi cél, s ez a jövőben katasztrofálisan fog hatni iskolázottsági szintjükre és munkaerő-piaci pozíciójukra.

Szükség lenne a kisebbségek sajátos igényeit kielégítő oktatási intézményi modellekre, valamint a cigány oktatási intézmények országos hálózatára, amelyeket a szabad identitás-választás elvének megfelelően alakítanának ki.

A speciális oktatás intézményrendszere a cigány tanulók számára hátrányosan funkcionál, ugyanis a speciális képzés nem kínál semmilyen elhelyezkedési lehetőséget. Ez az intézménytípus a tanulók számára olyan zsákutcát jelent, ahová nem csökkent képességeik miatt, hanem a pedagógus eredménytelensége miatt kerülnek. Legtöbbször a gyerekek „kezelhetetlensége”, a halasztás(ok) és az iskolaéretlenség miatti késleltetett beiratkozás, továbbá a rossz szociális körülmények vezetnek az iskolalátogatás alóli felmentéshez, illetve a speciális oktatási intézménybe való átirányításhoz.

Hiányzik a megfelelő szakmai-szolgáltató rendszer és elégtelen a hátrányos megkülönböztetés felszámolására irányuló oktatáspolitikai. (7) Ezzel kapcsolatban az 1990-es első oktatásügyet érintő program következetlenségére hívnám fel a figyelmet, amely a nemzetiségekkel egy paragrafusba sorolja a cigányokat. „Amíg az előbbieik számára az anyanyelv és kultúra ápolását írja elő az óvodától az általános iskola befejezéséig, addig az utóbbiaknak egyéni vagy csoportos felzárkóztató programokat rendel” (ez megjelenik a NAT-ban is): holott a cigányság anyanyelvi alapon nem értelmezhető nemzetiségként. „Vagyis a cigány felzárkóztató oktatás programja azt a rejtett jelentést hordozza, hogy van egy népcsoport az államban, amely valamilyen oknál fogva lemaradt a többséget alkotó csoporttól. Ennek a népcsoportnak nyilvánvalóan csak egyetlen célja lehet, a többséghez való felzárkózás”. (8) Hasonlóan inkonzekvens az 1995-ben elkészült Cigány Oktatásfejlesztési Program is, amely ismét a hagyományos nemzetiségekkel együtt tárgyalja a cigányság oktatásának problémáját: ugyanakkor figyelmen kívül hagyja a Művelődési és Közoktatásügyi Minisztérium 1992-es kormány-előterjesztésének sarkalatos pontját, nevezetesen a cigány nyelv és kultúra emancipálásáról szóló pontokat. A program új eleme az interkulturális program fejlesztése és támogatása, a szociokulturális helyzet hangsúlyozása, míg az 1992-es program az etnikai-kulturális vonásokat domborította ki. Az 1997-es cselekvési program ismét az 1995-ös program szellemét követte, amennyi-

ben még mindig érezhető volt az a felfogás, hogy az állam nem akar tudni a cigány-problémáról, bár el is tért tőle, hiszen utat engedett az öntudatosodásnak. (9)

A nyelvi hátrány

A rendszerváltás óta ugyanazok a politikai és kulturális jogok illetik meg a cigányokat (10), mint a többséghez tartozókat. Ilyen jog az anyanyelvű oktatáshoz való jog – ezt irányozza elő A Regionális vagy Kisebbségi Nyelvek Európai Chartája, amelyet az Európa Tanács 1992. novemberében készített el, és Magyarország is ratifikált, a Hágai Ajánlások, valamint az Országgyűlés által 1993. július 7-én elfogadott, A nemzeti és etnikai kisebbségek jogairól (az 1993. évi LXXXVII. törvény) nyelvhasználatra vonatkozó cikkelye –, amelynek intézményes megvalósítását a cigányok esetében számos tényező akadályozza: nincs modernizált, standard cigány köznyelv, kevés a cigány nyelvet bírók, illetve beásul tanítók száma (11), a cigány szülők hozzáállása az oktatás nyelvének megválasztásához meglehetősen ambivalens, úgy gondolom, ezen a területen hiányzik az egységes és tudatos akarás.

A cigányság egy része funkcionálisan kétnyelvű, ami azt jelenti, hogy eltér a nyelvek használati köre: saját nyelvüket a csoporton belüli kommunikáció céljaira, amíg a másik nyelvet – ez általában a többségi hivatalos nyelv – formális közegben, hivatalokban használják. A megoldást a cigány nyelv modernizációja és standardizációja jelentené: ameddig ez nem történik meg, addig a romák nyelve az oktatás nyelveként nem jöhet számításba, ugyanis egyelőre alkalmatlan a tudományok közvetítésére. Ez azonban nem jelenti azt, hogy a cigány nyelvet ki kellene szorítani az oktatásból, hiszen az anyanyelven való oktatás a gyerekek kognitív fejlődése szempontjából lényeges, ugyanakkor azt sem hagyhatjuk figyelmen kívül, hogy az anyanyelv használatának joga alapvető emberi jog. (Ez a terület sajnos még hiányzik a közoktatásból.)

A cigány családok egy része úgy véli, hogy a cigány nyelvű iskoláztatás megvalósulása esetén a cigányok társadalmi esélyegyenlőtlensége tovább növekedne, nem jutnának megfelelő szintű és minőségi oktatáshoz, továbbá lehetőségeik a munkaerő-piacon a minimálisra szűkülnének.

Ezzel szemben a cigány családok egy része úgy véli, hogy a cigány nyelvű iskoláztatás megvalósulása esetén a cigányok társadalmi esélyegyenlőtlensége tovább növekedne, nem jutnának megfelelő szintű és minőségi oktatáshoz, továbbá lehetőségeik a munkaerő-piacon a minimálisra szűkülnének. Ezt különösen az asszimilációra törekvő közösségek gondolják így. Egyébként egy, a cigányság körében végzett reprezentatív felmérés adatai szerint a nyelvvesztés vagy nyelvcsere folyamata a romáknál már alapjaiban érzékelhető:

	nagyszülők	szülők	gyerekek
csak magyar nyelven beszél	44%	57%	71%
mindkét nyelvet használja	28%	20%	17%
csak cigány nyelven beszél	28%	10%	3%

1. táblázat. (Mészáros-Fóti, 1995)

Természetesen a kérdés teljes körüljárásához hozzátartozik, hogy a kétnyelvűséggel járó gondok a cigányság csak kisebb részét érintik, míg a tanulók nyelvi lemaradása szinte általános. Ennek számos oka van: például az iskola nyelve a középosztály nyelvéhez áll közelebb és a többségi kultúrát kéri számon, az otthon elsajátított nyelvi mintából általában hiányzik az írásbeliséggel való kapcsolat, ugyanakkor a cigányság orális kultúrájához tartozó kulturális-nyelvi tudást az iskola nem értékeli stb.

Emellett további problémát jelent, hogy az iskola nem ad képesítést a cigányok jellegzetes foglalkozásaira, valamint a többség ugyancsak nehezen emészti meg, hogy a cigány kisebbség szociális értékrendje merőben más, mint a többségi nemzet polgáraié (12), ráadásul a romák az oktatási rendszerhez sem hajlandók alkalmazkodni, emiatt érthető módon fogy a többségi társadalom türelme: ezek az akadályok leküzdhetőek lennének, ha a roma szülők és gyerekek viszonya az iskolához gyökeresen megváltozna.

Megoldási javaslatok, stratégiák

A cigány tanulók sikertelenségében számos probléma ötvöződik, melyek koncentráltan hatnak a tanulók teljesítményére. A diákok többsége többszörösen hátrányos helyzetű, családjuk szociálisan a perifériára szorult, és a többség felől érkező sztereotípiák torzítják egészséges önképüket. Természetesen kérdés az, hogy milyen értékelési mechanizmusok szerint minősítünk valakit cigánynak? Ez a kérdés azért kényes, mert ez ideig a cigány népesség tudományos igényű adatfelvétele és a statisztikai adatok rögzítése kapcsán már többen is rámutattak arra (13), hogy az eljárás a cigány népesség számára méltatlan, hiszen a cigányokra vonatkozó országos reprezentatív mintavételi eljárások során nem a tényleges etnikai hovatartozást, hanem a kérdezők és a megkérdezettek fejében működő klasszifikációs rendszert vizsgáljuk, azaz pszichologizálunk, és a tudományos igényű munkákban szubjektív ítéletekre alapozunk. (Jelenleg ugyanis nem tisztáztuk, hogy milyen kritériumok alapján tartunk valakit cigánynak). A kérdés az, hogy cigány attól lesz valaki, hogy a környezete szubjektív ítélet alapján annak minősíti? Ha igen, akkor a minősítés mechanizmusai mindig módosulni fognak attól függően, hogy az egyén és a társadalom kapcsolata, helyzete miként változik: és amíg a megismerés eszközei csupán a kategorizáció, a sztereotipizálás és az előítéletes megközelítés, addig a mindennapi környezetben nem tudjuk megteremteni a diszkrimináció-mentességet. Ezért olyan kormányzati stratégiára van szükség, amellyel sikerül egy olyan egészséges társadalmi közeget létrehozni, amelyben a származás nem tabu (14), illetve a cigányság pozitív önképének kialakításában nem az egyéni asszimiláció, hanem a saját kultúra megőrzésével való egyenrangú társadalmi beépülés jelent alternatívát. Ezért kemény antidiszkriminációs politikára van szükség, mely az alábbiakat foglalná magában (a teljesség igénye nélkül):

- „a hátrányos megkülönböztetés jelenleginél hatékonyabb tilalmát, a tilalom megszegésének szankcionálását”;
- „a szegregáció és más, hátrányos megkülönböztetésnek minősülő iskolai gyakorlatok megszüntetésének feltételeit biztosítani hivatott célprogramok elindítását”(15);
- annak átgondolását, hogy a pozitív diszkrimináció hogyan illeszthető a nemzetiségi-kisebbségi oktatás logikájába, illetve a kisebbségi jogok védelmét miként lehetne garantálni az oktatásban;
- fel kellene mérni a cigány nyelv és kultúra iránti igényt;
- erősíteni kellene a többségi oktatás multikulturális jellegét (16), amelynek célja a kisebbségi kultúra(k) fenntartása és a multikulturális személyiségfejlesztés, amely más kultúrák elfogadását, értékelését és a többes kulturális háttér elfogadását jelenti, valamint az akulturáció megakadályozását illetően, (17) a nyelv kiemelt szerepet kap, hiszen fontos kultúráközvetítő eszköz és szimbólum, amelyen keresztül a mindenkori oktatáspolitikai toleranciájának mértéke is tükröződik. Tudniillik ha a kormány megadja a jogot a nyelvnek mint oktatási eszköznek a használatára, elismeri azt a kultúrát is, amelyet a nyelv kifejez;
- annak érdekében, hogy a kisebbségek a törvényes jogaikra vonatkozó naprakész információk birtokában lehessenek, biztosítani kell a kisebbségek oktatására vonatkozó döntésekben részt vevő helyi kisebbségi önkormányzati képviselők képzését/továbbképzését;

zését, illetve egy olyan programot kellene indítani, amely a kormány és a kisebbségi önkormányzatok közötti hatékony információ-áramoltatást és véleménycserét szolgálja (18);

- szükség lenne egy széleskörű kampánysorozat elindítására, amelynek célja a magyarországi kisebbségekkel szembeni előítéletek és etnikai sztereotípiák leépítése lenne (19), ez elsősorban a médián keresztül történne;

- ösztöndíj-rendszerű támogatás formájában kell segíteni azokat a tanulókat, akik rossz szociális helyzetük miatt eleve hátránnyal indulnak az iskolában;

- az oktatáspolitikai koncepciók kidolgozásába be kell vonni a roma képviselői szervezeteket is, valamint néhány, a gazdasági életben tevékenykedő szakembert, akik az iskolák képviselőivel közös programot dolgoznának ki a cigányok iskolarendszerű képzése után foglalkoztatásra.

Egyidejűleg a valóban eredményekkel kecsegtető és a megfelelő oktatáspolitikai programterv kialakításához a tanárok, a kisebbség(ek) és a közvélemény között minimum konszenzusra van szükség: de konszenzus minden esetben csak akkor jön létre, ha az ehhez szükséges politikai kompromisszumokat is meg lehet kötni.

Oktatási modellek, elképzelések, megoldási kísérletek Európában

„Esélyegyenlőség az oktatásban”

Mostanában a legtöbb ország oktatáspolitikusait az foglalkoztatja, hogy az oktatásból öröklött hátrány a munkaerő-piacon hatványozottan jelentkezik, illetve az egyének és csoportok életében ez a hátrány további hátrányok (gazdasági és társadalmi) jelentkezését idézi elő, mindemellett végiggondolták azt is, hogy nehéz elejét venni az egyenlőtlenségek nemzedékről-nemzedékre történő könyörtelen öröklődésének. Ezért „Az egyenlő esélyek stratégiája” elnevezésű program keretében kísérletet tettek a társadalmi egyenlőtlenségek-ből származó problémák (egyenlőtlen jövedelem, családi háttér, kultúrához jutás stb.) leépítésére, amelyek alapvetően az oktatásban jelentkező hátrányokból fakadnak. (20) Bár az iskola az egyenlőtlenségek megszüntetésére nem képes, de az esélytelenség átöröklődését a következő generációra gyökereiben elfojthatja. Erre az egyik legalkalmasabb program az írek „integrált megközelítés” elnevezésű módszere, amelynek során anyagi és kulturális ösztönzők kombinációjával serkentik a fiatalokat tanulmányaik folytatására. A hollandok különböző tanórákon kívüli tevékenységekkel segítik a kulturális hátrányok leküzdését az úgynevezett „megnyújtott iskolai nap” kísérletével. Bár a programok példaértékűek, mégis azt a HIVA (21) ajánlást javaslom figyelembe venni a romák képzésére vonatkozóan, amely egy komplex integrált szolgáltatást nyújtana a fiataloknak és szüleiknek. A legfontosabb feladat a hátrányos helyzetű cigány családok/csoportok országos felmérése lenne. Ezt követhetné integrált szolgáltatások keretében a szülők képzése/továbbképzése, a nyelvhasználat „csiszolása”, az orvosi ellátás stb. Természetesen a sikerhez a partnerek munkájának összehangolása és a helyi testületek koordinációja nélkülözhetetlen. Az egyik leghíresebb projekt az amerikai „Head Start” vagy a skóciai „Pilton korai intervenció projekt”, amelyek lényege, hogy a megelőzés a lehető legkorábban elkezdődik, amellyel számos iskolai kudarcot el lehet kerülni, és a szegregációs zsákutcák is kikerülhetők. Ugyanakkor azoknak a jogi szankcióknak is utat enged, amelyek a tanulók minimális végzettséghez jutását hivatottak biztosítani: ez a tanköteleskor emelését jelenti, és a kötelező iskoláztatás ellenőrzését. A tankötelezettség önmagában nem elegendő, azt a tantervi reformokkal kell összehangolni. Ez a tanulással kapcsolatos jogok újragondolását is jelentené, nevezetesen a „második esély” elnevezésű programok kiterjesztését, továbbá az ingyenes és megfelelő segítséghez való jogot stb. Vagyis olyan program vagy intézmény-típus jönne létre – amelyre a hollandiai KMBO (= Kort Middelbaar Beroepsponderwijs: Rövidtávú Középfokú Szakirányú Képzés) a példa –, ahol esélyt kapnának azok a diákok is, akik veszélyeztetettségük miatt és egyéb okokból már háttat fordítottak a tanuláshoz.

„Az egyenlő bánásmód stratégiája”

A stratégia célja a diszkrimináció megszüntetése, a normál és a speciális oktatás közötti kommunikációs csatornák létrehozása, illetve a lehetőségekhez mérten a speciális oktatásban tanulmányaikat megkezdő tanulók bekapcsolódásának elősegítése vagy visszasegítése a normál képzésbe.

Az oktatási reformok egyik főszereplője a tanár. Képzésük a társadalmi igények mögött ballag, hiszen a „tantárgyorientált tanárképzésben nem kap kellő figyelmet a társadalmi vagy kulturális különbségek szociológiai és oktatási elemzése.” (22) Mindemellert az iskola és a szülők közötti egészséges partnerkapcsolat kialakítása ugyancsak ösztönzően hathat az egyébként is nagy hátránnyal induló gyerekek iskolai teljesítményére. S bár többen tiltakoznak a családlátogatások visszaállításáért, ez a tevékenység mégis meghatározó lehet azokban az esetekben, amikor a szülő(k) nem képesek partnerkapcsolatra. A probléma kezelésében nagy szerepet kapnának a szociális felsőoktatásban végzettek, akik a cigány családok, az önkormányzat és az iskola közötti kommunikáció megkönnyítésének feladatát kitűzve és a viszonyok együttes ismeretében hozzájárulhatnak a problémák kezeléséhez.

Az érintett iskolák saját belátásuk szerint a kisebbségek számarányának és a problémák mélységének ismeretében elkészítenék a kisebbségek alulteljesítését megelőző, felzárkóztató programjait – ez a magyar helyi tanterveknek felel meg –, melyek eredményéről beszámolót készítenének. A finanszírozás mértéke az elért eredményektől függne – a kiváló eredményt elérők több, míg a kevesebbet felmutatók kisebb mértékben részesülnének pénzügyi támogatásban –, ezáltal az iskolák is ösztönözve lennének a tantervfejlesztésben, miközben a helyi önkormányzat felelőssége is nőne.

„Egyenlő eredmények stratégiája”

A pozitív diszkrimináció politikájának egyik sarkalatos kérdése az iskolaválasztás. Általános az a kép, hogy a hátrányos helyzetből induló tanulók legtöbbször hátrányos helyzetű iskola diákja. Ezeknek az intézményeknek a finanszírozása leginkább akkor lenne hatékony, ha a speciális szükségleteket az iskolák egy általános kritérium-rendszer alapján határozhatnák meg, amely magába foglalná a külső tanácsadást, a tanárok célirányos továbbképzését, a tanulók tanulási folyamatának folyamatos értékelését stb. Így az iskolák önálló stratégiát alakíthatnak ki „saját” célcsoportjaiknak. Az érintett iskolák saját belátásuk szerint a kisebbségek számarányának és a problémák mélységének ismeretében elkészítenék a kisebbségek alulteljesítését megelőző, felzárkóztató programjait – ez a magyar helyi tanterveknek felel meg –, melyek eredményéről beszámolót készítenének. A finanszírozás mértéke az elért eredményektől függne – a kiváló eredményt elérők több, míg a kevesebbet felmutatók kisebb mértékben részesülnének pénzügyi támogatásban –, ezáltal az iskolák is ösztönözve lennének a tantervfejlesztésben, miközben a helyi önkormányzat felelőssége is nőne. Ezen a ponton ismét egy kínos/kellemetlen kérdéshez jutottunk. Jelenleg az érintett helyi önkormányzatok, hatóságok az oktatás fejlesztésére fordított állami költségvetésből az állami finanszírozás mellett pótf finanszírozásban részesülnek. S bár az etnikai kiegészítő hozzájárulást elviekben az önkormányzatok a kisebbségi oktatásra költik, számos alkalommal történik meg az, hogy a normatív támogatáson felüli összeget a települési önkormányzatok nem a támogatás céljának megfelelően használják fel, hanem másra költik. (Ezért több kisebbségi intézményvezető is javasolta a törvény módosítását, amelylyel ellenőrizhetővé válna, hogy a kisebbségi oktatási célra felhasznált összeg valóban célba ér-e). A másik problémát az okozza, hogy jelenleg a cigányságra vonatkozóan nincs egyértelmű és számon kérhető programsomag, ezért a cigány kisebbségi okta-

tásra fordítandó összeg felhasználása szinte ellenőrizhetetlen. Mindezekon túl Kaltenbach Jenő úgy véli, hogy az oktatásban célravezetőbb lenne a központi irányítás, az oktatás újrastrukturálása, hiszen a rendszerváltást követő decentralizáció szétzilálta a szakmai kommunikációs csatornákat, és megyei vagy önkormányzati szinten, középütt befagyaszotta az iskolák és a minisztérium közötti szakmai kommunikációt, bár az oktatás feltételeinek biztosítása továbbra is helyi szinten történne. (23)

Összegzés

Ezek a stratégiák nem önállóan, hanem egymást kiegészítve gyakorolhatnak nagy hatást azokban az esetekben, amikor a gyerekek hátrányos helyzetük miatt, segítő kéz nélkül kerülnek vakvágányra, illetve a társadalmi előítélet behatárolja társadalmi lehetőségeiket, az iskola pedig a tanulástól elidegeníti és újra és újra mellékvágányra tereli. Remélhetően a megfelelően szabályozott oktatásfejlesztési programjavaslatok a jövőben az eddigieknél pozitívabb eredményeket mutatnak, és valóban csökkentik a hátrányokat. Kivitelezésükhöz a megfelelő szakmai háttér elengedhetetlen.

Jegyzet

- (1) GLATZ Ferenc, 1992. 45. old.
- (2) KEMÉNY – HAVAS, 1994. In: <http://www.obh.hu/nek/hu/ugyek/okta-2.htm>
- (3) KEMÉNY István, 1996. 71. old.
- (4) KEMÉNY – HAVAS – KERTESI: 1994-es cigányvizsgálatainak adata. In: KEMÉNY, 1996. 81. old.
- (5) KALTENBACH Jenő adatközlése. Új Pedagógiai Szemle. 1999/4. sz.
- (6) <http://www.obh.hu/nek/hu/ugyek/okta-2.htm>
- (7) A hátrányos megkülönböztetés definíciója az UNESCO Egyezménye „Az oktatásban alkalmazott megkülönböztetés elleni küzdelemről” 1964. 11 tvr./1. cikkelye szerint a következő: „A »megkülönböztetés« kifejezésen értendő a fajon, bőrszínen, nemen, nyelven, valláson, politikai vagy bármilyen egyéb véleményen, nemzeti vagy társadalmi származáson, vagyoni helyzeten vagy születésen alapuló minden olyan különbségtétel, kizárás, korlátozás vagy kedvezés, amelynek célja vagy következménye az oktatás terén való egyenlő elbánás megszüntetése vagy akadályozása, nevezetesen valamely személy vagy csoport kizárása az oktatás bármely fajtájában vagy fokozatában való részvételtől; valamely személynek vagy csoportnak alacsonyabb színvonalú oktatásra való korlátozása; stb. Továbbá az »oktatás« szó az oktatás összes fajtáira és fokozataira vonatkozik, és kiterjed az oktatásban való részvétel lehetőségére; az oktatás színvonalára és minőségére, valamint a tanulmányok folytatásának feltételeire.” uo.
- (8) FORRAY, 1998. 53. old.
- (9) FORRAY, 1998. 56. old.
- (10) A cigányok három nagy csoportra oszthatóak. A legnagyobb a magyar cigányok/romungrók csoportja, mintegy a cigányság kétharmada tartozik ide. Hogy a nevéből is sejthető, többségük magyar anyanyelvű, közülük csak néhány csoport beszél valamilyen cigány dialektust. A fennmaradó két csoport az oláh, illetve a román cigányok csoportja, ez utóbbi beásnak nevezi magát. Az oláh cigányok csoportjának Magyarországon a lovári, (lő)kereskedő csoportja a legnagyobb. A beások anyanyelve a román nyelvnek egy archaikus, nyelvújítás előtti dialektusa. Az utóbb említett csoportok a múlt század közepétől az első világháború végéig vándoroltak ki Romániából.
- (11) Jelenleg a pécsi Gandhi Gimnáziumban oktatják a beás és a lovári cigánynyelvet, valamint az Eötvös Lóránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán, a Pécsi Tudományegyetemen, a Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskolán, a Kecskeméti Tanítóképző Főiskolán, a Zsámbéki Katolikus Tanítóképző Főiskolán, illetve a Szegedi Orvostudományi Egyetem Egészségügyi Főiskolai Karán.
- (12) FORRAY, 1998. 4. old.
- (13) lásd: HAVAS – KEMÉNY – KERTESI, 1998. vagy LADÁNYI – SZELÉNYI, 1998., illetve CSALOG, 1973.
- (14) FORRAY – HEGEDŰS, 1990.
- (15) RADÓ, 2000. 48. old.
- (16) RADÓ, 2000. 48. old.
- (17) KOZMA, 1993. 209–210. old.
- (18) KALTENBACH, 1998.
- (19) FORRAY, 1998. 10. old.
- (20) NICAISE, 2000.
- (21) HIVA (Hoger Instituut voor de Arbeid) intézetben a Leuveni Katolikus Egyetemen készült. Az ajánlásokat összességében lásd: *Európa-melléklet*. Új Pedagógiai Szemle, 2000/1. sz. 113–121. old.
- (22) uo.
- (23) vö. <http://www.obh.hu/nek/hu/ugyek/okta-2.htm>

Irodalom

A kisebbségi oktatásban jelentkező visszasságok feltérképezése, elemzése. <http://www.obh.hu/nekh/hu/ugyek/okta-2.htm>

CSALOG Zsolt: *Etnikum? Faj? Réteg?* Világosság, 1973/1. sz.

CSEPELI György: *Kisebbség.* Kritika, 1996/5. sz. 14–17. old.

FORRAY R. Katalin: *A cigányság oktatásának egyes kérdései Európában.* Magyar Pedagógia, 1998/1. sz. 3–16. old.

FORRAY R. Katalin: *Nemzetiségek, kisebbségek.* Educatio, 1998/1. sz. 50–66. old.

GLATZ Ferenc: *Kisebbségek Magyarországon.* In: *História plusz.* Europa Institut Budapest, MTA Történettudományi Intézet, 1992. 42–45. old.

Ha az oktatásban nem történik semmi, remény sincs arra, hogy a diszkrimináció csökkenjen. KERBER Zoltán interjúja KALTENBACH Jenővel, a kisebbségi jogok országgyűlési biztosával. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 1999/4. sz. 3–11. old.

HAVAS Gábor – KEMÉNY István – KERTESI Gábor: *A relatív cigány a klasszifikációs küzdőtéren.* Kritika, 1998/3. sz.

KEMÉNY István: *A romák és az iskola.* Educatio, 1996/1. sz. 71–83. old.

KOZMA Tamás: *Az etnocentrizmus.* Educatio, 1993/2. sz.

LADÁNYI János – SZELENYI Iván: *Az etnikai besorolás objektivitásáról.* Kritika, 1998/3. sz.

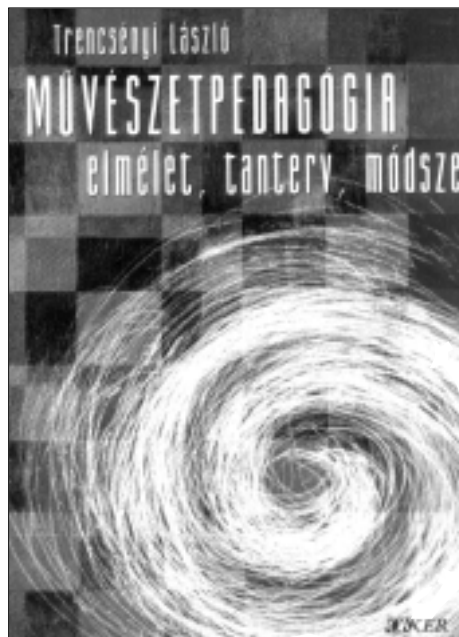
LESZNYÁK Mária – CZAZHESZ Erzsébet: *Multikulturális oktatáspolitikai koncepciók.* Valóság, 1995/11. sz. 88–95. old.

MÉSZÁROS Árpád – FÓTI János: *Nemzetiségek, kisebbségek a XX. századi Magyarországon.* Regio, 1995/3. sz. 3–34. old.

NICAISE: *Mindenkinek sikerül?* *Új Pedagógiai Szemle*, 2000/1. sz. 113–121. old.

RADÓ Péter: *Esélyegyenlőség és oktatáspolitikai.* *Új Pedagógiai Szemle*, 2000/1. sz. 33–48. old.

SZINGER Veronika: *A magyarországi cigányság nyelvi helyzete oktatási szempontból.* (kézirat) 1997. 18. old.



Az Okker Kiadó és az Osiris Kiadó ajánlatából

A kudarcok okai

Orbán Viktor a zámolyi romák strasbourggi menekülésének kapcsán kijelentette, hogy a romák felemelkedése a tanuláson és a munkán keresztül vezet, érzékeltetve, hogy ha ezt ők is belátnák, nem lennének ilyen nehéz helyzetben. Az idevágó kutatások egy része viszont azt bizonyítja, hogy az akarat megvan a cigányokban, az iskola és a foglalkoztatási rendszer viszont sokat tesz azért, hogy se tanulni, se dolgozni ne tudjanak.

A cigány gyerekek oktatási helyzete az utóbbi két évtizedben egyedül az általános iskola befejezése terén javult, a közép- és felsőfokú képzésben romlott. Az esélyegyenlőtlenségi indexekből kiderül, hogy a nem cigány gyerekeknek hatszor akkora esélye van a szakmunkásképző sikeres befejezésére, mint a cigány gyerekeknek, míg a középiskola befejezése szempontjából ez a különbség már több mint ötvenszeres: egy cigány gyerekeknek ötvenszer kisebb esélye van arra, hogy befejezett középiskolai végzettséget szerezzen és felsőoktatási intézménybe felvételizhessen, mint egy nem cigány gyerekeknek. Az esélyegyenlőtlenségek zöme az általános iskola 8. osztálya utáni továbbtanuláshoz jelentkezik, a cigány gyerekek tizenhatszor kisebb eséllyel tanulnak tovább középiskolában, de ha már egyszer bekerültek oda, lemorzsolódásuk nem különbözik lényegesen a nem cigányokétól. Hiába viszonylag magas a nyolc osztályos végzettségük aránya, a nyolcosztályos végzettség értéke szinte semmivé foszlott, s szakiskolai vagy szakmunkási végzettséggel is sokszor a munkanélküliek táborát erősítik a cigány tanulók.

iskolafokozat	nem cigány tanulók % n	cigány tanulók % c	esélyegyenlőtlenség mértéke n/c
általános iskola 8 osztályát elvégzi	88,5	36,5	2,43
általános iskola után nem tanul tovább	8,6	66,4	0,13
általános iskola után szakmunkásképzőben továbbtanul	42,8	30,5	1,40
szakmunkásképzőt sikeresen befejezi	78,0	45,2	1,73
általános iskola után középiskolában továbbtanul	48,6	3,1	15,83
középiskolát sikeresen befejezi	86,3	61,0	1,42
középiskola után felsőfokon továbbtanul	26,7	26,7	1,00

1. táblázat. Továbbtanulási esélyek a megelőző iskolai fokozatot elérő normál korú tanulók százalékában (1981/82-es évszám, Kertesi Gábor adata)

A cigány gyerekek oktatásáról szóló kutatásokat két kérdés izgatja: hogyan működik az oktatási rendszer, mit tesz és mit nem a cigány gyerekekért, illetve hogy milyen helyzetből érkeznek azok a gyerekek, akiknek többsége aztán kudarcral végzi iskolai pályafutását.

Deficit-elméletek

A cigány gyerekek iskolai sikertelenségét egyrészt az etnikai és szociális hátrányokra, másrészt az oktatási intézményrendszer rossz működésére vezetik vissza. A családi helyzet kapcsán a szocializációt, a kulturális különbségeket, a nyelvi különbségeket és a hátrányos szociális helyzetet, az iskola vonatkozásában pedig a cigány gyerekek másságára történő

reakciókat szokták kutatni. Bár abban a szakmabeliek is egyetértenek, hogy a két területet nem érdemes szétválasztani, mivel kölcsönösen hatnak egymásra, ugyanakkor nem mindegy, hogy a családot (vagy annak helyzetét) jelöljük-e meg a kudarc fő okaként vagy pedig magát az iskolát. Jelentős különbséget jelent az, ha azzal kezdjük az érvelést, hogy egy másfajta szocializáció és – ennek részeként – a tanulási motiválatlanság áll szemben az iskolával, a többségi normával, mint ha azt mondjuk, hogy a cigány családok ugyanúgy átlátják, hogy a társadalmi érvényesülés útja az iskolán keresztül vezet, aminek sikeres befejezésében egy rosszul működő, előítéletes oktatási rendszer az akadály.

A cigány gyerekek szocializációját a legváltozatosabban szokták „hiányosnak”, „gyengének” vagy finoman szólva „másnak” nevezni az ezzel foglalkozó kutatók. Bár mindhárom kategória azonos tartalommal szokott bírni, a „más” minősítésben legalább benne van az elfogadás. A cigány gyerekek szocializációjáról szóló kutatások hiányosak. Gyakran hivatkoznak *Forray R. Katalin* és *Hegedűs T. András* korábbi idevágó kutatásaira (1), amelyeket oláh cigány családok körében végeztek. Megállapításaik szerint ezek a családok rugalmasan kezelik az időt, nem kötött napirendben élnek az életüket, ami megnehezíti az iskola időköttiségeihez való alkalmazkodásukat. Otthon a cigány gyerekek igényeit azonnal kielégítik, ami az önkontroll kialakulását akadályozza meg. A nevelés a fegyelmezés, a jutalmazás és a büntetés helyett a modellkövetésre épül, az iskola viszont nem így működik. Serdülőkorban felnőttként tekintenek rájuk, felnőtt problémákkal foglalkoznak, ez pedig szemben áll azzal, hogy az iskola továbbra is gyerekként kezeli őket. Elképzeléseik szerint a cigányok kulturális sajátosságainak és a szülői nevelési stílus másságának figyelembe nem vétele az iskolában eleve kudarcra ítéli a gyerekek iskolai sikerességét. Persze ez csak a cigány gyerekek egy részénél áll meg, mivel többségük nem él hagyományos közösségekben.

Derdák Tibor és *Varga Aranka* (2) szerint a rossz társadalmi helyzetnél jóval fontosabb a cigány tanulók kulturális háttere, az, hogy milyenek a családban a követendő minták, milyen a gyerekek szókinccse, amikor az iskolába érkeznek. „Ezekben a családokban nem kell aláhúzni, bekarikázni, és összekötni (...) sem magyarul, sem más nyelven nem találkoznak az iskolához közelálló tárgyakkal, fogalmakkal, magyarázatokkal: életük más dimenziókra épül.” A kétnyelvűség problémája szerintük eltörpül a szocializációs különbségekből fakadó nyelvi hátrány mellett, amit egyébként tanulmányukban *Derdákék* a társadalmi helyzethez kötnék: minél magasabb valakinek a társadalmi helyzete, annál jobban közelít az otthonról hozott szókinccs az iskolájához. Ez pedig ellentmond saját kezdő gondolatuknak, hiszen a végén mégis oda lyukadnak ki, hogy nem a kulturális, hanem a szociális helyzet a meghatározó.

A kétnyelvűségből eredő nyelvi hátrányokat szokás bagatellizálni, hivatkozva arra, hogy nincs olyan cigány gyerek ma Magyarországon, aki ne beszélne magyarul. *Kontra Miklós* (3) nyelvész szerint viszont elvileg elképzelhető, hogy valóban nincs ilyen gyerekek, csakhogy azt még nem vizsgálta meg senki, hogy mennyire jól beszélnek ezek a gyerekek magyarul, amikor iskolába kerülnek. Véleménye szerint a cigány népesség egy része tannyelvi diszkrimináció áldozata, amit *Kemény István* 1994-es kutatása is alátámasztani látszik, aki azt találta, hogy az általános iskola nyolc osztályát el nem végző 25-29 éves romák között a legnagyobbak és valószínűleg a legfontosabbak az anyanyelvi különbségek. A nyolc osztálynál kevesebbet végzők közül a magyar anyanyelvű cigányok 22,9 százalékot, a román anyanyelvűek 41,6 százalékot és a cigány anyanyelvűek 48,2 százalékot tesznek ki.

Kertesi Gábor és *Kézdi Gábor* (4) szerint is az iskolát megelőző családi szocializációban, illetve a gyerekek iskolaérettségének hiányosságaiában kell keresni az iskolai kudarc fő okát. Ez nem azt jelenti, hogy ők ne tulajdonítanak jelentőséget az iskola előítéletességének, szegregáló szándékának, arra való képtelenségének, hogy cigány gyerekek tömegeivel megbirkózzon, vagy ne tulajdonítanak fontosságot a település- és la-

kóhelyi hátrányoknak, de fontosabbnak tartják a szocializációs hátrányokat, amik nem feltétlen a cigányságból, hanem a szülők alacsony iskolázottságából, szegénységéből, az írás-olvasási események és élmények szinte teljes hiányából fakadnak.

Csapó Benő (5) oktatáskutató szintén azt találta, hogy a szülők iskolázottsága erősen befolyásolja a gyerekek iskolai teljesítményeit. Nem cigány gyerekek iskolai vizsgálatánál ugyanazokat az összefüggéseket találta a szülők iskolázottsága és a gyerekek iskolai teljesítménye között, mint a cigány gyerekek esetében.

Tanulási motiváció

A cigány gyerekek tanulási motivációjának hiánya szinte már közhelyszerű a kudarc okainak felsorolásában. A motiválatlanság okait két okra szokták visszavezetni. Az egyik szerint az már a családban kialakul, mivel az iskolában megszerezhető tudás értéke a romák életstratégiáiban alacsony, s a munkanélküliség hatására még inkább leértékelődött. Mások viszont úgy gondolják, hogy a gyerekek a sorozatos kudarcok és az idegenség élménye következtében az iskolában válnak motiválatlanná.

Csapó Benő (6) szerint a szülők iskolázottsága és az iskolai motiváltság között szoros összefüggéseket találunk. A gyerekek általában ugyanazt a szintet vagy egy iskolázottsági fokkal többet szeretnének elérni, mint amivel a szülők rendelkeznek. Majdnem egy az egyben leképezi a gyerekek ambíciója a szülők meglévő végzettségét. Akiknek viszont a legkevésbé iskolázottak a szülei, azok nemcsak az ambícióikat, hanem a lehetőségüket tekintve sincsenek abban a helyzetben, hogy messzebbre tekintsenek.

Ennek ellenére az általános iskolás cigány gyerekek szegregációjával foglalkozó *Liskó Ilona* a *Havas Gáborral* és *Kemény Istvánnal* közösen végzett kutatásában (7) azt találta, hogy a szülők nem érik be az általános iskolai végzettséggel, szakmunkás képesítést, érettségit, diplomát szeretnének gyerekeiknek: alsó-középosztálybeli elvárások szerint gondolkodnak. Sokan addig iskoláztatnák a gyereket, ameddig a gyerek akarja, amiből az következik, hogy igenis felméri a szülők az iskoláztatás jelentőségét, saját helyzetükhöz képest felfelé küldenék gyerekeiket, annak ellenére, hogy az adatok szerint iszonyatos a szegénység, és otthon is elkelne a gyerek munkájából származó bevétel. Ehhez képest a cigány és nem cigány gyerekek között a legnyíltabb törés a középiskolai továbbtanulásnál áll be. 1994-ben a továbbtanuló nem cigány gyerekek száma a 16 éves korcsoportban 60 százalék, míg a cigány gyerekeknél 6 százalék volt. Ez tízszeres esélykülönbséget jelent közöttük. Liskóék kutatása szerint a magas munkanélküliség (70 százalékban egyik szülőnek sincs, 24 százalékban az egyik szülőnek nincs munkája), az ebből származó szegénység és az iskola rossz működése áll a gyerekek iskolai sikeressége útjában. Az igazi problémát tehát nem a cigány családok iskolához fűződő motiválatlansága és érdektelensége jelenti, hanem az, hogy nagyon magas a tartós munkanélküliek aránya, akiknek már esélyük sincsen visszatérni a munkaerőpiacra. A jelenlegi helyzet azt is nehezen teszi lehetővé, hogy a cigányság pusztá megélhetése megoldódjék, márpedig minél hosszabb időt tölt el a cigányság a jelenlegi helyzetben, annál erősebbek lesznek „a szegénység – iskoláztatlanság – munkanélküliség – szegénység ördögi körei”. (8)

Az iskolákat fenntartó önkormányzatok hivatalnokai, illetve az iskola igazgatói vagy nagyobb iskolák esetében az osztályfőnökök viszont továbbra is tartják magukat ahhoz az elképzeléshez, hogy a családi háttér okozza a gyerekek sikertelenségét. 90 százalékban úgy gondolják, hogy maguk a cigányok a bajok okozói, a pedagógiai módszerek 11 százalékban, a többségi társadalom előítéletei pedig csak 7 százalékban játszanak szerepet szerintük. Liskóék azt találták, hogy a cigány gyerekek iskolai előmeneteléért felelős embereknek nincsen probléma- és felelősségtudatuk ezekkel a gyerekekkel szemben. A kutatók szerint nem igazán a cigánysággal magával van problémájuk, hanem egy középosztálybeli értékrend áll szemben azzal a szegénykultúrával, ahová a cigányokat is sorolják.

Forray és Hegedűs (9) kutatásukban azt találták, hogy a motivációs szint a szülők iskolázottságánál szorosabban függött össze a család polgári életbe való beilleszkedésének óhajával.

Imre Anna (10) szakképző intézetekben végzett kutatása szerint a cigány gyerekek motiváltabbak voltak, mint a nem cigányok, bár hozzát teszi, hogy a középiskolába járás eleve a jobb társadalmi környezetből érkező cigány gyerekeket érinti.

Bogdán János (11) is magasan motivált gyerekekről ír, szerinte a nehéz szociális helyzet nem jelent feltétlenül kulturális ingerszegénységet a családban.

Az itt röviden ismertetett eredményekből egyrészt kiténik, hogy nem lehet egységesen kezelni a cigány gyerekek szociokulturális háttérét, másrészt, hogy inkább megfelelési törekvés él a családokban, mint annak ellenkezője. Mítosz tehát, hogy a cigányokat nem érdekli az iskola.

Az iskolák kudarcai

A kulturálisdeficit-elméletek túlhangsúlyozása, mivel a cigányság sem kulturálisan, sem területileg, sem társadalmilag nem egységes, azért is veszélyes, mert ha deficitekkel küzdő csoport tagjaként közelítenek mindannyiukhoz, akkor ez valós hátrányokat eredményez azoknál is, akik nem úgy érkeztek az iskolába. Ez a több szempontból is különböző, nem homogén csoport mégis szinte egységesen felülreprezentált az iskolai sikertelenségek listáján, ami az iskola előítéletes, szegregáló jellegére utal.

Átfutva az elmúlt öt-tíz évben született oktatási javaslatokat, szakértői hozzászólásokat, indulatos publicisztikákat arról, hogy végre mit kéne tenni, azt találjuk, hogy folyamatosan ugyanazokról a problémákról írnak, hasonló javaslatokat fogalmaznak meg, és ugyanazzal az egy kézen is megszámolható „modellértékű” iskolával példálózhatnak, amelyek mindössze pár száz cigány gyereket érintenek az országban. Vagyis a probléma súlyossága ellenére sem mozdult előre a cigány gyerekek közoktatásbeli integrációja.

Természetesen születtek újdonságok: léteznek projektek és modellek, cigány népismereti könyvek hevernek hónapok, sőt évek óta kiadatlanul az Oktatási Minisztérium asztalán, megjelentek előítéletes, közönyös vagy a cigányságot meg sem említő társadalomismereti könyvek. Vannak multikulturára nevelő programok, beszélnek interkulturális oktatásról (mintha ez a fogalom kezdené felváltani a multikultúrát: míg az előző az egymás mellett élésre, addig az utóbbi az egymásra való kölcsönös hatásra helyezi a hangsúlyt) és ez jó is lenne így, de ezekről inkább csak konferenciákon esik szó. Kevés a megvalósult program, ha működik is valami ebből, az partikuláris és elenyésző számú: az iskolán belül talán van egy ilyen osztály, kihangsúlyozva, hogy kísérleti jellegű, továbbá alternatív és reform egyszerre, ami gyakran annyira kirívó és újszerű, hogy meg is szűnik mondjuk egy igazgatóváltással. Vagy ha túl is éli a kezdeti időszakot, nincs folytatása, és a gyerekek szétszélednek további sikerek nélkül.

A sok pozitív kezdeményezés ellenére siralmasak a cigány gyerekek oktatási mutatói. Számarányukhoz képest felülreprezentáltak a speciális iskolákban, a speciális osztályokban, kisebbségi program helyett folyamatosan felzárkóztatják őket, iskoláik rosszul felszereltek és a legrosszabb minőségi mutatókkal bírnak. Gyakran elkülönítve bukdácsolnak előre, hogy aztán túlkorososan vagy magántanulóként bekeljék ki a tanköteles éveket. Ha tovább tanulnak, főleg a legrosszabb presztízsű szak- és szakmunkásiskolákba kerülnek, akik az intézmény és a pedagógusok fenntartásáért még a gyenge bizonyítványukat is boldogan felveszik. Ez viszont csekély eredmény, mert a többség papírral a kezében sem kap munkát. (2., 3. táblázat)

Az iskolák sikertelenségének okaként azok minőségét szokták első helyre tenni. A családi szocializáció hangsúlyozásához hasonlóan ez is megosztja a szakértőket. Kertesi (12) szerint kevésbé fontos az az összefüggés, miszerint minél ellátottabb egy iskola, annál kisebb a sikertelen tanulók száma. Ők azt találták, hogy azokban az iskolákban rossz

település	cigány (%)	nem cigány (%)
Budapest	81,2	18,7
megyeszékhely	92,1	7,8
város	70,7	29,9
község	90,5	9,4
kisközség	95,5	4,4
összesen	86,2	13,8

2. táblázat. Cigány és nem cigány gyerekek aránya a kisegítő osztályokban településtípusok szerint

Budapest	16,7
megyeszékhely	6,3
város	23,1
község	33,7
kisközség	43,6

3. táblázat. Tanít-e a kisegítő iskolában pedagógus végzettség nélküli tanerő (az igen válaszok %)

az általános iskolás gyerekek teljesítménye, ahol a cigány tanulók száma magas, ami viszont már az iskolát megelőző családi szocializációval magyarázható. (Mintha figyelmen kívül hagynánk, hogy egy jó mutatókkal ellátott iskolában sem feltétlen kapja meg azt a cigány gyerek, amit a többiek.) *Csongor Anna (13)* kutatásaiban ennek pont az ellenkezőjét találta: a telepi gyerekek rossz teljesítménye és a rosszul felszerelt iskolák erősen korreláltak egymással. (Csongor Anna 90-es évek eleji összes megállapítása olyan, hogy azt tíz évvel később is leírhatta volna.) Liskóék kutatásából az derül ki, hogy minél kisebb egy település, annál erősebb a szegregációs késztetés, márpedig köztudott, hogy a cigány gyerekek többsége kistelepülésen él.

település	tanulók százalékos megoszlása	cigány tanulók százalékos megoszlása	cigány tanulók aránya
Budapest	15,93	9,07	4,05
megyeszékhely	18,77	10,82	4,10
város	27,96	23,90	6,08
község	37,34	56,22	10,72
összesen	100,00	100,00	7,12

4. táblázat. Az összes tanuló és a cigány tanulók száma, százalékos megoszlásuk, valamint a cigány tanulók aránya településtípusok szerint (Kertesi, Kézdi, 1996)

Az, hogy a cigány gyerekek sikeres oktatása kisebbségi oktatási intézményekben vagy az iskolák integrált oktatásában jobb-e, szintén megosztja a szakértőket. A kisebbségi oktatás mellett voksolók arra hivatkoznak, hogy így „a kulturális eredetű összeillési zavar csökkenthető” (az iskolarendszer és a cigány gyerek között) (14), de azt Radó is elismeri, hogy ez az erős szegregációs nyomás miatt életveszélyes, illetve csak középfokon és óvodában véli elképzelhetőnek. *Mester Zsuzsa* viszont nem ért egyet az elkülönült iskolákkal, hanem az egyéni érvényesülést segítő iskoláztatást gondolja megfelelőnek. „Nem cigány modell-iskolákba kell járatni a gyerekeket, hanem a legkülönbözőbb iskolákat kell elérhetővé tenni a számukra.” (15) A cigány tanulók iskolai pályafutásában azt tartja a legmegrázóbbnak, hogy nem érezhetik magukat sikeresnek a hagyományosnak mondott pedagógiai eljárások közepette.

A homogén cigány osztályokat azonban mindannyian a szegregáció eredményének tartják, megállapítva, hogy ahol alacsonyabb a követelményszint, ott csökken a teljesítmény-motiváció, a jó képességűek is szintjük alatt teljesítenek ott, ahol a megtanulandó anyagot a minimumra viszik le. „A homogén osztályok elmélyítik a cigány és nem cigány gyerekekben a különbözőség érzését, ami pedig az előítéletek rögzítésének biztos módja. Az

előítéletesség és a szegregáció negatívan hat mind az iskolai teljesítményre, mind az ön-értékelésre. A homogén osztályokban teljesítményükben leromlott gyerekeknél ráadásul a pedagógusok is igazolni látják saját negatív elvárásait, s így jogosnak érzik a csökkentett tananyag oktatását cigányoknak, mondván, hogy ők úgysem képesek többre”.

Az iskolák pedagógiai gyakorlata, még ha a többségi nem cigány gyerekeknél sikeres is, a cigány gyerekeknél csődöt mond. Az oktatási rendszer (illetve működtetői) szerint ez legkevésbé sem az alkalmazott pedagógiai gyakorlatot, hanem sokkal inkább a cigány gyermekek taníthatóságát kérdőjelezi meg. Végeredményben pedig nemhogy segítené kiegyenlíteni a cigány gyerekek hátrányait, hanem a magántanulói státussal, a homogén cigány osztályokkal és a fogyatékosok iskoláival még konzerválja is azokat.

Kemény adatok

Az elmúlt hat évben az iskolákban a roma gyerekek aránya a demográfiai trendnek megfelelően 10 százalékkal emelkedett. *Babusik Ferenc (16)* szerint a gyógypedagógia képzést folytató osztályokban a cigány gyerekek aránya magas, annál inkább, minél magasabb az iskolában a cigány gyerekek aránya. Ez pedig azt támasztja alá, hogy a speciális iskolába való kerülés független a sérültség individuális okaitól. Ahol magas a cigány gyerekek aránya az iskolában, ott a cigány magántanulók számaránya is nő, 25 százalék feletti számaránynál a magántanulók több mint 80 százaléka cigány származású. Az iskolák helyi önkormányzati támogatása nem arányos az önkormányzatok normatív bevételeivel. A támogatás nem követi a rászorultságot, az iskola méretét és a roma tanulók arányát. Cigány gyerekek akkor mehetnek viszonylag legsikeresebben középfokú oktatási intézménybe, ha olyan intézményben tanultak, amelynek mérete közepes, illetve ahol nincsen felzárkóztató képzés.

A teljesítményre és nem a személyközpontúságra berendezkedett iskolákban a cigány gyerekek legnagyobb „töréspontja” *Mester Zsuzsa* szerint az, hogy „ezek a gyerekek még csak nem is képzelhetik el magukat bárminek az életben. S ebben fantáziájuknak nem a képességeik szabnak határt.” Ez a mondat az „Alternatív megközelítések a roma tanulók oktatásában” című konferencián hangzott el, ahol ezt tartották a legkifejezőbb gondolatnak. De vajon tudják-e ezt az iskolákban is?

Jegyzetek

- (1) FORRAY R. Katalin – HEGEDŰS T. András: *Az együttélés rejtett szabályai. Egy cigány csoport sikerének mértéke és ára egy iskolában*. Országos Pedagógiai Intézet, Bp, 1985.
- (2) DERDÁK Tibor – VARGA Aranka: *Az iskola nyelvezete – idegen nyelv*. Regio 1996/2. sz. 150–174. old.
- (3) KENDE Ágnes: *Aki a nyelveket hierarchizálja, az az embereket hierarchizálja*. Interjú KONTRA Miklós nyelvessel. Amaro Drom, 2000. május
- (4) KERTESI Gábor – KÉZDI Gábor: *Cigány tanulók az általános iskolában – helyzetfelmérés és egy cigány oktatási koncepció vázlata*. In: *Cigányok és iskola*. Educatio Füzetek 3. Bp, 1996.
- (5) KENDE Ágnes: *Mindenki lehet tanítani*. Interjú CSAPO Benő, a szegedi egyetem pedagógia tanszékének egyetemi tanárával. Amaro Drom, 2000. október
- (6) ld. KENDE Ágnes uo.
- (7) Ez a kutatás még feldolgozás alatt áll, nincsen publikálva.
- (8) KERTESI Gábor: *A cigány foglalkoztatás leépülése és szerkezeti átalakulása 1984 és 1994 között*. Közgazdasági Szemle, 2000. május
- (9) FORRAY R. Katalin – HEGEDŰS T. András: *Támogatás és integráció: oktatáspolitikai szempontok a cigányság iskolázatásához*. Oktatókutató Intézet, Bp, 1991.
- (10) IMRE Anna: *Cigány tanulók a szakmunkásképző iskolákban*. Educatio, 1999. nyár
- (11) BOGDÁN János: *A cigány oktatásfejlesztési programokról*. Iskolakultúra, 1996/4. sz.
- (12) ld. KERTESI – KÉZDI, 1996.
- (13) CSONGOR Anna: *Cigány gyerekek az iskolában*. Phralipe, 1992/2. sz.
- (14) RADÓ Péter: *Jelentés a magyarországi cigány tanulók oktatásáról*. NEKH, Bp, 1997.
- (15) Elhangzott az *Alternatív megközelítések a roma tanulók oktatásában* című munkakonferencián Pilisborosjenőn 2000. június 7-én.
- (16) BABUSIK Ferenc: *Kutatás a roma gyerekeket képző általános iskolák körében*. Delphoi Consulting, 2000.

A halmozottan hátrányos helyzetű és cigány fiatalok nevelése – oktatása – szakképzése

A kazinbarcikai Don Bosco Szakképző és Általános Iskola modellje

Az északkelet-magyarországi régióban jelentős számú roma kisebbség él, az összlakosság 17 százaléka. Közismert ilyen szempontból Ózd és térsége, Kazinbarcika környéke, valamint a környező települések, Edelény, Szendrő, Miskolc, illetve Szabolcs-Szatmár-Bereg megye egyes területei. A jelenlegi népszaporulatot tekintve pedig kiugró a roma gyermekek születésének aránya, hiszen minden harmadik újszülött roma. A gyermekek sorsát alapvetően meghatározza a szülők szociális, kulturális és morális helyzete. A roma családok legtöbbször alulképzett és alapiskolai végzettséggel sem rendelkezik. Így elsőként szorulnak ki a munkaerőpiacról.

A mindennapi megélhetési és lakáskörülmények sem motiválják a családot, hogy a gyermek rendszeresen iskolába járjon, az ehhez szükséges ruházat, buszbérlet, tankönyv megteremtése igen nagy gondot jelent. Ezen a helyzeten némileg változtatnak azok a roma célprogramok, amelyek számukra különféle szociális munkalehetőséget teremtenek. Sajnos ez még csak az itt élő roma népesség 5–10 százalékát érinti.

Régióinkban a több száz általános iskola közül csupán három-négyben oktatják, nevelik átfogó komplex programmal, segítik szociálisan, erősítik identitásukban a roma gyerekeket, hogy azok befejezzék az általános iskolát és középfokú képzésben szakmunkás vagy szakközépiszkolai képzésbe kerüljenek.

A programra jellemző, hogy a roma fiatalok nevelése-oktatása számunkra csak együtt képzelhető el a nem roma fiatalokéval. Természetesen az ilyen irányultságú iskolánkban kimondva vagy kimondatlanul mindig is a roma fiatalok lesznek többségben.

Intézményünk, a Don Bosco Szakképző és Általános Iskola 1988-tól indította a szociális és szocializációs terhekkel küzdő halmozottan hátrányos helyzetű és cigány fiatalok segítését célzó programját, mely a már-már társadalomellenes magatartásig sodródó rétegek számára ad esélyt a végleges lemaradás helyett egy jobb életvitel megalapozásához.

A hozzánk érkező fiatalok 13–26 év közöttiek, akiknek egy része nem fejezte be a 8. osztályt, más része a szakmunkásképzőbe felvételt nyert, de onnan magatartási és tanulmányi okok miatt hamar lemorzsolódott, kihullott (vagy gyermekvédelemből került haza).

A program keretében megvalósult általános iskolai képzésben a fiatalok sikeresen elvégzik az általános iskolát és az erre alapozott szakmai képzésben szakmát szerznek, mely a felnőtt életük kezdő lépéséhez elengedhetetlen.

Programunk speciális nevelési-oktatási módszereivel ma már országos érdeklődésre is szert tettünk, növendékeink között több olyan fiatal van, aki Budapestről, az

Alföldről vagy más tájról jár iskolánkba.

A program működése-működtetése társadalmi környezetünk mai állapota alapján hosszú távon indokolt.

A hagyományos iskolarendszerben ezek a túlkoros halmozottan hátrányos helyzetű, veszélyeztetett fiatalok nem képesek leküzdeni szocializációs hátrányaikat.

Az érintett családok szocializációs funkciójukat továbbra is öröklődően hiányosan látják el, ezért e réteg újratermelődik.

Nevelési programunkban az első és a legfontosabb feladat az volt, hogy a más iskolából különféle okok miatt (legtöbbször nem a képesség hiánya miatt) kisodródott, lemorzsolódott fiatalok számára egy olyan „roma iskolát” mutassunk meg, ahol ők a legfontosabbak és a nevelőkkel szorosan együttműködve javíthatunk helyzetükön.

Nevelőink munkaköri feladata a családok belső életének, szokásainak, hagyományainak megismerése, az értékrendek összehangolása is.

Belülről ismerem a cigány családok helyzetét és azt tapasztalom, hogy azokban a családokban, ahol már

a szülők is elvégezték a 7–8. osztályt, és kereskedéssel vagy más cigány kismesterséggel foglalkoznak, ott megjelenik a halvány igény arra, hogy gyermekük középfokú oktatásban részt vegyen és érettségizzen.

A kereskedő cigány családok jelenleg a tulajdonukat képező teherautót sem tudják vezetni, mivel általános iskolai végzettség hiányában jogosítványt sem szerezhetnek (bérelt gépkocsivezető). Ők tehát legnagyobb elérendő célnak a jogosítvány megszerzését tekintik, és ez munkájukhoz a felemelkedés lehetőségét is adja. Kissé humorosan azt szoktuk mondani, hogy a cigány fiataloknál a jogosítvány megszerzése „egyetemi diploma” értékével bír.

Nagy gond, hogy az óvodák, általános iskolák jó része a „normál gyerekek” nevelésére állt be, így a roma fiatalok alig

jutnak túl az 5–6. osztályon. Ez a magartartás azután devianciával, szembenállással párosul. A roma fiatalok érettségihez juttatásának záloga a másságukat felvállaló általános iskolai és szakiskolai képzés.

Legyen fontos a nevelő számára az, ami a gyermeknek is fontos és értékes.

Erre az alapra építkezve olyan belső iskolai életet valósítottunk meg, amelynek jó légkörében helyet kap a közös játék, az önálló életre való felkészülés, a tanulmányi hiánypótlás és a tehetséggondozás. Csak a régi iskolai kudarcok legyőzésével, sikerélmény-szerzéssel és erősödő önbizalommal lehet együttműködő munkát várni a roma fiataloktól és sorstársaiktól.

Ehhez szükséges a „normál” diplomát szerzett nevelők-oktatók további gyarapítása egy multikulturális iskolában.

Nagy gond, hogy az óvodák, általános iskolák jó része a „normál gyerekek” nevelésére állt be, így a roma fiatalok alig jutnak túl az 5–6. osztályon. Ez a magartartás azután devianciával, szembenállással párosul. A roma fiatalok érettségihez juttatásának záloga a másságukat felvállaló általános iskolai és szakiskolai képzés.

Ha hivatalos kiértékeléssel akarunk szülői értekezletet összehívni, az nem lehetséges, de ha összekötjük a családok számára is elfogadható programmal, akkor biztosabb eredményre számíthatunk.

Tapasztalataink szerint eredményes-

ségünkben nagyban közrejátszik az iskola kollégiuma, amely a szocializáláson túl jelentős segítséget nyújt a tehetséggondozáshoz is.

Ebben a kollégiumban nemcsak a távolabb lakó tanulók kaphatnak elhelyezést, segítséget, hanem a helyben lakók is. Ez a régióban az egyetlen kollégium, amelyik szükség esetén hétvégeken is nyitva tart.

Programunkban a 400 résztvevő tanuló-ból közel 300 cigány.

Kiemelt szerepet szánunk a nevelőmunkának, a kapcsolatteremtésnek, a nemzeti etnikai sajátosság megismerésének, elfogadásának és alkalmazásának. Tudatosan törekszünk arra, hogy olyan nevelők éljenek együtt a gyerekekkel játékban és tanulásban, akik ismerik és szeretik őket.

Nevelési programunk lényege olyan

légkör, miliő kialakítása, amibe szívesen jön a gyerek, jól érzi magát és kapcsolatot tud teremteni társaival és nevelőivel.

Tíz év után már könnyebb, hiszen egy-egy családból több testvér is megismerte iskolánkat, szereztek szakmát vagy szak-középiskolai érettségi bizonyítványt.

Fontosnak tartjuk, hogy a hozzánk önként érkező gyerekek élethelyzetét, családi körülményeit megismerjük.

Arra törekszünk, hogy felismerjük a cigánygyerekekben azt az értéket-kötődést, amelyre építeni lehet a későbbiek során.

Iskolánkban beillesztő program működik, ami a gólyatábortól a játékokon és a szakkörökön vezet át a jó kapcsolatteremtésig.

Ózdtól Szendrőládig mintegy 20 községből fogadjuk a cigány fiatalokat szakképzésre. Komoly figyelmet kell fordítanunk arra, hogy a korábbi kudarcélményeket leküzdjük, önbizalmukat, hitüket erősítsük.

Úgy érzem, ma elmondható, hogy az itt-lévő közel 300 cigány fiatal büszke cigányságára, és jó kapcsolata van a többi fiatalal is.

Az iskolába érkező fiatalok nagy része reményvesztett, cinikus, deviáns magatartású, családi és szociális háttérproblémákkal, értékzavarokkal terhelt. Az általános társadalmi tendenciáktól eltérően iskolánkban emelkedik a tanulólétszám és ezen belül is a roma etnikai csoportból származó fiatalok részaránya.

A legfőbb nehézségek: a tanulók családi helyzete „túlélési stratégiára” szerveződik (családi pótlékból, tanulmányi támogatásokból, stb. él a család egésze); lakásviszonyaik kedvezőtlenek (cs-lakás, putri, de vannak pozitív példák is); az önkormányzatok pénzügyi nehézségeik miatt nem képesek hatékonyan segíteni a tanulók anyagi gondjait.

Figyelembe veendő továbbá a cigány fiatalok sajátos elkülönüléséből, helyzetéből eredő fokozott érzékenység, amely türelmesebb formákat igényel mindenféle nevelési hatásrendszerrel.

A cigány fiatalok esetében kedvezőbb hatás érhető el kisebb csoportokban, ked-

vező iskolai légkörben, gyakorlatias, szemléltető módszerekkel, perspektivikus nevelési célokkal (több iskolafokozat együttes működtetésével).

A működés során felhalmozódott tapasztalataink:

A hagyományos nevelési módszerek nem elégségesek a halmozottan hátrányos helyzetű sérült lelkű fiatalok neveléséhez, előtérbe kerülnek a speciális, ezért ráfordítás-igényesebb nevelési módszerek.

A nevelési módszerek differenciálása nem helyettesíti a képzéshez szükséges feltételrendszert.

A munkaerő-piaci helyzet tovább differenciálódott, a hagyományos ipari munkahelyek tovább szűkültek, aprózódtak, mobilabb szakmai képzettséget kívánnak, újabb szakmamezők bekapcsolása is szükséges.

A szakmunkások elhelyezkedési esélye a képzettség színvonala és a gyakorlottság mellett egyre inkább függ az általános műveltség színvonalától.

A szakmai gyakorlatot továbbfejlesztetni, a vállalkozásszerű önállóság elsajátítását segíteni kell, hogy az elhelyezkedési esélyek javuljanak.

A szocializációs problémák a hagyományos családi, iskolai feltételek között újratermelődnek, hagyománnyá válnak.

Az állami támogatási rendszer tovább szűkült, az önkormányzati lehetőségek alapjai nem teremthették meg, nem képesek finanszírozni sem a családok szociális helyzetének javítását, sem az iskolák működését.

A cél meghatározása

Cél a szakmai oktatás és képzés színvonalának oly mértékű fejlesztése, hogy az felölelje a szakmai képzés megalapozását, a képzésben való részvételt és a szakmunkásvizsgát, továbbá az első munkahelyen való beilleszkedési gyakorlati feladatokat, illetve munkahelyteremtő feladatot is.

Fejlesztetni, tökéletesíteni kell az iskola nevelési elveinek és a modern pedagógia tudományos eredményeinek alkalmazását a sérült, halmozottan hátrányos helyzetű, szocializációs hátrányokkal terhelt fiatalok csoportjára.

A nehézsorsú, sérült lelkű, közösségi munkára, tanulásra, erkölcsi, intellektuális teljesítményekre képtelen, gyakran deviáns viselkedésű fiatalokból dinamikus teljesítményekre, további testi és szellemi munkára alkalmas szakképzésre, szakmai munkára, felnőtt munkás életre alkalmas, hitéletben, erkölcsben szilárd jellemű fiatalok váljanak. Ennek érdekében a nevelői alkalmazottak igényes fejlesztése, pszichológus, szociális munkás beállítása, a nevelők napi munkájában a gyerekekkel való közös élményszerzés (szakkörök, népdal-táncművelés, mozgáskultúra, munkafoglalkozások, hitéleti élmények) elengedhetetlen.

Nevelési-oktatási rendszerünknek az előbbi kihívásokra kellett választ adnia: a másság elfogadása, az előítéletek leküzdése; beilleszkedési, szocializációs problémák leküzdése; szociális segítségadás; tanulmányi szintrehozás, hiánypótlás; a rendszeres munka és tanulás elfogadtatása; az önbizalom-erősítés és sikerélményhez juttatás; szakmatanulásra való előkészítés; gyakorlatorientált szakképzés.

Továbbá mindazok számára, akik a fentieket eredményesen végezték, szakközépfelkészítő iskolai képzés.

12 éves fejlesztés eredményeképpen a jelenlegi oktatási-képzési tevékenység általános iskolai felzárkóztatásból, általános iskolai nevelés tanításból, pályorientáló előkészítésből, OSZJ szerinti szakképzésből, szakközépfelkészítő iskolai képzésből, a végzett tanulók számára inkubátor-rendszerből, valamint kollégiumi ellátásból és nevelésből, önálló életre felkészítésből áll.

Feladatunk továbbá: a végzett szakmunkástanulók gyakorló üzemben való foglalkoztatása (ezzel növelve munkaerőpiaci esélyüket); szocializáció, személyiségfejlesztő programok indítása; hitéleti nevelés; önálló életre felkészítő praktikus ismeretek gyakoroltatása, elsajátíttatása; mentálhigiénés segítés; egészségnevelő program tantárgyszerűen; a tanuló családjának segítése (különös tekintettel a tanuló beilleszkedésére)

Az általános iskolai oktatásban: 14–25 éves, többségükben cigány tanulók alap-

készség-fejlesztése; hiánypótlás, korrepetálás; kiscsoportokban történő oktatás-nevelés; a 7. és 8. osztályban munkaorientáló fizikai munkafoglalkozások szervezése, közismereti és szakma-előkészítő tárgyak oktatása, különös tekintettel a pályaválasztásra.

Figyelembe kell venni, hogy ezek a tanulók az előző iskolában tanulmányi kudarcokkal küszködtek és a család a funkciózavarai miatt és a meglévő műveltségi hiány miatt sem tudott kellő segítséget adni a hátrányok leküzdéséhez.

Nevelőinknek el kell fogadniuk ezt a másságot, és a tanulóban meglévő pozitív emberi megnyilvánulásokra, értékekre kell építeniük.

Az általános iskolai alapozó tantárgyak a napirend szerint kiegészülnek egyéni felzárkóztató programokkal, feladatmegoldásokkal, szabadidős programokkal és fizikai termelőmunkával, tehát az egész napot az iskolában töltik a fiatalok, több esetben még a hétvégeket és a tanulmányi szüneteket is.

A szakképzésben jelenleg 8 szakmát oktatunk: női ruhakészítő, fodrász, kőműves, hegesztő, síknyomó gépmester, szobafestő-mázoló-tapétázó, cipész, asztalos.

A gyakorlati oktatáshoz saját tanműhelyeket alakítottunk ki (kivéve a fodrász szakmánál), amelyeket megpróbáltunk különféle erőforrásokból gépekkel, szerszámokkal felszerelni.

12 éves tapasztalatunk és kidolgozott szakmai programunk szerint a szociális és más hátránnyal küszködő fiatalok esetében az oktatással párhuzamosan meghatározó feladat a szociális segítés és a reszocializáció.

Ennek érdekében az oktatási folyamattal párhuzamosan a következő programot valósítjuk meg.

Az oktatásban

Felzárkóztatás, tanulmányi hiánypótlás, tanulni tanítás, fejlesztő pedagógia, egyéni bánásmód, korrepetálás, kiscsoportos foglalkoztatás, oktatás, másságot elfogadó oktató pozitív személyisége, motiváció, sikerélmény, önbizalom-hiány. Nemcsak oktatási feladat az ő gondozásuk.

A nevelés területén

Pozitív szocializáció, deviancia megszüntetése; az iskola normáinak elfogadtatása; szülők kooperációja az iskolával, önálló életre felkészítő programok; szakörök, szabadidő hasznos eltöltése (egész napos oktatási, nevelési forma); minél kevesebb idő jusson a csellengésre; kooperáció a nevelési szakszolgálattal; Családsegítővel, Nevelési Tanácsadóval stb.; a kollégiumi nevelés teljes eszköztárának igénybevétele.

Szociális gondoskodásban, segítségben

A család megerősítése, gondozása; szoros együttműködés a család és az iskola között; önkormányzatok bevonása az anyagi segítség rendszerébe (ruházat, tanfelszerelés, étkeztetés, közlekedés); az iskola belső segítő akciója, bizonyos kedvezmények megadása; takarékos életmód; a termelőiskola javaiból részesüljön (ösztöndíj); családtámogatások biztosítása, adminisztrációval való elősegítése (GYED, GYES, családi pótlék, árvasági ellátás, rendszeres segély, alkalmi támogatások); a mentális segítségben, a családban, az iskolában az alapvető tisztálkodási lehetőségek biztosítása; az iskolában egészségtan oktatás; nevelés szaktárgyban (testi-lelki) hitéleti nevelés; iskolaorvosi ellátás; a káros élvezeti cikkek elleni nevelés (megmutatni, hogy a dohányzás, az alkohol, a kábítószer helyett milyen utat érdemes járni); testi nevelés sportkörökben; szabadidős foglalkozásokon családi életre való felkészítés; az egészséges életmódra nevelés tárgyi és személyi feltételeinek megteremtése; szaktanterem, szakköri helyiségek; a cigányság sajátos kultúrájának és életvitelének megismertetése és pozitív gyakoroltatása.

Természetesen a fenti oktatási, nevelési területek egymást erősítő, átható folyamatok, amelyek az eredményesség érdekében csak együtt alkalmazhatóak.

Részekre bontva eredménytelen és hatástalan.

A család, a baráti kör feltérképezése több családlátogatás, beszélgetés, véleménycsere eredménye. Közben kölcsönösen megismerhetjük egymás értékeit, mit

tartunk fontosnak, mit elkerülendőnek a közös munka és az eredmények érdekében.

Rögtön folytonosan keresni kell a tanuló belső motivációit, mit szeretne, mit követ, minek akar megfelelni – amire azután a nevelési hatásokat építeni kell.

Egy ilyen előzetes vizsgálódásból kiderül a nevelési feladatok várható munkaiagnéye, lehet-e és mire számítani a családban, bevonható-e kritikus helyzetekben stb.

Mivel kell a fiatalnak a családon keresztül segíteni ahhoz, hogy zavartalan leheszen a tanulmányi munka.

Kiderülhet az is, hogy milyen rejtett képességei vannak a fiatalnak, milyen közösségi tevékenységbe lehet bevonni stb.

A szocializációs háttér olyan információkat mutat meg, amelyek ismerete nélkül nem lehet eredményes a későbbi kapcsolat sem, ezért ezeket a látogatásokat folyamatosan ismételni kell.

Azon fiatalok esetében is, akik újonnan kerülnek az iskolába, a felvételi szándék létrejöttét követően indokolt a családdal és bent a tanulóval a kapcsolatfelvétel és az elbeszélgetés, hogy ilyen előzetes ismeretekre szert tegyünk.

Ha a látogatás és az elbeszélgetések meggyőznek minket, hogy a fiatal helyes elképzelésekkel indul az iskolánkba, akkor bátorítva sokkal nagyobb biztonsággal indul az új feladatának és így sikere is valószínűsíthető.

Szociális munkásunk, szociál-pedagógusunk komoly segítséget ad a család ügyes-bajos, hivatalos ügyeinek intézésében, valamint annak elérésében hogy a gyermek pihenten, megfelelő ruházatban, buszbérlettel eljusson az iskolába.

Igen gyakran éhesen érkeznek, ezért ebben is próbálunk segítségükre lenni.

Akinek pedig nincs ruházata, annak a karitatív szervezetek közreműködésével segítünk.

A részben kötött szabadidőket jól kitöltik és a tanulók kötődését az iskolához jól szolgálják szakköreink: horgász szakkör, gépjárművezető szakkör, videó és számítógép szakkör, varró szakkör, főző szakkör, színjátszó szakkör, énekkari foglalkozás, etnikai hagyományok ápolása, sport-

körök, testépítés és más ünnepeinkhez kötődő foglalkozások.

A hitéleti és lelki nevelést jól szolgálják a tanrendbe épített és fakultatív hitéleti foglalkozások és liturgiák.

A növendék és a nevelő között őszinte barátság alakul ki. Ez az a motiváló erő, amely számos nehézségen át elvezet az iskolatábláig, a munkapadig.

Személyiségfejlesztő, szabadidős programjainkba bevonjuk tanulóink testvéreit és családjaikat is.

Ez igen jelentős dolog, mert a cigány családok szívesen vesznek részt ezeken az alkalmakon.

Nagy figyelmet fordítunk a cigány történelem és kultúra, nyelv megismertetésére, ápolására.

Az elmúlt 12 évben iskolánk modellértékű programmá nőtte ki magát. Alapprogramunk Don Bosco pedagógiája, amely alapprogramjában, módszertanában kiegészült a hazai és nemzetközi (holland, dán, belga) tapasztalatokkal.

Ebben a helyzetben kivált fontos a nevelő személyisége, szakképzettsége, gyermekszeretete.

Ezért kiemelt feladat a képzők ez irányú továbbképzése.

Mivel a roma fiataloktól a társadalom pontosan ugyanazt várja el, mint többi tagjaitól, miközben a roma családokban a jellemalakulás alapjai eltérőek az általánostól, szükséges olyan hatásokat közvetíteni, amelyek a zavarok és eltérések kompenzálására alkalmasak.

Alapvető, hogy a nevelői hatásokban szimmetrikus kapcsolatok alakuljanak ki és a hagyományos komplementer tanár-diák viszony helyett a tanulók a társas érint-

kezési és kölcsönhatási helyzetekben kedvező tapasztalatokat szerezhessenek, amelyek révén kifejlődhet önbizalmuk, reális önbecsülésre tehetnek szert, s így elérhető célok kitűzésével eredményes életvitelre lesznek képesek.

Fontos ezen belül a nyílt, őszinte emberi kapcsolatok, érzelmi attitűdök kihasználása, a Don Bosco-i nevelési elvek alkalmazása, a szeretetre alapozott megelőző, követelő magatartás biztosítása és fenntartása a nevelési folyamatban.

A hátrányok kezelésére a jelenlegi iskolarendszerben két megoldásra látok lehetőséget.

Az egyik egy preventív megelőző rendszer, amikor is a gondoskodás az óvodától a középiskoláig tart (jobb lenne még előbb kezdeni).

A másik a már utcán lévő célcsoport-hoz tartozó 70–80 ezer fiatal számára egy kimeneti, reszocializációs iskolai-oktatási-nevelési célprojekt.

Ezek az iskolák minimum hármas feladatot látnak el, az oktatási hiányok pótlásával, reszocializációval, önálló életre felkészítéssel, szociális segítség különböző formáival.

A fenti feladatok később kiegészülnek munkaerőpiaci, álláskeresési technikákkal. Tapasztalataink szerint csak ilyen összetett programmal végezhetünk eredményes nevelőmunkát, bízva abban, hogy a politika felismeri a célcsoport nevelésének szükségességét, munkánk hasznosságát.

Kisebb törvénymódosításokkal lehetőség nyílik a rendszer országos kiterjesztésére és finanszírozására.

Mivel a roma fiataloktól a társadalom pontosan ugyanazt várja el, mint többi tagjaitól, miközben a roma családokban a jellemalakulás alapjai eltérőek az általánostól, szükséges olyan hatásokat közvetíteni, amelyek a zavarok és eltérések kompenzálására alkalmasak. Alapvető, hogy a nevelői hatásokban szimmetrikus kapcsolatok alakuljanak ki és a hagyományos komplementer tanár-diák viszony helyett a tanulók a társas érintkezési és kölcsönhatási helyzetekben kedvező tapasztalatokat szerezhessenek.

Lukács Barnabás

Roma gyerekek képzése a Kárpátok Eurorégió magyarországi területén

Az edelényi példa

Edelényben a kilencvenes évek elejére kiforrta magát egy olyan pedagógiai módszer, amellyel rendkívüli eredményeket ért el a tanári kar Nagy Marika igazgatónö vezetőjével. A történet kezdete korántsem volt konfliktusmentes, a több évtizedes zárt oktatási rendszer nem fogadta el azokat a pedagógiai kezdeményezéseket, amelyek segítségével eredményesebbé válhatott volna a fogyatékos cigány gyerekek oktatása állami keretek között. A társadalmi kezdeményezéseknek egyre nagyobb teret biztosító új törvényes feltételek azonban segítettek abban, hogy alapítványi formák között sikertörténetté és mintaértékűvé fejlődjön néhány tanárember összefogása.

A helyszín

Az Európa földrajzi központjában található Kárpátok Eurorégió öt ország találkozási pontján lévő megyék, városok és prefektúrák önkormányzataiból álló szervezet.

A Lengyelország, Magyarország, Románia, Szlovákia és Ukrajna által alapított szervezet több mint 14 millió lakossal és körülbelül 130 000 km² területtel az első Eurorégió Kelet-Közép-Európában. Bár a sokféleség a térséget a nyelv, a vallás és az etnicitás fogalmaiban határozza meg, a régióhoz tartozó egyes országok közül ugyanannyi a hasonlóság, mint a különbözőség.

A gazdasági problémák a Kárpátok Eurorégió területeit nagyobb mértékben sújtják, mint öt tagországot külön-külön, elsődlegesen a mezőgazdasági alapú gazdasági tevékenység túlsúlyának és a szovjet gazdálkodási rendszer következménye miatt.

Másrészről az elmaradottságot úgy is tekinthetjük, mint a gazdagság forrását, hiszen páratlan értékek vannak itt jelen: a kulturális értékek gazdagsága és az építészeti különlegességek; a helyi emberek önellátó életformája, amely magában foglalja a he-

lyi tudást, a kézművességet; a fenntartható fejlődés széleskörű lehetőségei; a határmenti együttműködés jelentőségének széleskörű felismerése.

A régió etnikai és vallási sokszínűsége egyrészt az etnikai és vallási feszültségeknek potenciális forrása, másrészt óriási lehetőség a régió számára, ha az államhatalmak és a helyi közösségek felismerik, hogy ez a sokszínűség nem a gyengesége, hanem az erőssége a térségnek.

A régió lakosságának több mint 30 százaléka él kisebbségi státuszban. Magyarok élnek kisebbségben Nyugat-Romániában, Dél-Szlovákiában, Nyugat-Ukrajnában; román, szlovák, ukrán kisebbségek Északkelet-Magyarországon, lengyel kisebbségek Ukrajnában; ukránok Lengyelországban, Romániában, Szlovákiában; románok Ukrajnában és Magyarországon.

Több mint 2 millió roma él a régióban, többségük a társadalom periferiáján mindennap előítéletekkel találkozik.

A régióban, amely történelme során az elmúlt századok alatt több határmódosítást élt meg, a határokon átvívelő együttműködés a legeredményesebb eszköz az interetnikus szemléletmód, a tolerancia és a béke megőrzésében, valamint fontos tényezője a regionális közösségfejlesztésnek is.

Edelény város Miskolc környékén, a Bódva völgyében található. A városi rangot 1984-ben nyerte el.

Állandó lakosainak száma mintegy 11 500 fő, akik közül körülbelül 12 százalék a cigány etnikumhoz tartozik.

Intézményrendszere egy kisváros intézménystruktúrájának felel meg. A városban négy általános iskola és négy önkormányzati fenntartású óvoda, illetve egy közép-fokú intézmény működik.

Edelényben és környékén a legmagasabb a munkanélküliek aránya BAZ megyében – 26 százalékos: a munkalehetőségek beszűkültek a városban – régebben a bányákban, a tsz-ben dolgoztak az emberek, most mindössze az oktatási intézmények, a polgármesteri hivatal és a kórház nyújtanak munkalehetőséget.

Az általános iskolai, valamint a 8. általános iskolánál kevesebb végzettséggel rendelkezők igen magas részaránya azt jelzi, hogy a munkanélküliek jelentős része nagyon kis eséllyel lép ki a munkaerőpiacra.

A fentiek ismertetését azért tartom fontosnak, mert úgy gondolom, hogy ebből az aspektusból kiindulva jobban érzékeltethető lesz az Alapítványi Óvoda, Általános Iskola és Szakiskola szerepe a térségben.

A történet

Az Alapítványi Óvoda és Általános Iskola 1993-ban kezdte meg a működését, akkor még általános iskolás korú, enyhe és közép fokban sérült értelmi fogyatékos gyerekek (30 fő) nevelését és oktatását vállalva mint „munkaiskola”. A munkaiskola elnevezés tartalmában arra utal, hogy a tanulók a tananyag elsajátítása mellett, vagy abba beleépítve, olyan praktikus gyakorlati munkafoglalkozásokon vesznek részt – háztartási ismeretek, mezőgazdasági ismeretek, egészségügyi ismeretek – melyek egyrészt segítik az új ismeretszerzést és annak rögzítését, másrészt felkészítik őket a későbbi felnőtt életükre.

Az iskola az 1994/95-ös tanévtől többcélú intézményként funkcionál. A 96/97-es tanévtől 9 osztályos lett és az 1. osztály-

tól normál általános iskolai képzést indíthattak. Ugyancsak elindult a szülők számára az esti 8 osztályos általános iskola. A fejlődés töretlenségét bizonyítja, hogy az idei tanévtől 11 osztályos képzést indíthattak, amely a tervek szerint helyi szakképzésben végződnek.

Fájó pont az iskola történetében az indulás első néhány éve, hisz igazán nem akartak új intézményt létrehozni. Az alapító pedagógusok Edelény önkormányzati kiegészítő iskolájában dolgoztak és nagyon elégedettek voltak a munkahelyükkel. Próbálták megoldani a nagy problémát, a cigány gyerekek oktatását, mert megtalálták azt az utat, amelyen haladva a gyerekek kezdték megszeretni az iskolát, a szülők is egyre gyakrabban érdeklődtek az iskolai élet iránt és megyei szinten is kezdtek rájuk felfigyelni. Az iskolán belül elsőként az országban létrehozták a Munkaiskola Alapítványt, hogy az új módszereikhez szükséges eszközökre könnyebben tudjanak pénzt szerezni és ne kelljen az iskola költségvetését terhelni.

A kezdeti sikereken felbuzdulva úgy gondolták, hogy az önkormányzati iskolában nyugodtan dolgozhatnak ezekkel a módszerekkel. Össze is írták gondolataikat és kísérleti tervként benyújtották a minisztériumba a koncepciót, melyet a 65318/1991. nyilvántartási számon engedélyeztek. Ezzel a kezdeményezésükkel úgyszólván megelőzték a NAT egyes műveltségi területeit, például az életvitel és gyakorlati ismeretek témakörben. A tervnek tíz év volt a kifizetési ideje, s azt szerették volna bebizonyítani, hogy azokkal a gyerekekkel is el lehet érni a „normál” tudásszintet, akik óvodába nem jártak és más családi körülmények között nőttek iskolaéretté.

Az iskolai vezetés részéről a visszajelzések viszont közel sem voltak pozitívak: minek a cigány gyerekekkel így foglalkozni, a szülőket behozni az iskolába, kertet ásni, munkálkodni, benn tartani a tanulókat az iskolában, megszerettetni velük, hogy ott legyenek stb. – érték őket feddés napra nap.

A 91/92-es tanév végére létszámleépí-

tésre hivatkozva mindenkit elbocsátottak, aki részt vett ebben az új koncepcióban. Abban is reménykedtek, hogy ezek az emberek eltűnnek a környékről. A munkanélkülivé vált pedagógusok mégis azt gondolták, hogy nagyon fontos az, hogy a gyerekek iskolában legyenek és megtanulják mindazt, aminek alapján nagyobb eséllyel tudnának önálló életet élni. A szülők is kérték őket, vigyék el a gyerekeiket, s sztrájkolni akartak a régi tanítókért. Közben elkezdődött a 92/93-as tanév, s ki kellett találni, milyen formában hozzák létre az új iskolát.

Az Alapítvány megléte jogosítvány volt arra, hogy ha fenntartóként működik, akkor létrehozhatnak egy speciális iskolát. Ezt sikerült megvalósítani fél év alatt, s ennek volt alapfeltétele az a 72 négyzetméteres orvosi rendelő, amelyet az önkormányzattól kaptak a Bányász utcában. Kényszermegoldásként indult a kezdeti iskola, az Autónia Alapítvány segített abban, hogy az elnyert pénzt átcsoportosítva megépülhessen a zuhanyozó és iskolává alakuljon az épület.

'93 januárjára minden feltételt teljesíteni tudtak, s várták azokat a gyerekeket, akikkel addig is együtt dolgoztak, s a szülők átírtatták őket. Mindezt 3 pedagógussal, 1 óvónővel és 2 pedagógiai asszisztenssel sikerült megvalósítani, valamint a szülők, a gyerekek támogatásával. Az induló 30 gyerek közül mindenki szellemi fogyatékos volt, akik ma már általános iskolai tananyagot tanulnak. A tanulók kezdetben mind edelényiek voltak, bár az engedély a városra és környékére szólt.

A helyhiány miatt a tanárok szerettek volna egy nagyobb épületet venni, ahol mindannyian elfértek volna, de a városi vezetés néhány tagjának hozzáállása miatt minden kérelmüket elutasították, többnyire nem is hivatalosan. Ekkor döntött úgy a tanári kar, hogy építkezni fognak.

Az 1994/95-ös tanévben az önkormányzat felszámolta az általa működtetett kisebítő iskolát, az alapítványi iskola kezdeti helyiségét és azt átadta szükséglakásnak (a ráfordított pénz visszatérítése nélkül), az iskolát pedig beköltöztette az egykori kiseb-

gítő iskolába, ahol nagyon primitív és egészségtelen körülmények között kellett akkor már 71 gyerekkel dolgozni. Közben épült az új intézmény.

Pénz- és erőforrások

Az új iskola teljesen pályázati pénzből épült: az induló pénzt (1 250 000) a Nemzeti Minisztérium adta; a Művelődési és Közművelődési Minisztérium Kisebbségi Főosztályától 10 millió forintot kaptak, a Soros Alapítványtól 7 milliót nyertek; a különböző hivataloktól, a Nemzeti és Etnikai Kisebbségi Hivaltól 3 millió Ft-ot. A befejezéshez szükséges összeget az Együttműködő Holland Alapítványok Közép- és Kelet Európáért magyarországi képviselőtől kapták.

1996. október 29-én adták át a Házat, amit többen ma is így hívnak, nem iskolának. Több mint 3300 négyzetméter a területe, s van hozzá tartozó telek is. Mindössze 30 millió forintból épült fel, igaz, nagyon sok munkát a szülők végeztek el, a pedagógusokkal együtt, fizetés nélkül.

A pénz azóta is csak csöpög az iskola pénztárába. Lényegében még mindig csak az állami normatívából és az etnikai támogatásból tartják fenn magukat, valamint kisebb pályázati pénzekből. Szerencsére van hitelük a pályázató szervezetek előtt – hitelesen és őszintén tudnak elszámolni a kapott összegekkel.

Jelenleg az iskola és óvoda tanulóinak létszáma 196. A dolgozók összlétszáma 35 fő, ebből a tanárok 29-en vannak. Az oktatás az eredetileg 70 gyerekre méretezett épületben zajlik két váltásban. Foglalkozások a tanáriban is vannak délutánonként, a kollektíva ilyenkor átköltözik egy kisebb terembe. A csengetést az ebédhez igazítják, ami 6 csoportban zajlik. Havi 800 000 Ft-ba kerül, hogy naponta háromszor (reggeli, ebéd, uzsonna) enni tudnak adni a gyerekeknek, s rettegnek attól, hogy egyszer majd nem fogják tudni ezt biztosítani, ami az iskola egész működését veszélyeztetné: éhes gyomorral nem lehet tanulni.

Az iskolában minden gyereket egyformán támogatnak: a szülőknek nem kerül

pénzébe az étkeztetés, az iskolai felszerelés: iskolatáska, tankönyv, ezeket az otthoni körülmények miatt nem mindenki hordja haza. A nyári táborok ingyenesek, s versenyeken útiköltség, pizsama, szendvics, üdítő, papucs az ellátmány.

Évek óta gond, hogy nincs kollégiuma az iskolának, de megvásároltak egy 600 négyzetméteres épületet a működő épülettől nem messze, annak a tetőtérében lesz majd az is.

A pedagógusok 9 éve nem voltak igazi szabadságon, s az idei szeptemberi kérésük az volt, jövőre hadd mehessenek el 2 hét összefüggő szabadságra.

A Program

Ami a programban található, mind érték. Értékek, amelyek mögött kilenc év mindennapi megfeszített munkája áll. Amit a nevelőtestület pedagógiai programjában felépít, épp ebben a pillanatban is történik. Mindig újabb és újabb szükségleteket kell kielégíteniük és ha megoldottak egy-egy feladatot, az már magában hordozza a továbblépésre való kihívásokat, amelyeket szintén meg kell oldaniuk.

Az osztályok nyitottak, az óvodások látják az iskolai munkát, a kicsik a szünetben együtt vannak idősebb, iskolás testvéreikkel. Általános a gyerekek egymást nevelése.

A pedagógus tanítási módszerének és munkaformáinak kiválasztása mindig a gyerek tudásszintjének van alárendelve. A munkaformák közül a frontális munka szinte alig található meg, egyéni vagy csoportmunka folyik. Megsokasodtak a tanítás eszközei is, hiszen a pedagógus nem a forrása, hanem csupán az egyik forrása az ismereteknek. Sőt inkább segítség ahhoz, hogy melyik forrást kell használni.

Az intézményben dolgozó pedagógusok személy szerint valamiben a legjobbak, legügyesebbek, és így egymást egészítik ki. A pedagógusok személyiségvonásaiban más tulajdonságok kerülnek előtérbe: a másokra való figyelni tudás, a visszavonulni tudás. Ez sokkal visszafogottabb, sokkal szerényebb szerep és helyzet, mint az eddig megszokott.

Ez azonban egyáltalán nem jelenti azt, hogy a pedagógus lehet szürke, unalmas személyiség, érdektelen figura. Az itt dolgozó pedagógusok szuggesztív, hatni tudó, belső erővel rendelkező és azokat mozgósítani tudó személyiségek. A pedagógusok véleménye szerint a tantestületnek kialakult az önálló

arculata, s ezt meghatározza az iskola jellege, amihez a tanárokat válogatják. A tanári kar többsége többdiplomás. Mindig van továbbtanuló tanár az iskolában, a tandíj kifizetése soha nem volt probléma. Fontos az is, hogy az iskola tanári karában sok a rokonai kapcsolat: apa-lánya, anya-lánya tanárok. A tanárok munkájának

Hasznos és eredményes az alapev, ha a tanítás-tanulás folyamatát az „együttdolgozás” hatja át: a pedagógus is részt vesz az ismeretszerzésben. A közös munka során sokat beszélgetnek, spontán megnyilatkozásaiban ismeri meg és tudja felmérni a tanár a tanulók „hiányosságait”. Minden alkalommal türelemmel és aprólékosan el kell magyarázni, hogy mi az, amit elvárnak tőlük, minden esetben meg kell nyugtatni őket, hogy az elvégzendő feladatokhoz differenciált segítséget kapnak. Ez biztonságérzetet ad számukra.

gyümölcse ebben az iskolában nevesítve van: Szabó Ildikó óvodai, Mészárosné István Zita magyar nyelv és irodalom programja több iskolában ismert már.

A tanítás-tanulás folyamata nem csupán az iskola szabta keretek között valósul meg, hanem szociális háttérként is funkcionál, a tanulók részére szociális biztonságot és mentálhigiénés törődést is nyújt.

Kiemelt fontosságúnak tartják a szülőkel való együttműködést, az együttnevelést.

A tevékenységek összehangolásával állították össze azt a komplex személyiségfejlesztésen alapuló pedagógiai programot, melyben kiemelt szerepet kapnak:

- a nevelés (szociális tanulás, identitás-tudat, jövőkép);
- az oktatás (felzárkóztatás, integrálódás, sikerélmény-központú ismeretszerzés);
- a szociális gondoskodás (családias, otthonos környezet, megfelelő higiénés szokások és normák, naponta háromszori étkezés);

- család- és gyermekvédelem (prevenció).

A pedagógusok toleranciája a másság elfogadásán túl a másság kezelését is jelenti, mely a nevelés és oktatás keretein belül magában hordozza a szocializációt és az integrációt elősegítő helyzetek megteremtését. Feladatuk:

- a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók iskolai szocializálódásának elősegítése, a hozott hátrányok pótlása személyiségfejlesztő felzárkóztatással;

- a cigányság hagyományainak megismertetése, kultúrájának elfogadása;

- egészséges én-kép kialakítása, identitástudat.

Céljuk

- a rendszeres, pontos, fegyelmezett feladatvégzés szokásainak kialakítása;

- a munkakultúra megalapozása;

- a tanulók lemorzsolódásának megakadályozása;

- lelkiileg egészséges gyerekek kerüljenek ki az iskolából, akik majd a társadalomban aktív egyénekké válhatnak;

- az emberi munka „értékteremtő” szerepének megbecsülése;

- kötelességtudat fejlesztése;

- a testi egészség iránti igény felkeltése, megismerése, tudatosítása;

- higiénés kultúra megalapozása;

- helyes napirendre, életrendre szoktatás;

- szabadidő hasznos eltöltése.

Kiemelt feladatuknak tartják a tudás iránti vágy felkeltését, melynek érdekében minden nap tudatosítaniuk kell a gyerekekben a tanulás fontosságát, belső késztetést kell ébreszteniük bennük az ismeretszerzés iránt.

Ahhoz azonban, hogy sikereket érjenek el, első és legfontosabb lépés meggyőzni a tanulókat arról, hogy esélyegyenlőségük egyetlen útja – a tanulás.

Hasznos és eredményes az alapelv, ha a

tanítás-tanulás folyamatát az „együttdolgozás” hatja át: a pedagógus is részt vesz az ismeretszerzésben. A közös munka során sokat beszélgetnek, spontán megnyilatkozásaiban ismeri meg és tudja felmérni a tanár a tanulók „hiányosságait”. Minden alkalommal türelemmel és aprólékosan el kell magyarázni, hogy mi az, amit elvárnak tőlük, minden esetben meg kell nyugtatni őket, hogy az elvégzendő feladatokhoz differenciált segítséget kapnak. Ez biztonságérzetet ad számukra. A motiváció érdekében különösen fontos, hogy szeretet és gondoskodás vegye őket körül az iskolában, mert ez szabadítja fel a bennük szunnyadó pozitív energiát. Jól működő motivációs rendszerrel kialakítható egy olyan értékrend, ami állandó szinten tartással és megerősítéssel „belülről” hajtja a gyerekeket. Hiányosságait, hátrányait különböző módon, egyénileg kompenzálják.

Cél- és feladat-meghatározásukat a tanulók fejlettségi szintjéhez igazították, e skálán szerepelnek azok a tanulók, akik nehezebben (lassabb ütemben) tudják elsajátítani a tananyagot, vannak olyanok is közöttük, akik egy-egy részterületen kimagaslóan jól teljesítenek, míg más tananyaggal nehezebben birkóznak meg és vannak azok, akik fogékonyak minden tananyag maximális megértésére.

Identitástudat

Az Intézményt az élet diktálta szükséglet, a szülői érdekérvényesítés hívta életre. Az oktatási törvény módosítása tette jogilag lehetővé, de főként az itt dolgozó emberek alkotásvágya, küldetésstudata, gyermekszeretete tartja életben és biztosítja legitimitását.

Soha nem volt és nem is akart „cigányiskola” lenni, amibe cigányok és nem cigányok egyaránt igyekeztek beskatulyázni őket. Az iskola nem akar ma sem függőségi viszonyba kerülni pártokkal, különféle áramlatokkal, szeretné megőrizni autonómiáját a továbbiakban is.

A Ház a szegény gyerekek iskolája. Az egykor 100 százalékgig cigány létszámmal induló iskola mára egyre inkább azoké a

gyerekeké, akik körülményeik miatt esélytelenek arra, hogy abban a térségben életkoruknak megfelelő, színvonalas oktatásban részesüljenek, mert szüleiknek nincs pénzük tankönyvekre, menzára, felszerelésre stb. Az iskola hite szerint nem cigány és magyar gyerek van, hanem gyerek van. Nem lehet elzárni egymástól az embereket, együtt kell élni és tanulni is. Jellemző kép, hogy úgy megy ki az iskolából a kisebbik gyerek, hogy egy nagyobb átfogja a vállát, megfogja a kezét és hazakiséri, s az egyik cigány, a másik magyar. Ez itt csak a látogatónak tűnik fel.

A közösségi termekben plakátokon olvasható, mik a vezérelvek az intézményben, miben állapodtak meg a gyerekek. Az ismerkedéshez tartozik a nevek, az iskola szabályainak feltüntetése, amelyekben tanárok és tanulók megegyeztek: pontosak vagyunk, nem beszélünk csúnyán, segítünk a másoknak, meghallgatjuk egymást, felelősség egymás iránt, tévedhetünk, őszinték vagyunk, feleslegesen nem vitatkozunk stb.

A helyi roma kultúra beépítése a tantervbe

Szécsi Magda „A pettyetlen katicabogár” című meséjével, amit az iskola gyerekei és tanárai dolgoztak fel és adnak elő színjáték formájában, az iskola a különbözőségeket szemlélteti. A történetben a varázsló pettyeket ad a pettyetlen katicának, mert a többiek nem fogadták be, kicsit még féltek is tőle. Így már elfogadják a társai, de ő a múltbéli rossz emlékek miatt mégis elhagyja a katicabogarak közösségét. A történet igazi tanmese a cigányokról, benne van a kirekesztés és az önkirekesztés is.

Az iskola a többségi kultúra mellett magas óraszámban tanít cigány ismereteket is, mert értékesebbek lesznek a gyerekek, ha egymás kultúráját is tanulják. Ez az egyik legnehezebb óra minden szépségével együtt. Új ismereteket kíván a kollégáktól, attól függetlenül, hogy hány éve dolgoznak az intézményben... Ugyanakkor a cigányság kultúrájának ismerete nagy segítség a pedagógus számára, hisz egy-egy

családi esemény – születés, haláleset, esküvő – befolyásolja a gyerekek hozzáállását az iskolai munkához.

A helytörténet a tananyagban az óvodai programban jelenik meg először, s a nagyobbak a szűkebb régió mai helyzetének tanulmányozásáig is eljutnak. Szerencsésen éreztek rá a pedagógusok, hogy hogyan lehet a tankönyvi anyagot a helyi tudással párhuzamosan tanítani.

A tradíciók jelen vannak az iskola mindennapi életében is, gyakran elhangzik a gyerekek kérése, hogy készítsenek valamilyen egyszerű, tápláló ételt, például vakarót.

Megalakult a Barátság Klub, ahol a fiatalok elmondják meg nem valósult vagy elfojtott vágyaikat. Verseket mondanak, táncolnak, énekelnek.

Szakképzés

Ezek a cigány gyerekek ugyanarra képesek, mint a nem cigány gyerekek: lehetnek orvosok, pedagógusok. A kiegészítő iskolákból érkezettek nagy többségénél kiderült, hogy bizony a gyerekek cigány mivolta volt az, ami dominált, amikor tudásukat felmérték. Nem hisszük el, hogy csak arra képesek, hogy kosarat fonjanak, teknőt faragjanak – állítják az itt oktatók. Fontosnak tartják az ősi mesterségek elsajátítását, de úgy gondolják, hogy a mai kor kihívásainak is meg kell felelni. Keresik azokat a lehetőségeket a gyerekek számára, hogy mire az érettségi után és szakképzettséggel rendelkezve aktív munkaerővé válhatnak majd, állást kaphassanak. A pályorientációs óra keretén belül ellátogatnak leendő (lehetséges) munkahelyükre.

Az iskola szakoktatását a környékbéli hiányszakmákra építi. A 11 évfolyam végzősei 15-en vannak, és 15 különféle szakmát szeretnének elsajátítani, de ez sajnos nem megoldható. Az biztos nem fog előfordulni, hogy mindannyian ugyanazt tanulják majd, mert akkor a többi iskolához hasonlóan itt is csak munkanélkülieket termelnének. Terveik szerint két évente kell majd az oktatásba egy-egy új szakmát behozni, vagy lecserélni, hogy ne legyen túlképzés. A jövőképe része, hogy a tanulók és

szülei ne vándoroljanak el máshová, hanem helyben jussanak jövedelemhez.

Azt az oktatást biztosítják kezdésként, amihez nem kell ÁNTSZ-engedély, így a virágkötéssel kezdenek, aminek az alapja a virágtermesztés az iskola kertjében. Mindez azonban csak szükségmegoldás. A másik ág a fodrászat a lányok számára, s el tudják indítani a varrónői s a textilkészítői képzést is. Nagyon nagy az érdeklődés a számítógépes tanfolyamok iránt. Mindenképpen azokban a szakmákban gondolkodnak, amelyekben ha a végzettség nem jutnak munkahelyhez, bedolgozóként részjövedelemhez juthatnak. Ezek a gyerekek nagyon jól bánnak a pénzzel, fontos, hogy megtanulják a kereskedést, az ellátást, a kommunikációt a vevőkkel, az ehhez tartozó minden elvárás, a higiénit, az üdvözlést, hogy olyan felnőttekké váljanak, amelyet nem is gondolnának róluk. Az első munkahelyhez adtak lesznek a feltételek. Az új épület úgy épül, hogy az utca felőli részen mintaboltok vannak, amelyek tanboltként is szolgálnak majd a többiek számára.

A pedagógusok abban bíznak, hogy néhányan, akik leérettségiztek, ráéreznek a tanulás ízére és továbbtanulnak majd, s ez azért is fontos, mert Edelényben nincs érettségizett cigány ember: ha volt, elköltözött.

Tud-e egy iskola részévé válni a komplex térségfejlesztésnek, s ami még lényegesebb, lehet-e ennek kezdeményezője, gyutacs? Tény, hogy egy iskola egyedül nem tud megbirkózni minden kérdéssel, de az együttműködések a különféle térségi szerveződésekkel, például a Csereháti Településszövetséggel segítenek majd a problémák megoldásában. A munkaügyi központtal évek óta nagyon jó a viszonyuk, résztvevői a szakmai képzésnek: tájékoztatják az itt tanuló felnőtteket, hogy milyen lehetőségeik vannak munkavállalásra és továbbtanulásra is.

Az iskola és a szülők kapcsolata

A pedagógiai program alapjaiban határozza meg a szülőkkel való jó kapcsolat

kiépítését, hisz az ő aktív részvételük a pedagógiai munkában meghatározó. A kezdetektől nagyon fontos volt, hogy a szülők társként vegyenek részt az iskola életében, és ennek eredményessége az egyik legnagyobb siker az iskolában.

A szülők részt vettek az iskola építésében. Ha kell, éjszaka és nappal is oda lehet hozni most is 30 szülőt, hogy segítsenek. Kérni sem kell őket, lábtörlőket készítenek, hogy az utca sarát ne hordják be az épületbe, s az iskola környékét virággal részben a szülők ültetik be. Az iskolai ünnepek aktív résztvevői. Gyakran az anyukák mutatják be az iskolát az érkező vendégeknek: kinyitják a szekrényeket, hogy tessék megnézni, a mi gyerekeinknek mi mindenük van.

Az iskolába már az induláskor is érkeztek úgy a szülőértekezletre, hogy szalonát vittek, amit közösen sütöttek meg a tanárokkal, gyerekekkel és abból a paprikából, paradicsomból, uborkából ettek hozzá, amit együtt ültettek, gondoltak az iskola veteményeskertjében.

A családdal való jó kapcsolat eredményeként jelentős változások álltak be az otthonok életében is. Nem volt jellemző a konyhakert megléte a családoknál, a gyerekek az iskolában tanulták meg a zöldségek, gyümölcsök nevét. Az iskola pedagógusai már az 1994-es családlátogatások alkalmával tapasztalták, hogy a szülők közül többen veteményeztek, vigyáztak a tisztaságra, segéyleikből WC-papírt, papírzsebkendőt vásároltak. Az iskola biztosította a szülők számára a zuhanyozó használatát, ez nagy segítség volt és máig is az.

Kapcsolat a szűkebb környezettel

Az induláskor nagyon „új” volt az iskola a városban, a helyi televízió főszerkesztője a képviselőtestület tagjaként azt is felvetette, hogy meg kellene kérdezni a város lakosságát, szükség van-e két kisegítő iskolára. A település lakói nem nagyon törődtek vele. A többi iskola pedagógusai el voltak foglalva a maguk életével, az igazi változást a volt iskolában idézték elő: teljesen kettészakadt a nevelőtestület a támogatókra és ellenzőkre.

A település önkormányzatával most már nagyon jó a viszonya az iskolának, de főként erkölcsi támogatásban részesítik őket, anyagi kérelmeiket mindig elutasítják, a kis létszámú iskoláknak járó támogatást sem kapták meg.

A Bányász utcai lakók nem fogadták szívesen a jelenlétüket. Az építkezés előkészítése alatt aláírásgyűjtéssel is tiltakoztak az ott lakók. Ez a viszony azóta megváltozott, és ez nagy nyugalmat jelent a pedagógusoknak is. Az iskola életvitele meggyőzte a környékelieket, nem jelent számukra hátrányt a cigány iskola jelenléte. Aki annak idején az aláírásokat gyűjtötte ellenük, az is megbékélt már. Nemrég kaptak virágot olyan nénitől, aki korábban „rá se bírt nézni” az intézményre. Vannak szomszédok, akik télre átviszik a cserepes virágaikat megörzésre, és tavasszal nem visznek mindent vissza.

Az iskola pedagógusai a szülőkkel együtt minden évben szoktak lekvárt főzni az udvaron, s a környék lakói ilyenkor jönnek, tanácsokat osztogatnak, elmesélik, ők hogyan szokták csinálni. Tavaly megkeresték karácsony előtt a környékbéli nagycsaládosokat, egyedülállókat, hogy meghívják őket a közös ünnepségre, s bár voltak félelmeik, mint kiderült, alaptalanul. A meghívottak nagyon pozitívan reagáltak, együtt öltöztették a karácsonyfát, a régi süteményes recepteket is szívesen megosztották az öregek. A jó kapcsolat az idén a közös anyák napi ünnepséggel bővült.

Az iskola szerepe a régióban

Az iskola a BAZ Megyei Közgyűléshez tartozik mint nem önkormányzati fenntartású intézmény. Munkakapcsolatuk a me-

gyei vezetőkkel kiváló, minden törekvésüket támogatják, ők jelölték ki az intézményt Edelényben a 9–11 osztály beindítására. A rokonszenv mellett a támogatás azért is jelentős, mert az iskola megold egy állami feladatot, amit a városnak is fel kellene vállalnia. A megyei közoktatási fejlesztési koncepcióban a szűkebb régió bázisiskolájaként szerepelnek, az érvényes rendelkezések alapján a környékről a hetedik osztálytól hozzájuk kerülnek a gyerekek. A fogyatékos gyerekeket nem viszik intézetbe, az eltérő tantervű gyerekek sokkal sikeresebbek, ha a „normál” gyerekekkel együtt foglalkoznak velük, s ezt legin-

A Ház a szegény gyerekek iskolája. Az egykor 100 százalékgig cigány létszámmal induló iskola mára egyre inkább azoké a gyerekeké, akik körülményeik miatt esélytelenek arra, hogy abban a térségben életkoruknak megfelelő, színvonalas oktatásban részesüljenek, mert szüleiknek nincs pénzük tankönyvekre, menzára, felszerelésre stb. Az iskola hite szerint nem cigány és magyar gyerek van, hanem gyerek van. Nem lehet elzárni egymástól az embereket, együtt kell élni és tanulni is.

kább az a tény bizonyítja, hogy az iskolában az eredetileg tanulásban korlátozott gyereklétszám 36 százaléka tanul csak speciális program szerint.

Az iskola régiós szerepe oly mértékben felértékelődött az utóbbi években, hogy a 19 település – Tomor, Szalonna, Szakácsi, Martonyi stb. – hátrányos helyzetű iskolaköteles gyerekei számára itt van vége az útnak, ha máshová menné-

nek, nem biztos, hogy felvételt nyernének vagy a szülők teljesíteni tudnák más iskolák igényeit.

Az iskola tanári kara jelentős szerepet játszik a megyei oktatás minőségének fejlesztésében. A Pedagógiai Intézet rendezte tanácskozások állandó előadói között találjuk őket, ha a cigány gyerekek oktatásának problémáiról esik szó. Az iskolában nincs olyan hét, hogy ne jelentkezzenek be látogatók.

Az intézmény a Nyíregyházi Pedagógiai Főiskola gyakorló iskolája. Partnereik még a Debreceni Egyetem és az Egri Eszterházy Tanárképző Főiskola. Az együttműködés egyik eredményeként az

utóbbi években az iskoláról több szakdolgozat született.

Az iskola pedagógusainak vállalniuk kell a régióban a cigány gyerekeket oktató pedagógusok képzését is. Így került sor az idén arra a többnapos munka-meg-

beszélésre, amelyet Bogácson tartottak „Túléltük, Túléljük, Túl fogjuk élni” címmel.

Kiss Erzsébet

Kis testsúly – evolúciós stratégia?

A magyarországi cigányság körében 1969–70. évi adatok alapján 1973-ban végeztek egy nagyobb léptékű felmérést. (1)

A Népeségtudományi Kutató Intézet ezen vizsgálata a hazánkban élő etnikumok demográfiai sajátosságainak feltárását célozta meg.

Mivel a vizsgálat nem volt hivatva összehasonlítani a kistestsúlyú – 2500 g alatti – (2) és a normál testsúlyú – 2500 g és ennél magasabb testsúllyal született – cigány csecsemőket, a rájuk vonatkozó adatok nem álltak rendelkezésre. Mégis a születési testsúlyokat és testhosszakat összevetve a koraszülöttek halandósági mutatóival már 27 éve fény derült olyan jelenségekre, mellyel érdemesnek látszott foglalkozni. Felmerült a kérdés: „Nem lehetséges-e, hogy a cigányok jellegzetessége az is, hogy magzatuk már valamivel kisebb súly mellett válik éretté?” (1) A kérdéssel behatóan foglalkozott a Pécsi Gyermekklinika egykori vezető főorvosa, *Horváth Mihály* is. (3) Felfigyelt az alacsony testsúllyal született cigány gyermekek ugyancsak alacsony testsúllyal született magyar gyermekekhez viszonyított magas arányszámára. (Ez az arány saját felmérésünk során 23,8 százalék, illetve 6,8 százalék volt.) Az ő adatai alapján fogott további kutatásokba *Bereczkei Tamás* is, aki a hazánkban élő cigányság szaporodási stratégiáját az r-K szelekciós elmélet alapján értelmezi. (4)

Vizsgálatunk tehát e két csoport reprodukciós sikerességének összehasonlítását tűzte ki céljául magukat cigánynak, illetve nem cigánynak valló pécsi és Pécs környéki anyák (1378 fő) adatainak egybevetésével. Helyi védőnők segítségével, terhes regisztrációk és a gyermekek fejlődéséről

szóló iratok felhasználásával, illetve egy személyes interjú során felvettük az anya legfontosabb paramétereit (kor, testsúly, testmagasság), fontosabb nőgyógyászati eseményeit (terhességek, szülések, spontán és művi vetélések), gyermekeik adatait (születési testsúly, időpont, gesztációs idő, fejlődés, morbiditás, mortalitás). Ezen kívül a szocioökonómiai státuszt, iskolázottságot, egészségi és családi állapotot.

A kis testsúllyal történő születést először a hátrányok és az előnyök elemzésével kezdem:

Hátrányok:

– az első és legkomolyabb rizikófaktor az utód halála;

– a spontán vetélés, vagy a halvaszülés, az anya számára ez a fenténél kevesebb „reproduktív egység”-vesztést jelent;

– a kis testsúllyal született gyermek betegsége, rosszabb kondíciója később maga után vonja annak rosszabb szaporodási esélyét, így ez hosszú távú hátránnyá – az unokák szintjén – alacsonyabb utódszámban realizálódik.

Előnyök:

– egy kis testsúlyú csecsemő az anyai szervezetnek jóval kisebb igénybevételt jelent, így a szülés után az anya gyorsabban felépül, hamarabb tud teherbe esni, és rövid időn belül új utódot képes világra hozni;

– a fentiek miatt hosszabb lehet élete reprodukciós szakasza (menarche és

menopauza közti idő hossza) és ezalatt több utódot képes létrehozni.

Az alacsony testsúllyal való születés tehát nagy mértékben rontja a csecsemő életben maradási esélyeit. Eppen ezért számos kutató foglalkozik a születéskori kistestsúly kialakulásának lehetséges okaival, mégis nagyon kevesen vannak, akik ezt a jelenséget egy evolúciós stratégia részének értelmezik.

Céлом annak az elméletnek a bemutatása, mely szerint cigányoknál a kistestsúlyú gyermek szülése egy – a múltbéli életkörülményekre adott – adaptív válasz, ami befejezett fertilitásuk (létrehozott utódok száma) növelését, így génjeiknek a következő generációban történő nagyobb mértékű elterjedését eredményezi.

Mielőtt azonban saját eredményeinket részletezném, bemutatom a külföldi irodalom által tárgyalt, kistestsúlyt kiváltó tényezőket. Pozitívan korrelál a kistestsúllyal: a gestáció hosszának lerövidülése (5), az anya alacsony, illetve túl magas életkora (6, 7), alacsony testmagassága és testsúlya (8), menstruációs problémái és korábbi terméketlensége. (9) Szintén hatással vannak a születési testsúlyra: a szülést megelőző nőgyógyászati események (10), az egészségi állapot és a terhesgondozás (11), a genetikai tényezők (12), a szocioökonómiai státusz (kereset, társadalmi osztály, foglalkoztatottság, iskolázottság) (13), az anya dohányzása, alkohol-, drog-, illetve koffeinfogyasztása (14), az anya táplálkozása (15), testmozgás, általános kondíció (9), családi állapot (16), pszichoszociális faktorok (a kívánt, illetve nem kívánt terhesség, a stressz és a szociális támogatottság mértéke, a család működőképessége) (9), rasszkarakterek. (17)

A fent felsoroltak természetesen a magyarországi adatoknál is befolyásolhatják a születési testsúlyt, éppen ezért vizsgálá-

tunk során törekedtünk az adatok minél tökéletesebb standardizálására. Ha tehát a mintánkban vizsgált magyar és nem magyar népesség közt adódó különbségeket leginkább a rasszkarakterek és a cigány népesség történeti múltban történt rosszabb környezethez való alkalmazkodása adja, akkor a kistestsúly kialakulásától egy evolúciós – minőségi/normál testsúlyú gyermekek szüléséről mennyiségi/kistestsúlyú utódokba való investálásra történő – váltás miatt a következő eredményeket várhatjuk:

- a cigány csecsemők morbiditása (betegségekre való hajlam) és mortalitása (elhalálozás) nagyobb mértékű;
- a kis születési testsúly kompenzálása végett fejlődésük gyorsabb;
- az anyai igénybevétel csökkenése miatt az egyes gyermekek közti születési időintervallumok lerövidülnek;
- a fent leírt folyamatok magasabb befejezett fertilitást (összes utódszám) eredményeznek.

Adatainkat az SPSS 8.5 statisztikai programmal elemeztük. Eredményeink a következők voltak.

Kis testsúlyúak aránya a mintában: 23,8 százalék, illetve 6,8 százalék – cigány, illetve nem cigány anyáknál. Durva összehasonlításban tehát minden negyedik cigány csecsemő 2500 g alatti testsúllyal születik, míg ez a jelenség a kontroll csoportnál csak minden 14. újszülöttnél figyelhető meg.

Befejezett fertilitás (45 év fölött)

Azon cigány anyák utódszáma, akiknek gyermekei között akár egy kistestsúlyú volt, 1,42-vel megugrott, ellentétben nem cigány anyákkal, akiknél ez nem jellemző – sőt nagyon csekély (nem szignifikáns) eltérés figyelhető meg az utódszám növekedésében ott, ahol az összes újszülött normál testsúllyal jött világra. (1. táblázat)

	legalább egy utód kistestsúlyú	összes utód normál testsúlyú
cigány anyák	4,89	3,47
nem cigány anyák	2,31	2,35

1. táblázat. Befejezett fertilitás (45 év fölött)

	legalább 1 kis testsúlyú utód	csak normál testsúlyú utódok
cigány anyák	32,59 év	31,44 év
nem cigány anyák	32,17 év	31,22 év

2. táblázat. Reproductív életszakasz hossza.

Mortalitás és morbiditás

Összmortalitás: 3,04 százalék, illetve 1,33 százalék – cigány és nem cigány csecsemőknél.

Kis testsúlyúak mortalitása: 18,35 százalék, illetve 2,79 százalék – cigány és nem cigány csecsemőknél.

Morbiditás: 1 éves korban: 32,2 százalék, illetve 8,75 százalék – cigány csecsemőknél kis-, illetve normál testsúly esetén.

Megfigyelhető tehát, hogy a cigány csecsemők mortalitása jóval magasabb (több mint kétszerese) nem cigány társaikénál, és ezt még tovább fokozza a kis testsúly. Ugyanez mondható el a betegségre való hajlamról.

Fejlődés

Kumulatív (összesített) fejlődési hányados: 5,63, illetve 4,52 százalék cigány csecsemőknél testsúly függvényében, születéstől a harmadik életév betöltéséig.

Elmondható tehát, hogy a kis testsúlyú cigány csecsemők gyorsabban fejlődnek normál testsúlyú társaiknál.

Születések közt eltelt időintervallumok

Az első és az ötödik gyermek születése közt eltelt idő cigányoknál: 80,72 hó, illetve 130,70 hó – abban az esetben, ha a született utódok közt legalább egy kistestsúlyú volt, illetve ha minden gyermek normál testsúlyú. A gyermekek közti születési időintervallumokat tehát nagy mértékben lerövidíti a kistestsúlyú csecsemők születése.

Reproductív életszakasz hossza

Eredményeink egyedül ezen a ponton nem szignifikánsak. (2. táblázat)

Összegzés

Vizsgálataink rámutatnak, hogy kistestsúlyú utódok születése cigány anyáknál jelentősen megnöveli az utódszámot, míg

nem cigányoknál ez nem figyelhető meg. Ennek magyarázata elméletünk szerint a történeti múltra vezethető vissza, mikor is az erőforrások kevésbé voltak számukra tervezhetőek, illetve jósolhatóak (a vándorló életforma miatt szükséges volt az élelem és rosszak a higiénias viszonyok). Ilyen körülmények közt adaptívabbnak tűnhetett a szaporodási energia olyan kistestsúlyú utódokba történő investálása, akik terheség alatt, illetve szüléskor kevésbé veszik igénybe az anyai szervezetet, és akik közül pontosan ezért a reproductív életszakasz alatt több is születhet. Az utódszám megnövekedése nem a reproductív szakasz meghosszabbodásánál, hanem a kistestsúlyúak világhozatala közt eltelt időintervallumok lerövidülésénél figyelhető meg. A kistestsúlyú csecsemők mortalitása és morbiditása magas, de a túlélők fejlődése gyorsabb, mely magasabb befejezett fertilitást – nagyobb utódszámot – eredményez.

A cikkben szereplő adatok az 1997 és 1999 között Bereczkei Tamással és Hofer Ádámmal végzett közös munkából származnak, így elsősorban nekik szeretnék köszönetet mondani. Illesse köszönet az összes vizsgálatunkban részt vett védőnőt, név szerint: Ambrusits Lászlónét, Balogh Imrénét, Györfly Tündét, Horváth Ernőné, Paróci Illésné, Szabó Róbertné és Weszl Erzsébetet, hiszen az ő kitarásuk és az édesanyákkal kialakított közeli kapcsolataik nélkül munkánkat el sem kezdhettük volna. Az adatokat Gál Márta vitte számítógépre.

Jegyzet

(1) A Népeştudományi Kutató Intézet közleményei: *Nemzetiségek demográfiai sajátosságai Baranya megyében II.* Bp, 1973/2. sz.

(2) ABELL, T. D.: *Low Birth Weight, Intrauterine Growth-retarded, and Preterm Infants: A Research Strategy.* Human Nature, 1992/3. (4.) sz. 335–377. old.

(3) HORVÁTH M.: *A cigány csecsemők mortalitási jellemzői Baranya megyében: Elhalálozás a testsúly és a kor függvényében.* Demográfia, 1979/22. sz. 110–120. old.

- (4) BERCZKEI T.: *R-selected Reproductive Strategies Among Hungarian Gypsies: A Preliminary Analysis*. Ethology and Sociobiology, 1993/14. sz. (2.) 71–88. old.
- (5) BATTAGLIA, F. C. – LUBCHENCO, L. O.: *A Practical Classification of Newborn Infants by Weight and Gestational Age*. Journal of Pediatrics, 1967/71. sz. 159–163. old.
- (6) BROSS, D. S. – SHAPIRO, S.: *Direct and Indirect Associations of Five Factors with Infant Mortality*. American Journal of Epidemiology, 1982/115. sz. 78–91. old.
- (7) BUTLER, N. R. – ALBERMAN, E. A.: *Perinatal Problems: The Second Report of the 1958 British Perinatal Mortality Survey*. Churchill Livingstone, Edinburgh, 1969.
- (8) STEVENS-SIMON, C. – McANARNEY, E. R.: *Adolescent Pregnancy: Gestational Weight Gain and Maternal and Infant Outcomes*. American Journal of Diseases of Children, 1992/146. sz. 1359–1364. old.
- (9) BERKOWITZ, G. S.: *An Epidemiologic Study of Preterm Delivery*. American Journal of Epidemiology, 1981/113. sz. 81–91. old.
- (10) BAKKETEIG, L. S. – HOFFMAN, H. J.: *The Tendency to Repeat Gestational Age and Birth Weight in Successive Births, Related to Perinatal Survival*. Acta Obstetrica et Gynecologica Scandinavica, 1983/62. sz. 385–392. old.
- (11) MILLER – MERRITT, 1979.
- (12) LANGHOFF-ROOS, LINDMARK, GUSTAVSON és mtsai, 1987.
- (13) SHAPIRO, S. – McCORMICK, M. C. – STARFIELD, B. – KRUSCHER, J. – BROSS, D.: *Relevance of Correlates of Infant Deaths for Significant*

Morbidity at 1 Year of Age. American Journal of Obstetrics and Gynecology, 1980/136. sz. 363–373. old.

(14) FIELDING, J. E. – YANKAUER, A.: *The Pregnant Smoker*. American Journal of Public Health, 1978/68. sz. 835–836. old.

(15) METCOFF, J. – COSTILOE, P. – CROSBY, W. – BENTLE, L. – SANDSTEAD, H. – BADWELL, C. – WEAVER, F. – McCLAIN, P.: *Maternal Nutrition and Fetal Outcome*. American Journal of Clinical Nutrition, 1981/34. sz. 708–721. old.

(16) RAMSEY és mtsai. 1986.

(17) ABELL, T. D. – BAKER, L. C.: *Black and White Differences in IUGR: A Path Analysis*. Paper presented at the 89th Annual Meeting of the American Anthropology Association, New Orleans, 1989. november. 28–30. old.

Irodalom

BARASH, D. P.: *Szociobiológia és viselkedés*. Natura, Bp, 1980.

BERCZKEI T.: *A génektől a kultúráig*. Cserépfalvi Kiadó, Bp, 1992.

BERCZKEI T. – HOFER Á. – IVÁN Zs.: *Low birth weight, Maternal Birth-Spacing Decisions and Future Reproduction: A Cost-Benefit Analysis*. Human Nature, 2000/11. (2.) sz. 183–205. old.

DAWKINS, R.: *Az őnző gén*. Gondolat, Bp, 1986.

HAMILTON, W. D.: *The genetical theory of social behaviour*. Journal of Theoretical Biology, 1964/7. sz. 1–52. old.

Iván M. Zsuzsanna

Kilenc év Csenyétén

A csereháti völgyfalvak egyik legkisebb települése az Abaúj megyei Csenyéte. Földrajzilag és gazdaságilag is igen elzárt, mégis jellemző rá, hogy a társadalomban jelentkező problémák ott fölerősödnek és fokozottan érvényesülnek. Történelmi távlatokat tekintve összességében szinte valamennyi csereháti kistelepülésről elmondhatjuk, hogy hátrányos helyzetben voltak már ötven-hatvan évvel ezelőtt is. (1) Kilátástalan élet és „sehová nem tartozás” mondható el a falvakban élő előregedett magyar parasztságról és a cigányságról is.

Az első világháború után új közigazgatási egységek veszik át a falvak irányítását. Ezeknek az egymástól öt-tíz kilométerre lévő kistelepüléseknek a gazdasági, kereskedelmi és kulturális-szellemi, mondhatnók úgy is: lélektani központját évszázadokon keresztül Kassa vá-

ros látta el. Igen fontos kereskedelmi utak találkoztak itt, s feltehetően a Mária Terézia idején letelepült cigányság ezeken az utakon érkezhettek a Cseréhátra. (2) Ennek a szinte teljesen megszűnt kapcsolatnak az emlékét még őrzik a felvidéki családokkal rokonságban álló csenyéteiek, s nem utol-

sósorban népszokásaik, dalaik. (3)

Mégis azt kell mondanunk, hogy a 20. század végi felbomlásnak nem feltétlenül a kényszerű elszakadás az egyetlen okozója. Nyugodtan beszélhetünk Cserehát ügyében ösztársadalmi hanyagságról és felelőtlen-ségről. Bár nem sokkal van távolabb Csereháltól Miskolc sem, ám az új szerepváltással járó feladatnak nem tudott és ma sem tud megfelelni. A szocializmus kezdetén léte-sülő ipari központok miatt a csenyétéiek is

a falu elhagyására kényszerülnek. A 60-as évek felnőtt generációja még kötődik a faluhoz, s gondolni sem mer a szülőföld elhagyására, a következő nemzedék már kellőképpen megfer-tőződött az új városi élettől, olyannyira, hogy megélhetését többé már nem a falutól teszi függővé. Tulajdonképpen itt meg is állhatnánk. Ennyi a csereháti falvak története. A visszatérés, az újra benépesítés telje-sen reménytelen. (4)

*

A látogató, ha mégsem riad vissza, ha vállal néhány napot Csenyétén, ha elfogad egy kávét és beszélget a paraszt-asszonyokkal, vagy beme-részkedik a cigány portákra, s meghallgatja a cigánygye-rekek énekét, akkor úgy érzi, hogy a jövődő mégsincs elveszve. Ám megma-gyarázhatatlan kettősséget érez, amikor este a biztonságot jelentő dunnás ágyban számba veszi a történeteket. A szegénység, időnként a nyomor jelei tüne-deznek elő, de még az évek óta özvegyen élő parasztok ar-cáról is időnként fölcillan egy-egy mosoly. (Szidják ugyan a cigányokat, de leg-többször, meglepő módon, szeretettel te-

szik azt.) A mezőn gyűjtögető cigányoktól megtudja, hogy a gombászás komoly tudomá-ny. Ismerni kell a rétet, a fákat, tudni kell azt, hogy hol rejtőzük a csirkegomba, vagy a mező melyik részén és mikor lehet szedni a harmatgombát. Mi okozza az ismerkedni vágyó látogató félelmét? A fiatal nemzedék. Az a döbbenetes semmittevés, a fásultság és érdektelenség, mely eltorzítja a szép cigányarcokat. Képtelen megérteni, hogy miért okoz nekik örömet a kivénhedt

Nincs semmiféle gyakorlata a ta-nulással járó távollétnek. Pedig ezt az utat meg kell tenni, bármi-lyen nehéznek tűnik is. Próbál-koztunk a hirtelen kiemeléssel, távolabbi iskolákba való juttatás-sal is (Gandhi Gimnázium, Mis-kolci Gyermekváros, Kazinbar-cikai Don Bosco Szakiskola, Mis-kolci Egészségügyi Szakiskola), de ezek mind-mind kudarcba ful-ladtak. Nem volt kinek átadni a gyerekeket. Látható tehát az át-menet problémájának a megol-datlansága. Inkább jellemző a térségre, hogy többnyire pedagó-gusok, óvónők, tanítók vagy ta-nárok kezdeményeznek a ma-guk területén, és igyekeznek mi-nél többet vállalni a gyermek éle-téből, de amikor váltás van és kényszerűen megszakad a kap-csolat, akkor egyre bizonytala-nabbá válik a dolog.

Trabantok és Wart-burgok föl-letologa-tása. Miért csonkít-ják a tornácos háza-kat, miért alakítják át putrikká? És miért várják órák hosszat a híd korlátját támaszt-va a zöld Mercedes-szel érkező postást?

*

Pontosan tíz évvel ezelőtt a rendszervál-tás első éveiben kap-tuk kézhez tanítói diplománkat. Ahogy szokták mondani: volt valami a levegő-ben. Véletlenül sorozatának köszönhe-tően fiatal értelmisé-giek találkoztak ös-sze Csenyétén. (5) Megjelenésük föl-bolygatta a sorsukba beletörődő falusiak életét. A vállalt fel-

adat – megszervezni a falubeli cigányok életét, munkalehetőséget biztosítani nekik, újraépíteni a düledező házakat – kezdettől fogva reménytelennek látszott, s tulajdon-képpen a vállalkozás egy-két év elteltével zsákutcába jutott. Elsősorban azért, mert nem volt kapacitásuk arra, hogy a helyi le-hetőségeket figyelembe vevő és mind a ci-gányság, mind a kisebbségben lévő pa-rasztság érdekeit szem előtt tartó vállalko-zókat csábítson Csenyétére. Ígéretesebb lé-pésnek tűnt a '86-ban bekörzetesített isko-

lát újra megnyitni s a növekvő gyermeklétszám miatt óvodát is létesíteni.

Feleségem kíváncsiságának, tenni vágyásának köszönhetően kerültünk Csenyétére. (6) Az 1990-es tanévkezdésnél szerencsésebb indulást a tanító pályán el sem lehetett volna képzelni. Sok támogató – megyei szervezetek, országos alapítványok sora – jelentkezett, de ami még ennél is fontosabb, mindjárt az első hetekben pedagógiai társakra találtunk az akkoriban induló alternatív iskolák nevelői képviselőiben. Ezt az értékes találkozást és kézfogást, amolyan hídépítést, Abaúj és a főváros között, elsősorban *Kereszty Zsuzsán*ának köszönhetjük, aki közvetlen szaktanácsaival is ellátta a csenyétei tanítókat. Pedagógiai munkálkodásunkat, az ott töltött kilenc tanév tapasztalatait összegzendő kérdések közül említődik az első helyen a következő: Helyesen tettük-e, amikor szakítottunk a hagyományos pedagógiával? Lehet-e alkalmazni, ha nem is maradéktalanul és teljes mértékben, a személyközpontú nevelés elveit zárt cigány közösségben, ott, ahol ennek semmiféle hagyománya nincsen? (7)

Az újabb lényeges változást az iskola életében az 1993–94-es tanév hozta meg. Fiatal, velünk hasonló nézeteket valló tanítók érkeztek a faluba. Megteremtődtek egy együtt gondolkodó, a gyerekek igényeit és képességeit elsődlegesen figyelembe vevő tantestületi csapatmunkának a feltételei. (Mindmáig ezt tartom a kilenc tanév egyik legnagyobb értékének.) Miben állt az iskola pedagógiájának lényege, milyen elveket vallott? (8) Figyelem a gyermek teljes személyiségére, kezdve az egyéni szükségletektől a szülői háttéren át egészen a tágabb környezetig. Hallgatva belső megérzésünkre, s nem utolsósorban szaktanácsadónk javaslatára félretoltuk az akkor még kötelezően előírt tanmeneteket. Tettük ezt elsősorban azért, mert láttuk annak alkalmazhatatlanságát, eredménytelenségét.

Ha a gyermek teljességét vesszük figyelembe, akkor nem kerülhetjük ki olyan kínosnak látszó problémák megoldását, mint amilyen a testi ápoltság, öltözködés, alapvető higiénés szokások elsajátíttatása.

. Meglepő, hogy ebben a kérdésben meny-

nyire partnernek mutatkoztak a szülők az évek során. Az óvoda és az iskola hatására egyre inkább fontossá vált a cigány szülőknek, hogy tisztán és rendezetten küldjék gyermekeiket a falubeli intézményekbe. Igen nagy feladatot jelent előállítani a hét öt napján a tiszta ruhát olyan sokgyermekes családban, ahol nem rendelkeznek fürdőszobával és gyakran mosógéppel sem. A családok nagymosás idején egymástól kéri kölcsön a munkát gyorsító, könnyítő eszközöket. Nem kis ámulatunkra épp a legnehezebb körülmények között élő kislányok jelentek meg ünnepségeinken hófehér ruhában.

Közvetlen beavatkozásra ha sor került – hajtetvesség elleni szer használatára, fürdetésre gondolok elsősorban – azt az első időkben megtiltották a szülők, mert úgy gondolhatták, hogy mindezt csak a cigányságuk miatt tesszük. Néhány tanév leforgása alatt sajátos, sokszor ki nem mondott párbeszéd jött létre a gyermek segítségével a szülők és a tanítók között. Főleg a lányok szerették meg a hajmosást, -fésülést, a haj különböző módon történő befonását. Így is maradtak, akik szégyellték az iskola nyilvánossága előtti tisztálkodást. Szüleik inkább délután a lakásunkon kerestek föl bennünket, hogy adjunk már ki nekik egy kis szert, mert nem akarják, hogy elterjedjenek a lakásban a csipős vérszívók.

*

Sokkal nehezebb volt az alultápláltság kezelése. A csenyétei cigány gyermekek többségének legszembetűnőbb vonása a testi fejletlenség. A családi pótlékon tengődő családok többségének sokszor alig van mit enniük. A szegénység velejárója a rendszeretlen életmód, a pénz fölösleges és gyors fölélése, eltékozlása. A gyakori nélkülözést feledtetni akaró csenyéteiek segélyosztás idején cukorral és csokoládéval halmozzák el gyermekeiket. Iskolásaink többsége a szűkösebb napokban is előteremtette a pénzt az édességre (összegyűjtötték a sörösivegetket, átkutatták a szülők zsebéit is), ami sokkal inkább a fogak romlását és nem a jóllakottság érzését szolgálta. Ezen a gondon igyekezett segíteni az Önkormányzat, és kezdettől fogva valamennyi gyermek szá-

mára ingyenesen biztosította a háromszori étkezést a hét tanítási napjain. A növekedésbeli különbség mégis szembetűnő. Általánosan jellemző, hogy a felső tagozatba (9) kerülő gyerekek többsége termetre, súlyra és alkatra jóval kisebb a velük egykorúaknál, és legtöbbször testileg még csak harmadikos korosztályúnak felel meg. Nyomon követhettük a társadalmi viszonyok kedvezőtlen alakulását, melynek szembetűnő vonását gyermekeink soványasága reprezentálta. Az első három tanévben még voltak a korcsoportjuknak megfelelő fejlettségű gyermekeink, sőt annál még magasabbak és jóltápláltabbak is. A harmadik tanévtől – akkor már közel harminc iskolásunk volt, az első tanévben csak kilenc – egyre nőtt az alacsonynövéseük tábora. Ennek persze sok-sok oka volt, kezdve a „vadházasságoktól” (10) az anyatejről a tápszerré való átlátláson át a Csenyéte sorsát közvetlenül irányító szervek sokszor nem éppen pozitív hozzáállásáig. Mégis mindezek előtt kell említeni azt a példátlan osztályadalmi érdektelenséget és az ezt palástolni akaró hibás állami támogatási rendszert, mely ugyan egyre többet költ a hátrányos helyzetűekre s egyre inkább adakozik, de valójában nem látja és nem is láthatja át, mire lenne szükségük a Csereháton élőknek.

Nincs lehetőség a mezőgazdaság foltámasztására, mint ahogy arra sincs mód, hogy az egyre-másra épülő „szoc.pol.” lakások alapanyagául a vályogtégla szolgáljon, melynek előállítója ismét lehetne a cigányember. Minden bizonnyal házaikat is jobban megbecsülnék.

A probléma természetesen ennél sokkal szerteágazóbb, s ennek értelmében a megoldás is sokrétű. Nem csak a csenyétei cigányokról, de ugyanúgy a parasztságról is elmondható: sorsára hagyták. Becsapták mindkettőjüket. Mindketten vesztesek, de a nagyobbik vesztes kétségtelenül a cigányság. A megoldás igen kézenfekvőnek tűnik – ám ez mégis elérhetetlen – vállalni életüket, a velük együtt való gondolkodást és munkálkodást, részt vállalni közvetlenül az életükből. Ennek kezdeményezője lehet egy pedagógus csoport vagy más értelmiségiek, de a falu életét irányító társadalmi szerveze-

tek szemléletének megváltozása nélkül aligha valósulhat meg teljes mértékben.

A testi fejletlenség nincs közvetlen összefüggésben az értelmi képességekkel. Elenyésző volt azoknak a gyermekeinknek a száma, akik ténylegesen értelmi fogyatékosként jártak iskolába. A kilenc tanév alatt legfeljebb három-négy ilyen gyermekkel volt dolgunk, de rájuk is inkább jellemző az enyhe értelmi fogyatékoság. Igen összetett dolog az oktatás. Azok a gyerekek, akikre mi azt mondtuk, hogy kiemelkedően jó képességűek és tudnak haladni tanulmányaikban is, a környezetből kilépve, a falut elhagyva, felső tagozatban már kevésbé kaphattak jó minősítést. Tény, hogy sokkal lassabban haladtak tanulmányaikban, mert az igen elzárt környezet s a szülők iskolázatlansága nem hatott ösztönzően az ismeretek elsajátítására, a készségek fejlesztésére. Ez emelt korlátot a tudás megszerzésékor, s jelentette a legnagyobb gondot a kilenc tanév során a csenyétei pedagógusoknak.

Mit és hogyan tanítsunk? Kezdetől fogva látható volt, hogy legtöbbszörnek gondot fog jelenteni a minimális követelmények elérése a fő tárgyakból a negyedik osztály végére. Ezért a gyerek aktuális fejlettségére irányítottuk a figyelmet. Nem az volt a döntő, hogy melyik osztályba jár, hanem éppen hol tart a tanulásban, a tudás megszerzésében. Igyekeztük őket felkészíteni a felső tagozatra is. Ám az új környezet és az új tantárgyak egészen más követelmények elé állították a csenyétei diákokat. Ötödikben már sokkal magasabb a mérce, mert a szaktárgyak megtanulása idegen használatával jár. (11) Bennük még a régi, a saját világukat fölhasználó ismeretek éltek, viszont az új iskolában már jóval intenzívebben érvényesültek a társadalom elvárásai. Legmehszebbre azok a gyermekeink jutottak, akiket a szüleik is támogattak. Ha a szülő akarta, hogy járjon a gyermek, akkor el is végezte a nyolc osztályt, s jelentkezhetett valamelyik körzetbeli szakmunkásképzőbe. Ha a szülőknek kevés volt az indítékuk és iskolái sem voltak, akkor nekünk is sok gondot és rendszeres utánajárást jelentett, hogy gyermekük legalább a négy osztályt elvégezze. Úgy tűnik, hogy ebben a folyamat-

ban nagyobb hátrányt szenvednek a lányok. A szülői háztól elmenni nekik már csak „férjesen” szabad. Nincs semmiféle gyakorlata a tanulással járó távollétnek. Pedig ezt az utat meg kell tenni, bármilyen nehéznek tűnik is. Próbálkoztunk a hirtelen kiemeléssel, távolabbi iskolákba való juttatással is (Gandhi Gimnázium, Miskolci Gyermekváros, Kazincbarcikai Don Bosco Szakiskola, Miskolci Egészségügyi Szakiskola), de ezek mind-mind kudarcba fulladtak. Nem volt ki nekik átadni a gyerekeket. Látható tehát az átmenet problémájának a megoldatlansága. Inkább jellemző a térségre, hogy többnyire pedagógusok, óvónők, tanítók vagy tanárok kezdeményeznek a maguk területén, és igyekeznek minél többet vállalni a gyermek életéből, de amikor váltás van és kényszerűen megszakad a kapcsolat, akkor egyre bizonytalanabbá válik a dolog.

Gyakran rótták föl tantestületünknek feltesse szerveink, hogy kevés az érdemi oktatói munka. Túl sok a játék, a gyermekek érzelmi világával való foglalkozás a tanulás rovására megy. Ez csak látszólag volt így. Programunkat igyekeztünk a gyerekekhez és a helyi igényekhez igazítani és abból kiindulva fölépíteni. A haj ápolása közben szerzett tapasztalatokat föl lehetett használni a tananyag megszerkesztésekor. Vagyis arra törekedtünk, hogy ezek a valóságos élmények szolgálják a tanulást, a továbblépést. Ennek érdekében a tanítónak saját maga által kidolgozott tanmenetet és tankönyvet kellett összeállítania. Elképzeléseink ezen a ponton nagymértékben összetalálkoztak a Waldorf-, a Rogers- és Freinet-pedagógiával. Mennyivel másképp viszonyultak azokhoz a pontosan összeállított szövegekhez, amelyeket már egy közös élmény kapcsolt össze! (12) A tankönyvek legtöbbször a sok érdektelen szöveg miatt bizonyultak sokszor használhatatlannak. A projektekben való gondolkodás egy csapásra megoldotta számunkra az osztályok közötti különbséget és a tanórák szervezésének a kérdését is. Ugyanarról a témáról tanulhatott egyszerre második és harmadikos gyermek is. A tanító feladata volt, hogy súlypontosza gyermekenként a feladatok nehézségi fokát, s az adott témához nyugodtan lehetett csoporto-

sítani az irodalmat, nyelvtant vagy akár a matematikát. Így nem kényszerültünk arra, hogy a különböző műveltségi területeket más-más témakörök váltsák fel. Bár viszonylag kevés tankönyvet használtunk, törekedtünk arra, hogy minél gyakrabban találkozzanak számukra érdekes és könnyen olvasható könyvvel. Gyermekek és képeskönyvekkel, nekik megfelelő színes magazinokkal először az óvodában volt dolguk. Látható és a tanulmányi eredményben is kimutatható volt az óvoda kedvező pedagógiai hatása. Sokkal nehezebben tudtunk haladni azokkal a gyermekekkel, akik kihagyták vagy nem rendszeresen vették igénybe azt. Nem volt könnyű feladat megszervezni a két intézményben dolgozó cigány szülők munkáját. Az iskolában takarítók és ételkiosztók dolgoztak. Karbantartási munkálatokra senkit sem lehetett alkalmazni. Mi is azt hittük, hogy a faluban nincs „szak tudással” is rendelkező férfi. Mégis akadt közöttük olyan, aki értett a bojler vagy más elektromos berendezések szereléséhez, esetleg lakatossághoz vagy az ablaküveg bevágásához, netán – mert ilyenre is volt példa – a kéménybe költözött méhraj befogásához. Az ilyen szolgálatokért cserébe leginkább cigarettával és kávéval fizettünk.

Iskolánk polcait leginkább tanév elején tudtuk megtölteni könyvekkel. A könyvsorok néhány hónap elteltével összezsugorodtak. Szerettük hazavinni délután, hogy megmutathassák a kistestvérnek vagy szüleiknek a szép képeket, hogy bemutathassák olvasási tudományukat. Mivel semmiféle hagyománya nem volt a könyvhasználatának, különös figyelmet fordítottunk arra, hogy az első találkozás boldog és örömteli legyen. Kivártuk az időt, nem siettettük őket az olvasás elsajátításakor. Volt olyan elsős gyermekünk, aki már az első hónap elteltével magától emelte le a könyvet a polcra, de a többségüknél ez jóval több időt vett igénybe.

A nyolcadik év nyarán valamennyi falubeli családot a faluról és az iskoláról szóló könyvvel ajándékoztunk meg. (13) A falu életében először volt könyvbemutató. Készültünk az ünnepre, a pestiek és külföldiek fogadására, izgatottan vártuk, hogy

vége szerencsésen megérkezzenek a faluba. Nyári viharok idején vízmosságok és köhordalékok sokasága nehezíti meg a gépjárművel való bejutást.

Tulajdonképpen a cél elérése érdekében soha nem köteleztük el magunkat egyetlen tanítási módszer mellett sem, mert az első számú irányító maga a falu volt, és minél inkább kihasználtuk az általa nyújtott lehetőségeket, annál inkább reménykedhettünk abban, hogy a felnőtté váló cigány gyermek egyre inkább felelősséget fog érezni szülőfaluja iránt. A külvilág, a társadalmi elvárások sokszor egészen más megközelítést kívánnak. Nincs idő, nem lehet ennyi időt elfecsérelni fölöslegesen az iskolában. Teljesíteni kell egyre többet és egyre magasabb szinten.

Önmagával és a külvilággal küzd egyfolytában Csenyété, ezt bizonyítja történelme is. Református

sziget. A dombokon túl többnyire katolikus falvak sorakoznak. A jezsuiták idején nem jutott túl az ellenreformáció a gagyti tetőn. (14) Kik képviselik a haladást? Kik rendezik viszonyát a külvilággal? A levita kántortanítók. (15) Be kell tehát hozni a változást, a haladást és fejlődést, de azt a falu lelkületéhez, életének ritmusához kell igazítani. Érdemes megérlelni a szőlőt, és aztán kivárni, hogy kellőképpen kiforjra magát a bor, mert csak így lesz igazán zamata.

A parasztság és cigányság tekintetében sem arról van szó elsősorban, hogy kettőjük viszonya megromlott. Itt a közvélemény megint szinte csak a nézeteltérésekre helyezte a hangsúlyt. Egyszerűbb volt a dolgot olybá minősíteni, hogy egyedül a cigányság felelős a törtétekért, mert közvetlenül az tűnt föl mindenkinek: ők mérték az utolsó csapást a falura. A hűvösebbé váló viszonyt éreztük mi is. Az élet, a közös összetartozás, az egymástól való függés emléke megmaradt mindkettőjükben. Ez jellemezte a mindennapokat. Meg-

lepett, hogy mennyire természetesen ül be vasárnaponként néhány idős cigányasszony és férfi a katolikus kápolnában be rendezett tisztaszobába. Hátra ültek, s csendben hallgatták a liturgiát. Néhány év elteltével értettük meg ennek fontosságát. Ez olyan kiemelt találkozási pont lehet, ami messzemenőig szolgálhatja a falubeliek és gyermekeink érdekét is.

Nem könnyű a tájékozódás a miserendben. Nézni egy kis fekete fedelű könyvből, mit mond a pap, és éppen hol tart a szertartásban. Aztán egy másik könyvből kikeresni az éneket. Ha volt olyan vasárnap, hogy valami miatt elmaradtunk, azt azonnal szóvá tették az özvegyasszonyok. Lassú és megfontolt lépésekkel haladtunk előre a hittan terén is. Kilencévi törekvésünk eredménye lett az, hogy a baktakéki görög katolikus pap huszonöt

gyermekünket készítette föl a gyónásra és áldozásra.

Joggal helyeződik a fő hangsúly az oktatásra, de a társadalom nem igazán tudja a megfelelő közelítés módját. Mivel köztük éltünk, láttuk azt, mikor és hol léphetünk be a falu életébe. Ez persze rengeteg hibával,

sok vesződéssel és gyakran hangos veszekedésekkel járt. A legnagyobb jöttnek is más lett az értelme számukra, sőt épp ellenükre valónak gondolhatták. Ami teljesen hétköznapi és egyértelmű számunkra, mert kisiskolás korunkban megtanultuk és benne van az életünkben, az nekik sokszor érthetetlen. Hogyan kell viselkedni falubeli népünnepélyen? Türelemmel lenni a másik iránt, játszani a játék öröméért, s nem a kitűzött díjakért, elviselni a vereséget, ezek a fogalmak egészen más jelentést hordoznak. Emlékezetes marad számunkra 1994 Pünkösdje. A versengés földijául tortát ajánlottunk fel. Igazi mestermunka volt, melyet kolléganőnk, *Budai Edit* készített el szeretettel és odaadással. Talán még a sütésében is segédkezett néhány cigányasszony. A re-

A parasztság és cigányság tekintetében sem arról van szó elsősorban, hogy kettőjük viszonya megromlott. Itt a közvélemény megint szinte csak a nézeteltérésekre helyezte a hangsúlyt. Egyszerűbb volt a dolgot olybá minősíteni, hogy egyedül a cigányság felelős a törtétekért, mert közvetlenül az tűnt föl mindenkinek: ők mérték az utolsó csapást a falura.

mek cukrászalkotás a tanítói lakás előszobájában várta a verseny végét, ám az egyik állapotos anyuka „kívánós lett” (16):

– Kérhetnék egy szeletet a tortából, kívánós lettem – fordult áhítozóan Edíthez.

– Szívesen adnék belőle, de jutalomnak készítettük. Ez lesz a király fődíja.

– Attól még egy szeletet megehetnek, nem venné észre senki.

– Hogy nézne az ki? Ha most belevág-nék, akkor majd a király fog veszekedni, hogy a fődíjba valaki beleevett – magyarázta a tanítónő.

– Edit, te nem látod, hogy én várandós vagyok?

– Már hogyan látnám. Nem lesz jó egy szelet vajas kenyér?

– Nem jó, mert én ezt a tortát kívántam meg, s neked kötelességed adnod belőle! – érvelt egyre hevesebben a kismama.

– Várd ki a végét. Mindjárt vége a versenynek, átadjuk a tortát, és ígérem, te fogod az első szeletet kapni.

A várandós anyuka elvesztette türelmét. Veszekedett és kiabált, majd átment a „szembe szomszédhoz” erősítésért, egy öreg cigányasszonyhoz, aki híres volt a hangadásban és kiabálásban. Alig tette ki lábát a kapun, még alig hallgatta meg a panaszt, már a közeli réten a versengés helyszínén is tudta mindenki, néhány pillanat múlva villámok fognak cikázni Csenyete égboltján, s lesz olyan vihar, hogy azt valamennyi tanító egy életre megemlegeti. Ordított a tanítói ház teraszára érve, kezével hadonászva fenyegetőzött. Edit próbálta őt elküldeni, de nem lehetett semmit se tenni. – Adok én nektek tortát! – kiáltott föl. Végül berontott az előszobába, fölkapta a remekművet és a padlóhoz vágta.

A párbeszéd sajátos formája a veszekedés. Leginkább emiatt tartanak tőlük. A faluban élő parasztok már sokszor csak legyintenek az ilyen veszekedős ügyeken. Persze, akit a támadás ér, az rettenetesen megijed, s nehezen szánja magát rá a békülés irányába megtenni a megfelelő lépést, ami mindkét fél számára kívánatos volna. Az a partneri viszony, ahogy mi közelítettünk feléjük, a velük szemben alkalmazott megértő hangnem remek célpontjával szol-

gált a gyakori támadásoknak. Sokszor csak azért jöttek, mert mi voltunk a közelben, okuk nem is igen lett volna, mégis mi képviseltük számukra a hivatalos közeget, mely felelős az ő szegénységükért, a sok nélkülözésért. A veszekedést kiváltó ok semmi összefüggésben nem állt az oktatás tényleges tartalmával. A fő hangsúly tehát nem arra helyeződött, hogy miért tértünk át a számukra „megszokott” oktatási formáról valami újra. Később az e kérdés körül folytatódó vitának lett olyan színeze, hogy mi a szülők akarata ellenére cselekedtünk Csenyétén, mert nekik sokkal jobb volna a *Rákay* tanító bácsi által vezetett hagyományos berendezkedésű iskola. (17)

Hónapok és évek kellettek ahhoz, hogy valamennyire megértsük velük a figyelem fontosságát. Ehhez legjobb eszköznek iskolai rendezvényeink bizonyultak. A szülő boldog, ha gyermekét láthatja, hallhatja szerepelni. Sok-sok meseelőadásunk volt, melyhez közösen terveztük meg a díszleteket. A dekoratív háttér megrajzolásán és annak kifésztésén többnyire ők dolgoztak.

Tanítóságunk idején már csak színhagyományként élt a helyi betlehemes játék. Néhány idős ember mesélte el, s ennek alapján tanítottuk be gyermekeinket, hogy részesei lehessenek egy még élő hagyománynak. Karácsony idején házról-házra járva köszöntöttük a csenyeteiket. Diákjaink versengtek a szerepekért. Tekintélyt jelentett köztük az első pástornak lenni. A kisebbek csodálattal hallgatták a már két, esetleg három éve játszók, s alig várták a következő karácsonyt, hogy ők is szerephez juthassanak.

Zseniálisan értenek a feloldáshoz, a veszekedés utáni helyes párbeszéd megtalálásához. A tortaügyet lezárandó – mi tanítók és a falubeliek – muzsikával és énekléssel igyekeztünk újból baráti jobbot nyújtani egymásnak. Nem győztük csodálni a mulatás, a zenélés és éneklés közbeni fegyelmezettséget, azt, ahogy a legszebb emberi oldaluk megnyilvánult az idegen számára, a tanító vagy bárki érdeklődő számára. Érzik a figyelmet, s eszükbe sem jut ilyenkor a duhajkodás, hangoskodás. A muzsika és dalolás egyszerre jelent számukra emlékeztést és érzelmileg való töltő-

dést, mely éppen a fegyelmezett és pontos előadásnak köszönhetően mentes a szentimentalizmustól. Igen érdekes hallgatni előadásukban a legismertebb magyar nótákat. A hallgatóság – éjszakákba nyúló lassú és szomorúsággal teli ének – természetes kifejezési formája a csenyétéieknek. Ennek sajátos formája a halottas háznál való virrasztás egészen a temetés napjáig.

*

Tél közeledtével a szorgosabbak más munkálatokba fognak. A keménnyé vált kerteket ilyenkor érdemes megásózni, a kertpótlásokat fölszántani. A látogató már a visszatérésre gondol. Szállásadója a szántás melletti árkokban vágja a megérett fűzet. – ez nálunk egy családi szokás volt mindig is. Apámtól tanultam. Akkor még jobban kellett a kávas kosár. Összejöttünk cigányok öten vagy hatan, együtt kötöttük a kosarat. Közben lehetett mesélni, jobban ment a munka. Sokszor kiségitett a bajból. Ha már nem volt kenyérre, akkor muszáj volt valamihez kezdeni. Amíg nem barkázik a vessző, addig lehet szedni. De vigyázni kell a tavaszi zöld vesszővel!

Az ember megköti, aztán egy hét múlva úgy összeszárad a vessző, hogy a bordák között kiszóródik a harmatgomba.

Jegyzet

- (1) LADÁNYI János – SZELENYI Iván: *Adalékok a csenyétei cigányság történetéhez*. In: *Csenyéte Antológia*. Szerk.: KERESZTY Zs. – PÓLYA Z. BÁR, Szombathely, 1998. 9–25. old.
- (2) FRASER, Sir Angus: *A cigányok*. Osiris Kiadó, 1996. 141–151. old. SALAMON, Pavol: *A cigányok történetéhez az egykori Torna megyében*. Abaúji Múzeum Baráti Körének kiadása, 1997. 237–244. old.
- (3) KOVALCSIK Katalin – KUBÍNYI Zsuzsa: *A csenyétei daloskert – magyarcigány iskolai énekeskönyv*. Gandhi Gimnázium, 2000.
- (4) TRENCSENYI Imre: *Barna pléhkrisztus*. Heti Magyarország, Belpolitika, 1992. március 20. 8–9. old.; ROMHÁNYI Tamás: *Csenyéte, a fogó házak faluja*. Népszabadság, Magyar Tükör, 1998. április 17. 11. old.
- (5) HAVAS Gábor: *Csenyéte Blues*. In: *Csenyéte Antológia*. Szerk.: KERESZTY Zs. – PÓLYA Z. BÁR, Szombathely, 1998. 32–38. old. és Beszélő, 1991/31–32. sz.; BLAHA Mária: *Az isten háta mögött*. Amaro Drom, 4. évfolyam 5. sz. 6–7. old.
- (6) N. G.: *Országépítés az iskolában*. Köznevelés, XLVI. évf. 29. sz. 1990. szeptember. 21.; FILIP Gab

riella: *Csenyétei értesítő*. Észak-Magyarország, 1991. február 4. 4. old

(7) KERESZTY Zsuzsa: *A csenyétei iskolapélda. A csenyétei iskolaprogram helye az alternatív programok között*. 40–47. old. In: *Csenyéte Antológia*. Szerk.: KERESZTY Zs. – PÓLYA Z. BÁR, Szombathely, 1998. In: BLAHA Mária: *A gyerekkarát iskola*. Amaro Drom, IV. évf. 5. sz. 12–13. old.

(8) *A csenyétei iskola pedagógiai programja*. In: *Csenyéte Antológia*. Szerk.: KERESZTY Zs. – PÓLYA Z. BÁR, Szombathely, 1998. 51–245. old.; PÓLYA Zoltán: *A csenyétei osztatlan iskola pedagógiai programja*. Iskolakultúra, 1996/1. sz. 96–99. old.

(9) Az alsó tagozatból kikerülő gyerekek a Baktakéki Körzeti Általános Iskola felső tagozatában folytatják tanulmányaikat.

(10) Az évezred utolsó évtizedében törvényen kívüli házasság. Nyilván korábban is volt ilyen, de az előző generáció még kötött polgári és egyházi esküvőt is. A szülők nem bírják állni a lakodalommal járó kiadásokat.

(11) RADNAINÉ SZENDREI Júlia: *Timi és a matematika*. In: *Csenyéte Antológia*. Szerk.: KERESZTY Zs. – PÓLYA Z. BÁR, Szombathely, 1998. 295–296. old és uő.: *Tanulási nehézségek a matematikában*. Tanítók Kiskönyvtára 6. IFA–BTF–MKM, 1994. 108–109. old.

(12) KOMASÁG Margit – KOVÁCS Gizella – TAKÁCS Gábor: *Projektek*. In: *Csenyéte Antológia*. Szerk.: KERESZTY Zs. – PÓLYA Z. BÁR, Szombathely, 1998. 181–225. old.; KOMASÁG Margit – PÓLYA Zoltán: *Projektek a csenyétei iskolában*. Süss fel nap II., Soros Alapítvány, 1999. 265–291. old.

(13) HOVANYEC László: *A Nagy Romakönyv*. Népszabadság, Hétféve, 1998. szept. 19. 32. old.; BALÁZSI Károly: *Csenyétei évtized*. Köznevelés, 55. évf. 15. sz., 1999. ápr. 16. 4–5. old.

(14) A falu földrajzi, gazdasági, kulturális határa. A nyugati dombokon túl már a felsőtagyi telkek kezdednek. A falubeli hagyomány, szóbeszéd úgy tartja, innen még Krisztus is visszafordult, amikor tetejére érve megpillantotta Csenyétét. Lásd ezzel kapcsolatosan: SÜKÖS Pál: *A gagy barát fogja*. (A novella kézírata a Sárospataki Református Gimnázium Levéltárának tulajdona At 2111.)

(15) LOVÁSZ Miklós: *Élet a faluban – Lovász Gergety tanító idején*. In: *Csenyéte Antológia*. Szerk.: KERESZTY Zs. – PÓLYA Z. BÁR, Szombathely, 1998. 269–274. old.

(16) A faluban általánosan használt kifejezés arra az állapotra, amikor a kismama nagyon megkíván valamit. Hogy mennyire fontos náluk ennek tiszteletben tartása, azt feleségem is megtapasztalta várandóskorában. Egy alkalommal zamatos fancsali cseresznyét akart eladni két fiatal cigány. Margó mutatott a kertben álló cseresznyefánkra és azt mondta, hogy most arról tud szedni és most inkább nem vásárolna. Am ők mégis adtak egy marék gyümölcsöt. „Nehogy kívánós legyen!”

(17) BOGDÁN János: *Kik Pólya Zoltán szövetségesei?* In: *Csenyéte Antológia*. Szerk.: KERESZTY Zs. – PÓLYA Z., Szombathely, 1998. 283. old.; RÁKAY Károly: *Emlékeim Csenyétéről*. uo. 279. old.

Pólya Zoltán

A Magyar Honvédség hivatásos állománya és a cigány származású katonák

A hadseregben a kisebbség-kezelés külön problémakörét alkotja a cigánysághoz való viszony. Annak, hogy ki a cigány, ugyanúgy nincs nyilvántartásbeli nyoma, mint az egyéb etnikai kisebbségek nyilvántartásának, mégis a sajátos kulturális és szociális szegregációjuk miatt a Magyar Néphadsereg nem tudta megkerülni, hogy a cigánysággal kiemelten foglalkozzék.

A korábbi bevonultatási szisztéma kategorizálási rendszere (033/1965. sz. MH – BM együttes utasítás, illetve a végrehajtására kiadott VKF Intézkedés, a 05/1969. VKF Intézkedés, majd módosításuk a 0022/1980. sz. HM – BM együttes utasítás és a végrehajtásra kiadott 0057/1980. sz. VKF Intézkedés) ugyanis azt eredményezte, hogy a kulturálisan, szociálisan hátrányos helyzetűek igen magas koncentrációja alakult ki az MN szervezetén belül néhány helyen, így például a hetvenes-nyolcvanas években az úgynevezett építő alakulatoknál. Az alacsony iskolai végzettség és a büntetett előélet, a politikai megbízhatatlanság s a különféle devianciákra való hajlam egyéb mutatói mentén válogatott állomány – a szakemberek által már akkor is ellenjavallt – koncentrációján belül a cigányság olyan jelentős arányt alkotott, hogy a katonai köznyelv ezeket az alegységeket csak „cigány századok”-nak nevezte. Ezek támogatására megszervezték iskoláztatásukat, ami az írást-olvasást alapvetően ismerő katonák 1–2 osztállyal való előrevitelét, azaz az utólagos képzettség-pótlást jelentette, maximum az általános iskola 8. osztályának befejezéséig. Ezen kívül ezeken a helyeken a katonák munkájuk után valamelyest több illetményt, illetve családi körülményeik figyelembevételével (a nős-családosok aránya is magasabb volt közöttük) gyakoribb eltávozást kaptak, mint másutt szolgáló társaik.

A rendszerváltást követően egyfelől megváltozott a bevonulatás kategorizálási rendszere (amely a súlyosabb köztörvényes bűnelkövetők, a kábítószeresek és az öngyilkossági kísérletet korábban elkövetettek behívhatóságának mérlegelési szempontjain kívül a 6 általános alatti végzettségűek behívásának tilalmát is elrendeli), másfelől megszűntek az építő alakulatok, és a társadalmi hátrányos helyzet szerinti állománykoncentrációhoz kötődő intézményes tudatosság is lekerült a napirendről. A jelenlegi helyzetben a katonai szolgálatát teljesítők között a cigányság etnikai elkülönültségként hivatalosan nincs nyilvántartva. Amióta pedig a hazai cigányszervezetek politikai megnyilvánulásai között annak a szárnynak a véleménye jutott dominanciára, amely diszkriminatív jellegűnek ítéli a cigányság mindennemű megkülönböztetését a magyarságtól, a nemkívánatos politikai konfrontációktól való félelem, illetve a „hogyan segítsünk, ha el sem különíthetjük a rászorultak jellemzőit?” bizonytalansága tovább merevítette az e probléma kapcsán folyamatos hivatalos elzárkózást a társadalom szervezeteiben, így a hadseregen belül is. A hadsereg ez idő szerint az alábbi dimenziókban érintkezik a cigányság problémáival:

- a nemzeti Kisebbségi Törvény végrehajtójaként;
- a saját feladatkörében a személyi állományán belül;

– a cigány sorkatonák sorozása, egészségügyi és szociális minősítése, behívása, kiképzése és szociális gondozása, fegyelmi ügyeinek intézése, leszerelése feladatkörében;

– a hivatásos állomány körébe történő felvétel, kiképzés, előmenetel biztosítása feladatkörében;

– az úgynevezett „szerződéses katonák” körébe történő felvétel, polgári használhatóságú kiképzés és alkalmazás feladatkörében.

A hadsereg fontosságát kiemeli a cigányokkal kapcsolatos feladatvállaláson belül, hogy a cigány férfiak túlnyomó többségének életében ez a szervezet jelenti az utolsó intézményes mintaadó, civilizációs-kulturális kiegyenlítő funkciójú hatásokat; továbbá a hadsereg presztízsének romlásával s a cigányság társadalmi integrációs készségének növekedésével egyre nagyobb számban fogadja be a hivatásos tisztek-tiszthelyettesek soraiba a cigány férfiakat, ami a cigány értelmiség kialakulásának a jövőben minden bizonnyal bővülő csatornáját biztosítja.

A hadseregben megvannak a cigányprogram szervezeti kezelésének feltételei. 1994. márciusa óta működik a Magyar Honvédségen belül a Humán Szolgálat,

amely feladatrendszerébe képes befogadni a cigánysággal kapcsolatos működésmódokat. A védelmi szektor minden állománykategóriájában kiépültek érdekartikulációs, érdekvédelmi szervezetei (HOSZ, HODOSZ, CSÉSZ stb).

Egy, a hivatásos állomány 1994-ben esedékes közérzetét, hangulatát, helyzet-elégedettségét kutató vizsgálat arra is vállalkozott, hogy a tisztek, tiszthelyettesek cigány sorkatonákkal szemben tanúsított attitűdjeit, értékeit, illetve véleményét is feltérképezze. A cigányságról általában, illetve annak bármely csoportjáról – így az éppen katonai szolgálatot teljesítőkről – vallott tudati-pszichikai elemek természetesen egyfelől közhangulati, közérzeti tényezők, másfelől ezeknél lényegesen többek, amennyiben politikai, szociális látásmódbeli, sőt világnézeti tudat-tartalmat is hordoznak magukban. E kettősség mindegyikétől azon alapul, hogy egyfelől a magyar társadalomban immár tradícióvá vált a „cigány-problematika”, másfelől általában a kisebbségek és a marginális csoportok megítélését és kezelését mindig egyféle modalitás, azaz az éppen adott körülményektől való nagymértékű függés határozza meg. A magyar népességben a társadal-

	kizárólagos vonásként említett külső jegyek	más jegyekkel együtt emített látható jegyek
bőrszín	20,4	51,8
fekete haj	0,5	36,9
sötét szem	0,3	11,3
széles pofacsont	0,3	9,4
testmozgás	0,3	3,1
ápolatlanság	0,8	10,2
öltözködési stílus	5,5	71,5
nyelvhasználat, beszédmód, akcentus, hanglejtés	17,0	9,2
sajátos szókinés	7,6	6,5
szlenghasználat	1,8	4,5
hangoskodó	1,0	3,1
gesztikulálás	0,35	6,8
viselkedésmód, heves vérmérséklet	12,3	6,0
lelki érzékenység	0,3	0,3
alkalmazkodóképtelenség	1,6	1,6
kirívó, sértő	5,0	3,4
csoportokban bátrabb, tevékenység, teljesítmény	2,4	1,6
hullámzó teljesítmény	8,6	3,9
gyenge	7,6	3,7
munkakerülő	5,0	4,5
megbízhatatlan	4,2	4,5

1. táblázat. Milyen jellemzőkből következtetnek arra, hogy bajtársuk cigány származású? (%)

mi fejlődési sajátosságok és az ennek legalább részét képező tudománytörténeti és tudománypolitikai specifikumok miatt a kisebbségekkel és a marginális csoportokkal szemben tanúsított előítéletes gondolkodásmód, heterosztereotip beállítódások, etnocentrikus világnépek jellemzik a cigányságról és természetesen más kisebbségi csoportokról alkotott nézetrendszerüket. Ezek a habitusok mára nem csupán a vélemények szintjén alakítják a népesség viszonyulását az érintett csoportokhoz, hanem érték- és világnézet-konstituáló szerepet is betöltenek. E kettőség figyelemmel kísérése leíró elemzéseink egyik legfontosabb célkitűzése lesz.

A cigány-problematika hazai politikai, szociális és társadalmi rendezetlensége a szemantikai-definíciós nehézségekben tagadhatatlanul jelen van. A „cigány” fogalmát a közvélemény „a priori” kategóriaként kezeli, amelyet nem kell és nem is lehet egzaktan meghatározni, körülírni. Ugyanakkor az előítéletes, a sztereotip és az etnocentrikus világlátás révén ehhez az a priori kategóriához markáns, konkrét és sziklaszilárd értékítéletek kapcsolódnak. A hadsereg hivatásos állománya a cigánylét fogalmát ambivalens módon kezeli. (1. táblázat)

Azok a hivatásos katonák, akik a cigányság mibenlétét egyetlen vonásban vélik felfedezni, dominánsan a bőrszín, a sajátos akcentust, valamint a heves vérmérsékletet emelték ki. A többi karakterisztikus jegy szemléletükben lényegesen kevésbé jelentős. A cigányságról vallott egydimenziójú vélekedések tehát elsősorban külső megnyilvánulásokra, akár egyszeri észleleti aktsussal megragadható vonásokra koncentrálnak. A cigányságról vallott efféle csoportkép tehát két fontos tulajdonsággal rendelkezik, egyfelől egyközpontú, homogén, másfelől felszíni abban az értelemben, hogy elsősorban a látható, közvetlenül észlelhető karakterelemekre korlátozódik. Az egyik lehetséges értelmezés szerint e két vonás klasszikusan a sztereotip gondolkodás velejárója, így több-kevesebb bizonyossággal megállapítható, hogy a hivatásos állomány egy kisebb részének a cigányságról vallott fel-

fogása ebbe a gondolkodástípusba sorolható. A másik lehetséges értelmezés szerint a hivatásos állomány a cigánysággal kapcsolatban csupán azért nem keres mélyebb karakterjegyeket, mert csupán a külső, látható jegyekben lát különbségeket, a mélyebben fekvő karakterjegyeket illetően így szükségtelennek tekinti a terjedős taglalást.

A „cigányság” lényegéről többsikúan, árnyaltabban gondolkodó, tehát a jellemző vonások között többet megemlítő hivatásos katonák domináns cigányképének tartalmi struktúrája sem tér el lényegesen az előbb említett csoportétól. Arról van szó tudniillik, hogy az árnyaltabban gondolkodó – egyébként többséget képviselő – megkérdezettek ugyan több karakterképző vonással írják le a cigányokat, de ezek a jegyek is főleg a külső tulajdonságokra összpontosítanak (bőrszín, fekete haj, sötét szem, ápolatlanság, öltözködési stílus, akcentus, gesztikulálás). Mindennél többet elárul az a tény, hogy az első, „külső, látható jegyeknek” elnevezett tulajdonság-csoportból választottak elsősorban jellemzőnek vélt vonásokat, illetve hogy itt szinte mindegyik szóba kerülő tényező gyakran előfordul a tisztek, tiszthelyettesek cigányképében. Összességében tehát azt kell megállapítani, hogy a hivatásos állomány cigányságról vallott definitív gondolkodása legfeljebb aszerint differenciálható, hogy túlegyszerűsített vagy árnyaltabb tudatformáról van szó, de mindkettőt hasonló módon a külső megnyilvánulásokra irányuló figyelem dominálja.

Érdemes azonban megjegyezni azt is, hogy ha az egysíkú és a többdimenziójú cigányképeket összehasonlítjuk, azt találjuk, hogy fent említett struktúrájuk mellett az egysíkú felfogások erőteljesebben orientálnak a belső vonásokra, amelyek főként az utolsó két tulajdonság-csoportban fordulnak elő (viselkedésmód, tevékenység-teljesítmény). Ezek közül is elsősorban azokban, amelyek a katonai szolgálattal többé-kevésbé szoros összefüggésbe hozhatók; heves vérmérséklet, hullámozó teljesítmény, gyengeség. Úgy tűnik tehát, hogy az erőteljesebben sztereotip gondol-

kodást a háttérből egyfajta szakmai értékrend mozgatja, irányítja, azaz ezt a sajátos modális látásmódot az jellemzi, hogy szakmai értékek által motivált, ha úgy tesszük, hadsereg-specifikus.

A modális cigánykép tulajdonképpen előrevetíti azt, hogy a hivatásos állomány konkrét viszonyulásaiban milyen státuszt foglalnak el e kisebbségi csoport képviselői. (2. táblázat)

Általában a hivatásos katonák cigányokhoz fűződő viszonyrendszerét mértéktartóan távolságtartónak lehet nevezni. Alig több, mint egynegyedük nem lát közöttük és a nem cigányok között különbséget, s ennek megfelelően nyilvánvalóan semleges viszonyulást óhajt velük kapcsolatban deklarálni. Ezzel kapcsolatban érdemes megjegyezni, hogy az ilyen típusú vélemény vagy megbízhatatlan az öszinteségét illetően (ezt a kérdézés anonimitása miatt kevésbé valószínűsítjük), vagy pedig a cigány és a nem cigány lakosság közötti különbségek tagadása valamilyen általános, sőt absztrakt humánfilozófiai, illetve globális emberjogi eszményrendszeren alapul, hiszen a mai magyar társadalomban aligha lehet akárcsak megközelítően is azonosnak tekinteni a cigány és a nem cigány lakosságot akkor, amikor jellemző társadalmi státuszukat, társadalmi esélyeiket, kultúrájuk szerves részét képező szokásaikat, hagyományaikat, értékeiket, együttélési formáikat, közösségi viszonyait, nyelvhasználati sajátosságait stb. vesszük figyelembe.

A cigány és a nem cigány lakosság azonosként, nem megkülönböztethetőként való feltüntetése inkább egy rossz és végső soron káros ideológiai ráhatás remanens következménye, semmint valóságalapú társadalomszemléleté. A modern társada-

lomkutatás számtalan esetben rávilágított arra, hogy a kisebbségi problémák kezelésének nem a különbségek ignorációja az optimális módja, hanem ellenkezőleg, a sajátlagos kultúra és társadalmi beágyazottság megismerése és ezen ismeretek felhasználása olyan módon, hogy az adott kisebbséget másságával együtt fogadja el a társadalom a többséggel egyenrangúnak. A pozitív viszonyulások reprezentációja meglehetősen alacsony.

Ugyanakkor a távolságtartó megnyilvánulások, elsősorban ezek mértéktartó formái jellemzik leginkább a hivatásos katonák viszonyát a cigány származású katonákhoz. Fontos információ, hogy a hivatásos állomány cigányokkal szemben tanúsított mértéktartó távolságtartása elsősorban belső megerősítésű viszonyok formáját ölti, amennyiben a fenntartás, illetve az ellenszenv alapjául hangsúlyozottan elsősorban a saját tapasztalatok, nem pedig a közvélekedésben uralkodó nézetek, értéktételek szolgálnak. Ezt illusztrálja az a körülmény, hogy a saját tapasztalatok miatti óvatosság (41, 6 százalék), illetve a „kivülről” jött vélemények ignorációja (14,8 százalék) lényegesen gyakoribb viszonyleíró válaszok, mint a forrásmegjelölés nélküli kismértékű és erős ellenszenv érzete (9,3 százalék és 2,7 százalék). Ez utóbbiak lehetnek a közvélemény értékítéleteinek és minősítéseinek potenciális manifesztációi: nem kizárt azonban, hogy itt is jelen vannak saját élmények, tapasztalatok. Mindez arra utal, hogy az előbbi kérdéskörben tapasztalt felszínes és sztereotip cigánykép forrását a hivatásos állomány gondolkodásában elsősorban belső élmények és tapasztalatok alkotják, nem pedig a civil társadalomtól veszik át. Végső soron pedig arról tanúskodik, hogy a hivatá-

óvatos velük a tapasztalatai miatt	41,6
semmilyen különbséget nem lát köztük és mások között	27,4
sok rosszat mesélnek róluk, de nem törődik vele	14,8
kismértékű ellenszenvet tapasztal irántuk	9,3
van egy-két barátja is köztük	3,0
erős ellenszenvet táplál irántuk	2,7
szimpatizál általában a cigány katonákkal, maga is cigánynak vallja magát	1,1

2. táblázat. A cigány származású katonákhoz való viszony (%)

sos állomány „egészséges” társadalmi tudathordozó közeg, amelyben a kisebbségi létről, a kisebbségi csoportokról alkotott nézetrendszer ugyanolyan mechanizmusok révén jön létre, mint a civil szférában. Mindezt persze úgy is megfogalmazhatjuk, hogy a civil szférában működő tudatalakító történések nem hagyják érintetlenül a hadsereg állományát sem, hanem nagyon is hasonló jelenségeket, reagálási formákat váltanak ki benne.

Civil cigánykutatókból (1) tudjuk, hogy a magyar népesség egyharmad része (31,5 százalék) olyan nem cigány, akinek a barátai között van cigány, egyhatodának (15,9 százalék) a szomszédai között, s hasonló arányban (17,5 százalék) a munkatársai között fordulnak elő cigányok.

A hivatásos állományúaknak nagyjából hasonló személyes tapasztalatszerzési lehetőségük van a cigányokkal, mint az ország lakosságának, és valószínűleg az országos mintához hasonlóan többségben vannak azok, akiknek nincs személyes érintkezésük cigány katonákkal. Ezen az sem változtat, ha elmondhatják, hogy nemzetiségi származású vagy alternatív szolgálatot választó katonákkal még ennél is kevesebb a személyes kapcsolatuk. Itt csupán arra szeretnénk rámutatni, hogy mindez nem akadályozza meg, hogy a konkrét tapasztalatokkal rendelkezők és nem rendelkezők egyformán határozott véleményalkotókként jelenjenek meg.

A cigánysággal szembeni óvatosságot ellenére a hivatásos állomány nem elutasító e kisebbségi csoporttal szemben. (3. táblázat)

A fentebb tapasztalt mértéktartó óvatosság a szolgálati viszonyok partnerszférájára is adekvát alakító hatással van. Az általános cigánykép, a cigányokhoz való globális viszonyulás konzisztens a szolgálati szférában tanúsított társkapcsolati ambici-

ókkal. Hiszen a hivatásos állomány döntő többsége feltételesen, kisebb hányada feltétel nélkül elfogadna cigány származású társakat a katonai szolgálatban, és a legkisebb csoportot alkotják azok, akik semmilyen körülmények között nem hajlandók erre. Úgy tűnik tehát, hogy az intézményes és az informális relációk nagymértékben megfelelnek egymásnak. Más oldalról közelítve: a kétségkívül először az informális szférában megnyilvánuló (még ha az intézményes szféra által determináltan is) tartózkodó attitűdök konvertálódnak a formális szervezeti viszonyokba is, ezzel egyszersmind globálissá téve a cigánysággal kapcsolatos társadalmi viszonyokat.

A cigányokkal kapcsolatos szervezeti-intézményes attitűd nem teljesen differenciálatlan, még akkor sem, ha az egyes partnerkapcsolat-típusokban azonos tendenciák tapasztalhatók. Ellenkezőleg, a cigánytárs vállalása a személyes minőségi kondíciókhoz kötött elfogadáson belül a szolgálati hierarchiától függ. A hivatásos katonák 16,4 százalékának cigány származású bajtársat elfogadó attitűdje az elutasítás irányába mozdul el, ha előljáróról, parancsnokról van szó, 71,8 százalékának a feltételes elfogadás felé, ha kollégáról, és 30,1 százalékának a feltétel nélküli elfogadás felé, ha alárendeltről van szó. Következésképpen a cigányság iránt tanúsított mértéktartó viszonyulásra a hierarchiában való gondolkodás „rátelepszik”, torzítja azt, felerősíti a megkülönböztetés igényét. Úgy tűnik tehát, hogy a hivatásos állomány kiegyensúlyozottság-közeli óvatossága a cigánysággal szemben inkább a párhuzamos és a lefelé épülő hierarchikus viszonyokon belül érvényes, a felfelé nyúló hierarchiában a határozottabb garancia-igény felé mozdul. Tekintettel arra, hogy a hadsereg szervezeti létében a hierarchia lényegesen nagyobb, jelentősebb szerepet játszik, mint a civil szerve-

	feltétel nélkül	attól függ	egyáltalán nem
bajtársat	22,8	71,8	5,4
előljárót, parancsnokot	20,1	63,51	6,4
alárendeltet, beosztottat	30,1	64,8	5,1

3. táblázat. Elfogadna-e maga számára cigány származású... (%)

	előnyös	nincs jelentősége	hátrányos
legénység	2,4	50,3	47,3
tiszthelyettesek	4,8	60,9	34,3
tisztek	6,1	54,1	39,7

4. táblázat. Előnyösnek, vagy hátrányosnak tartaná-e a Magyar Honvédség szempontjából, ha növekedne a cigány származásúak aránya az egyes állománykategóriákban? (%)

	előny	nem volt megkülönböztetés	hátrány
törvények, rendelkezések révén	21,2	77,2	1,6
előljárók révén	8,6	66,4	25,0
kollégák révén	1,9	62,3	11,6

5. táblázat. Megítélése szerint a cigány származású katonák számára adódott-e a katonai szolgálatból valamilyen előny vagy hátrány a korábbi évtizedekben? (%)

zetek többségében, itt a cigánysággal kapcsolatos intézményes viszonyrendszerben várhatóan fokozottabb mind a tartózkodás, mind az óvatosság, mind pedig a garancia-igények esélye. Természetesen a hivatásos állomány tagjaiban, akárcsak az emberek többségében a cigánysággal kapcsolatos attitűdökben működik egyfajta diszpozíciós rendszer. Az, ami elfogadható vagy elutasítandó a maguk számára, az, ami jellemző saját individuális léthelyzetükre, korántsem biztos, hogy ugyanolyan jelleget ölt, ugyanolyan módon épül fel szervezeti gondolkodásukban, makrostrukturális viszonyrendszerükben. (4. táblázat)

A hivatásos állomány egyértelműen azt tartaná leghátrányosabbnak, ha a sorállományon belül növekedne a cigány származásúak aránya, tehát ott, ahol egyébként saját magukra nézve a leginkább elfogadhatónak tekintették a cigány származású társakat. Ugyanakkor a tisztek, tiszthelyettesek körében inkább tartanak jótékonynak a cigányok arányának növekedését, holott a kollégák és az előljárók közé a maguk számára kevésbé hajlottak elfogadni cigány származásúakat. A megkérdezettek szervezeti relációjú gondolkodásának és emocionális világának diszpozíciós rendszerében tehát éppen ellentétes viszonyulások uralkodnak a cigánysággal kapcsolatban. A két szembenálló attitűd és véleményrendszer nyilvánvalóan eltérő forrásokból fakad; a személyes pozíció az individuális belső élményvilágból, valamint a közvetlen infor-

mális környezet impulzusaiból, a szervezeti pozíció a kívülről kapott, elsősorban a hivatalos szférában fogant eszmerendszerből származik. A kettő konfliktusban áll egymással, így a két pozíciót hordozó személy is szükségszerűen belső feszültség megtestesítője lesz. Meglehetősen nagy biztonsággal állítható, hogy ennek a feszültségnek a kioldási pontja a cigánysággal kapcsolatos érték- és magatartásformák dimenziója lesz. A cigány származásúak aránynövekedéséhez kapcsolódó vélekedésüket a megkérdezettek igen magas arányban (84,4 százalékuk) indokolták, ami azt mutatja, hogy véleményük erről a kérdésről leülepedett, stabil. A kérdés csupán az, hogy ezek az érvek milyen forrásból származnak, mennyire konzisztensek és persze milyen tartalmúak.

Az előbbi problémakör komplementere az a kérdés, hogy vajon a cigány származású fiataloknak mit nyújt a katonai szolgálat. Milyen társadalmi előnyök és hátrányok származnak rájuk nézve a katonai szolgálat során? (5. táblázat)

A megkérdezett hivatásos állomány véleménye e kérdésben is a semleges válaszok irányába húz. Körülbelül kétharmaduk úgy látja, hogy a cigány származású fiatalok nem „kaptak többet”, és tőlük nem „vett el többet” a katonai szolgálat, mint nem cigány társaiktól. Ilyen értelemben a katonai szolgálat szempontjából sem társadalmi előnyöket, sem társadalmi hátrányokat nem tulajdonítanak szociális stá-

értéktáblagrangsor

katonai szolgálathoz való viszonyuk	2,254
hivatásos katonai szolgálat iránti vonzalmuk	2,126
fizikai állóképességük	3,241
szellemi állóképességük	1,998
idegi állóképességük	2,205
előljáró iránti lojalitásuk	2,663
kollegiális kapcsolataik	2,782
fegyelmeztségük	2,107

6. táblázat. *Tapasztalatai szerint mi jellemző a cigány katonákra? (1-től 5-ig terjedő skálán, ahol 1= sokkal rosszabb az átlagnál; 5= sokkal jobb az átlagnál)*

<i>Előnyös</i> , mert jobban megismeri és megérti a cigányság életét, nehézségeit	37,9
leszerelésük után kevésbé lesznek előítéleteik a cigányokkal szemben	29,7
a segítőkészség könnyebben természetévé válik	4,8
<i>Hátrányos</i> , mert rögzülnek az előítéletei a cigánysággal szemben	21,8
kérlelhetetlenebb és elzárkózóbb lesz a cigányság problémáival szemben	4,1
érzékletlenebbé válik a bajban lévők nehézségeivel szemben	1,4

7. táblázat. *Megítélése szerint előnyös vagy hátrányos a nem cigány katonák szempontjából, ha cigány származásúakkal együtt teljesítenek katonai szolgálatot?(%)*

<i>Előnyös, mert</i>	
új általános ismereteket, viselkedésmódokat sajátítanak el, amelyek megkönnyítik társadalmi beilleszkedésüket	48,3
igyekezni fognak, hogy teljesítményeik ugyanúgy megfeleljenek az elvárásoknak, mint másoké	24,2
könnyebben tanulják meg a katonai feladatokat, tennivalókat	3,7
<i>Hátrányos, mert</i>	
társadalmi előítéletekkel is meg kell küzdeniük	10,0
ki vannak téve olyan kudarchelyzeteknek, amelyek felkészültségük hiányosságai miatt érik őket	8,9
mert céltáblái lesznek társaik heccelő, gúnyolódó viselkedésének	4,5

8. táblázat. *Megítélése szerint előnyös vagy hátrányos a cigány katonák szempontjából, ha nem cigány származásúakkal együtt teljesítenek katonai szolgálatot? (%)*

tusznak. Ebben a válaszban a korábban tapasztalt „semmilyen különbséget nem látok köztük és a nem cigányok között” típusú vélemény katonai szolgálatra kivetített verzióját érzük tetten, azzal a nem elhanyagolható különbséggel, hogy az általános különbség-negligáló egyharmados aránnyal szemben az állomány kétharmada helyezkedik erre az álláspontra. Ez a domináns vélemény a hadsereg nivelláló intézményként való értelmezésének egyik válfaja. Abban az értelemben feltétlenül indokolt és legitim véleményről van szó, ha a hivatásos állomány a fenti kérdést úgy értelmezi, hogy tudniillik a cigány származású katonákkal szembeni (intézményes és informális) bánásmód nem diszkriminált sem pozitív, sem negatív irányban. Ez a

nézet azonban figyelmen kívül hagyja azt a körülményt, hogy az uniformizált bánásmód különböző társadalmi státuszú, eltérő szociális esélyű, differenciált kultúrájú emberekkel szemben éppoly diszkriminatív, mint az azonos pozíciójúakkal szembeni eltérő bánásmód. A teljesség és az igazságosság érdekében ehhez feltétlenül hozzá kell fűzni azt a tényt, hogy a társadalom modális szemléletéből, a közvéleményből és a társadalmi értékítéletekből éppúgy hiányzik a szociális megkülönböztetésnek ez az értelmezése, mint a hadsereg hivatásos állományából.

A megkérdezett állomány kisebb hányada vél felfedezni valamilyen társadalmi előnyöket vagy hátrányokat, amelyeket a cigány származású fiataloknak a

katonai szolgálat során/révén kell megélniük. Érdekes módon a tapasztalt privilégiumok és a deprivációk határozottan megoszlanak a társadalom életének különböző szférái között. Míg a hivatásos állomány a cigány származásúaknak biztosított privilégiumokat inkább a makroszféra (törvények, rendelkezések), illetve a mikroszféra (társas, méghozzá cigány specifikus közösségek) szintjén tételezi, addig a hátrányokat elsősorban az intézményi szféra szintjén (előjárók és kollégák) találják. (Érdemes külön kiemelni, hogy a megkérdezettek negyedének meglátása szerint a cigány katonákat az előjárók részéről érintik elsősorban hátrányos megkülönböztetések.) Mindezek alapján szinte önmagától vetődik fel annak kérdése, hogy ha a cigány származású katonák hadseregben betöltött státuszát egy olyan kettészakadt, polarizált állapot jellemzi, amelyben csak a makrotársadalomtól (amely, mint tudjuk, rendkívül messze áll az egyéntől) és az érdekvédelmi potenciától szintén megfosztott belterjes, saját kisebbségi csoporttól várható bármiféle előny, a katonai szervezet elsősorban depriválja őket, akkor milyen eredményre számíthatnak a hadsereg társadalmi integráló és szocializáló törekvései.

Mi az, ami az esetleges előnyöket és hátrányokat involválja? Milyen teljesítmény-elemek hívják elő – ha előhívják – a fent említett privilégiumokat és deprivált helyzeteket? (6. táblázat)

Bár az átlagos értékek meglehetősen közepre húznak (ez az értékskálák jellemző vonása), megállapítható, hogy a katonai szolgálat különböző specifikus jellemzőit korántsem egyforma erősséggel tulajdonítják a cigány katonáknak. Igaz, a fizikai állóképességükön kívül szinte minden említett vonásban az átlagosnál rosszabbnak tartják a cigány katonákat, de érdemes kiemelni ezen belül, hogy a kollegiális kapcsolataikat (talán elsősorban cigány társaikhoz), illetve az előjáró iránti lojalitásukat a megkérdezettek átlagközelinek értékelték. Legrosszabb vonásukként szellemi terhelhetőségük és fejelemzettségük hiányosságát említették.

A kollegiális kapcsolatok rendszere fel-

veti a különböző társadalmi csoportok, eltérő kultúrákat képviselő közösségek társadalmi együttélésének és érintkezésének sokat vitatott, de napjainkban sem egyértelműen tisztázott kérdését. Arról van szó tudniillik, hogy a cigány és a nem cigány származású katonák közös katonai szolgálata milyen előnyökkel és hátrányokkal jár, a szegregáció avagy a közös szolgálat optimalizálja-e a katonai szolgálatot egyfelől s a két csoport közérzetét, társadalmi integrációját, szocializációját másfelől? (7. táblázat)

Az állomány többsége előnyösnek véli a nem cigány sorkatonák szempontjából a cigány származásúakkal való közös katonai szolgálatot (72,4 százalék), míg megközelítőleg egynegyedük tartja ezt hátrányosnak rájuk nézve (27,3 százalék). A hivatásos tisztek, tiszthelyettesek tehát többségükben elutasítják a szegregációt, hiszen pozitív végkifejletűnek tartják az együttélés ezen terepét. A katonai szolgálat ideje alatt megvalósuló társadalmi együttélés és érintkezés hasznosságát mindenekelőtt abban látják, hogy ismereteik, tudásuk a cigánylét sajátosságairól bővülnek. Ugyanakkor valamelyest kisebb jelentőséget tulajdonítanak a gondolkodási kultúra (előítéletmentesség) és jelentősen kisebbet a humán beállítódás fejlődésének. A kapcsolatformát hátrányosnak ítéelő tisztek, tiszthelyettesek szinte egyhangúlag az előítéletek rögzülésének, növekedésének veszélyét látják. Márpedig az előítéletes gondolkodás, ha tartalmaz is tudáselemeket, azokat egyrészt szelektáltan és vulgárizáltan, másrészt torz logikai szabályok által „rendezetten”, harmadrészt jelentős mennyiségű érzelmi elfogultsággal higitottan foglalja magában. Így az előnyök és a hátrányok kettőssége egyben a probléma racionális és emocionális megközelítésének dichotómiáját is jelenti. (8. táblázat)

Jegyzet

(1) TOMKA Miklós: *Gazdasági változás és a cigánysággal kapcsolatos közvélemény*. In: *Cigánylét*. MTA PTI, Bp, 1991.

Szabó János

Van-e közük a cigány kisebbségi önkormányzatoknak a cigány oktatási programokhoz?

A címben szereplő kérdésfelvetés kissé hipotetikus, s talán feleslegesnek tűnhet. Azért fogalmaztuk meg csupán, hogy gondolati fonalául szolgáljon írásunknak.

A kérdésre kínáló válaszunk: Természetesen van közük a kisebbségi oktatásügyhöz. A közoktatás, a kisebbségi jogok, kisebbségvédelem magyarországi törvényi szabályozása ma megadja azokat a jogi kereteket, melyek lehetővé teszik a helyi kisebbségi önkormányzatok számára a település adott kisebbséget érintő oktatási ügyeibe történő beleszólást, aktív részvételt. (1)

Természetesen kell, hogy legyen közük a kisebbségi oktatásügyhöz. A kisebbségi törvény szelleme sugallja, hogy megalkotói a helyi kisebbségi önkormányzatok kezébe elsősorban a kulturális autonómia megéléséhez kapcsolódó eszközrendszert adtak, jogositványaik e téren a legerősebbek, értelemszerűen a helyi oktatás ügyeibe is komoly beleszólásuk lehet. Fontosnak is tartjuk, hogy tevékenységük szélesebb körben kibontakozzon e téren, hiszen az oktatásról mind több fórumon hangzik el, hogy olyan kulcstényező – különösen a cigány népesség esetében az –, amely hosszabb távon képes orvosolni az e népcsoportra napjainkban jellemző neuralgikus problémákat (a szakképzetlenségből, alacsony iskolázottságból származó munkaerő-piaci gondokat, az egészségügyi, szociális helyzetet stb.). Ezzel elősegítjük a cigányság sokat emlegetett társadalmi integrációját, s ebben a folyamatban fontos szerepe kellene legyen a kisebbségi önkormányzatoknak is az oktatási-nevelési rendszeren, a kisebbségi programokon keresztül is.

A kérdésünkre eddig adott válaszok hármas gondolati íve (van szerepük; kell legyen; kellene, hogy legyen) jelzi azt a benünk felmerült hipotézist, mindennapi ta-

pasztralatainkat, amely arra ösztönzött bennünket, hogy megvizsgáljuk a helyi érdekvéviselői szektor által ma betöltött szerepet az óvodai-iskolai cigány programok terén.

A Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán működő Romológia Szemináriumon az elmúlt években több kutatási program során is érintettük a cigány kisebbségi oktatás kérdéskörét. E cikkben vizsgálataink egyik fő szempontjáról szeretnénk beszámolni, nevezetesen Baranya megye cigány kisebbségi önkormányzatainak és romákkal foglalkozó civil szervezeteknek szerepéről, tevékenységéről a cigány kisebbség számára működtetett oktatási programokban. Fő kérdésünk az volt, mennyire tájékozottak az érintett önkormányzatok, civil szervezetek ezekről a programokról, mi a véleményük azokról, hogyan próbálnak belefolyni a programok működtetésébe, minőségi javításába.

Vizsgálatainkat kérdőíves felméréssel, a régióban működő CKÖ-ok és civil szervezetek munkatársainak megkérdezésével végeztük, ami minden esetben a strukturált interjúhoz hasonló beszélgetést jelentett. A kérdőíves vizsgálat az Országos Foglalkoztatási Közalapítvány ('A pályakezdő cigány fiatalok munkavállalási esélyei' című) és az FKP ('Cigány oktatáspolitikai a Dél-Dunántúlon' című) által támogatott kutatások keretében történt. (Mindkét kutatást *Forray R. Katalin* vezette.) A vizsgálat során Baranya megye 38 településén 47 szervezetet kerestünk fel, közülük 32 CKÖ, 15 civil szervezet volt.

A kiválasztott cigány kisebbségi önkormányzatok és civil szervezetek felkeresése az időpont-egyeztetés miatt igen nagy

gondot jelentett. Köszönettel tartozunk a megye három nagy önkormányzati szövetsége vezetőinek, akik segítettek a koordinálásban: *Gál József*, Lungo Drom (Szigetvár), *Kosztics István*, Cigány Kisebbségi Önkormányzatok Baranya Megyei Szövetsége (Pécs), *Kosztics József*, Siklós és Vidéke Cigányokért Érdekvédelmi Szövetség (Siklós).

A vizsgálat eredményei

Megállapításainkat 3 fő szempont köré csoportosíthatjuk:

- általános kérdések a településen működő oktatási-nevelési intézményekről, cigány programokról;
- mi a véleménye a szervezetek munkatársainak a cigányság oktatási helyzetéről a településen, megoldott-e a helyi kisebbségi oktatás;
- milyen mértékben folynak bele a szervezetek a település oktatási ügyeibe?

A programokról

A véleményalkotás szempontjából fontos kérdés, vajon működik-e egyáltalán oktatási intézmény a kisebbségi önkormányzat településén. Jóllehet akkor is lehetséges véleményt alkotni a programokról, ha éppen a működési területen nincs ilyen, mégis minőségileg más a helyzet, ha az önkormányzati képviselő személyesen találkozik vagy találkozhat az oktatási intézményekkel, azok vezetőivel.

Megállapíthatjuk, hogy mindösszesen a vizsgált települések 20 százalékában nincs semmilyen oktatási-nevelési intézmény a szervezet működési területén. Jellemzően óvoda (77 százalékban), az általános iskola alsó tagozata (80 százalék) és a felső tagozat (77 százalék) található meg a vizsgált településeken. A baranyai településhálózat aprófalvas jellege miatt alacsony a középfokú oktatási intézménnyel is rendelkező települések aránya (32 százalék).

A megadott válaszokból kitűnik, hogy a legnagyobb arányú az általános iskolai kisebbségi programok aránya (a vizsgált települések 36 százaléka), ezen kívül még óvodai kisebbségi programok találhatók a

településeken (26 százalékukban). Az egyéb program száma elenyésző, 1 százaléknyi. Figyelembe véve, hogy vizsgáلتunkhoz azokat a településeket választottuk ki, ahol nagy számban él cigány népesség, magas azoknak az aránya, ahol semmiféle program nem működik (38 településből 18, vagyis 47 százalék).

Ha ezt az adatot kivetítjük Baranya megye 301 településére és ezt az arányt vesszük alapul, akkor 159 településen kellene kisebbségi programnak működnie. Ezzel szemben hivatalos adataink szerint 50 település kap a központi költségvetésből kiegészítő normatívát cigány kisebbségi oktatási feladatok ellátásához a cigány etnikumhoz tartozók felzárkóztató oktatására (1998) (2), ezek közül csak 20 település szerepel az Oktatási Minisztérium által elfogadott és engedélyezett cigány kisebbségi oktatási programok listáján, mely szerint e 20 település 24 iskolája rendelkezik engedélyezett programmal. Felmerül a kérdés, milyen jogcímen vesz fel a többi önkormányzat normatívát e feladatra. Továbbá miért nem tudnak a minisztériumban olyan programokról (például Pécs számos iskolája), ahol igazoltan működnek e programok?

A fenti számértékeket azonban túl alacsonynak találjuk, tudva, hogy a régióban és Baranya megyében koncentráltan élnek cigány származású emberek, megközelítően 30 000 fő, így becsléseink szerint minimum 7 500 cigány diákkal kell számolnunk. Baranya megyében 65 településen választottak cigány kisebbségi önkormányzatot az 1998-as választásokon. Többek között ezen érdekképviseleti szervek feladata lenne, hogy más helységeken is előmozdítsák a kisebbségi oktatás ügyét.

A programokkal rendelkező települések 33 százalékán a cigány származású diákok közül mind részt vesz azokban. 19 százalékban az érintettek több, mint a fele; 34 százalékban fele; 14 százalékban kevesebb, mint a fele részesül a számukra szervezett oktatási programokban.

A cigány tanulók iskolai problémáinak okait vizsgáló kérdésekre adott válaszokból (1–5-ig terjedő skálán mértük, mekko-

ra szerepet tulajdonítanak a cigányság vezetői az egyes tényezőknek az iskolai nehézségek kialakulásában) a legfontosabb hátráltató oknak a családi, szociális hátteret tartják (4,2-es középértéket kaptunk), ezt követi (3,8) a kisebbségi programok alulfinanszírozottsága, majd 3,3-es átlaggal a cigányság társadalmi megítélése következik. 3-as értéket kapott a normatíva felhasználásának ellenőrizetlensége, ezután majdnem egy egész értékű csökkenés következik a fontosság sorban, 2,2-es átlagú a hatékony oktatási módszerek hiánya, melyet 2,1-es átlaggal a tanárok részéről megnyilvánuló hátrányos megkülönböztetés, illetve a cigány népismereti oktatás hiányolása követ. A kultúraátadás és a népismeret fontossága jelenik meg akkor, amikor 81 százalékuk mondja, hogy a cigány diákok a saját kultúrájukat, történetüket az óvodában, iskolában meg kell ismerjék. 19 százalék szerint nem feltétlenül kell ismerniük. Senki nem gondolja, hogy egyáltalán nem kell ismerniük. Tehát fontosnak tartják e területet, de elégedettek a programok ez irányú tevékenységével.

Az iskolai nehézségekben kisebb szerepet tulajdonítottak a más diákok felől tapasztalható hátrányos megkülönböztetésnek (2-es átlag), 3 válaszlehetőség pedig nem éri el a 2-es átlagot sem. Ezek az anyanyelvi oktatás hiánya, illetve kötelezővé tétele, valamint az oktatók szakképzetlensége. A cigány tanulók anyanyelvi oktatását 61 százalékuk nem tartja feltétlenül szükségesnek, 17 százalék úgy vélekedik, egyáltalán nem fontos az anyanyelvi oktatás, mindössze 22 százalékban pozitív a válasz. Kiderül, a cigányság képviselői elsősorban finansiális megoldási lehetőségeket tartanak elképzelhetőnek, otthoni anyagi okokkal, az iskolai programok hiányával vagy a pénz hiányában azok nem megfelelő működésével magyarázzák a ci-

gány tanulók rosszabb tanulmányi eredményeit.

A probléma tehát adott. Lássuk, hogyan vélekedtek megkérdeztjeink a már működő programokról.

Vélemények

A megkérdezt szervezetek 88 százalékban osztották véleményünket a cigány oktatási-nevelési program szükségességére vonatkozóan, 12 százalékuk viszont nem tartja fontosnak ezeket. Új cigány kisebbségi oktatási-nevelési programok indítását tartja szükségesnek 78 százalékuk; pénz hiányában 13 százalék, igény híján 9 százalék nem tekinti ezt fontosnak.

Megfigyelhető mind a cigány kisebbségi önkormányzatok, mind a civil szervezetek elégedetlensége a települések ki-

A kisebbségi törvény szelleme sugallja, hogy megalkotói a helyi kisebbségi önkormányzatok kezébe elsősorban a kulturális autonómia megéléséhez kapcsolódó eszközrendszert adtak, jogosítványaik e téren a legerősebbek, értelemszerűen a helyi oktatás ügyeibe is komoly beleszólásuk lehet.

sebbségi programjaikra. Összességében 60 százalékuk szerint egyáltalán nem megoldott jelenlegi formájában a kisebbségi oktatás a településükön, ezzel ellentétben 13 százalék állítja, hogy részben, illetve 27 százalék teljesen

meg van elégedve a helyzettel. Az oktatási programok tartalmáról a többségnek (93 százalék) jó véleménye van, a maradék 7 százalék sem utasítja el, részben elfogadja azt.

Az elégedettséget mérő kérdéssorban 1–5-ig terjedő skálán értékelték a program különféle elemeivel kapcsolatos véleményüket. A résztvevő pedagógusok értékelése 3,9-es elégedettségi fokot ért el. A programokon belüli tehetséggondozás 3,7-es, a felzárkóztató tevékenység 3,6-es középértéket kapott csak. A népismereti oktatás elégedettségi foka a legmagasabb, 4-es. A cigány programokon belüli anyanyelvi oktatás elégedettségi szintje 2-es átlagot kapott.

A cigány oktatási-nevelési programok szerepét vizsgálva a cigány gyermekek beilleszkedésének elősegítésében a következő eredményeket kaptuk: 57 százalék sze-

rint eredményes e tevékenység, 25 százalék szerint semmi szerepe nincs a beilleszkedés terén, 9–9 százalék mondta, hogy csak részben mutatkoznak pozitív hatások, illetve nem tudtak válaszolni.

A programok hatása a tanulók jobb tanulmányi eredményére a kérdezettek 49 százaléka szerint pozitív, 27 százalék szerint részben van hatásuk, 21 százalék szerint nem eredményesek, 3 százalék nem tudja.

Az válaszolók 26 százalékban elégedettek a cigány kisebbségi oktatási-nevelési programokban résztvevő cigány származású diákok számát illetően, 52 százalék csak részben elégedett, 22 százalékuk szeretné, ha többen vennének részt azokon. A viszonylag erős negatív megítélés összefüggésben lehet azzal, hogy látják, az integrációt, a magasabb társadalmi pozíciók elérését elsősorban a tehetséggondozás, illetve a gyengébben haladók felzárkóztatása biztosíthatja. E tevékenységeket erősítendőnek ítélték a programokon belül.

Megkérdeztük, részt vesz-e az oktatási programokban nem cigány származású gyerek is. A válaszolók többsége (95 százalékuk) szerint részt vesz, 5 százalékuk nem tudja a kérdésre a választ. A kirekeszteni akarás azonban abszolút mértékben nem jellemző, mert mindannyian igent mondtak arra a kérdésre, egyetértnek-e azzal, hogy nem cigány származású gyerekek is részt vesznek a programban. Ugy tűnik, az érdekképviseléssel, érdekvéonyesítéssel foglalkozó cigány civil szervezetek és cigány kisebbségi önkormányzatok képviselői megértették, küldetésük a mások megismerésén keresztül egymáshoz való közeledés üzenete.

Kíváncsiak voltunk arra is, hány cigány származású fiatal lett sikeresebb a kisebbségi oktatási programnak köszönhetően. A megkérdezettek 21 százaléka 1–5 fő közt határozta meg azoknak a számát, akik ennek az oktatási formának köszönhetik eredményességüket. 17 százalék 6–10 főre, 21 százalék 11 fő fölé tette e létszámot. 10 százalékuk szerint viszont senki sem lett e plusz szolgáltatástól eredményesebb.

A cigány kisebbségi önkormányzatok és civil szervezetek vezetői, illetve tagjainak

véleménye a cigány gyermekek és más nemzeti kisebbségek oktatása közötti tartalmi, minőségi különbséget illetően arányában majdnem megegyező. 58 százalékuk állítja, hogy nincs különbség, 42 százalékuk szerint más nemzeti kisebbségeké megoldott, a cigány gyermekeké nem.

A megkérdezettek 32 százaléka szerint jól, további 32 százalék szerint részben jól használja fel az önkormányzat a cigány felzárkóztatásra kapott normatívát. 36 százalék nem tartja jónak az önkormányzati felhasználást. Azonban a túlnyomó többség szerint (85 százalék) célravezetőbb volna, ha a kiegészítő támogatás felhasználásába nagyobb mértékben beleszólhatnának a kisebbségi önkormányzatok.

A cigányság választott érdekképviselői vezetői tehát nagyon fontosnak tartják a cigány iskolai programokat és ennyire megoldatlannak, problematikusnak látják a kisebbségi oktatás helyzetét. Felmerül bennünk a gondolat: Mit tesznek a helyzet javítására? Kérdésfelvetésünkre a következő választ kaptuk:

A szervezetek és a helyi cigány kisebbségi oktatás

A szervezetnek 29 százalékának van a kisebbségi programokkal rendszeresen foglalkozó munkatársa, 71 százalékának nincs. Adódhat ez a magas arány a program hiányából és a hozzáértés hiányából is.

Kíváncsiak voltunk a szervezetek intézményi kapcsolatrendszerére, együttműködési képességére is. A településeken az óvodák vannak jobbra jelen a cigány szervezetek mindennapi tevékenységében, a kapcsolat is velük a legjobb (1–5-ig terjedő skálán értékelve az együttműködés szorosságát 2,4-es átlaggal). 2,3 körüli átlagértéket mutat a helyi általános iskolai kapcsolat, ezt az egyéb oktatási intézményekkel való együttműködés követi. Meglepetés 2,2 körüli átlaggal a helyi önkormányzatok helyezése, utolsóként 1,9-es átlaggal a civil szervezetek állnak, a cigány kisebbségi önkormányzatok kapcsolata velük a legkevésbé jó.

A megkérdezettek 27 százaléka állítja, hogy nem ismerik, 27 százalékban csak

részben ismerik, míg 46 százalékuk ismeri teljes egészében a településen működő programok tartalmát, felépítését. Miért ilyen tájékozatlanok a cigányság választott vezetői?

A szervezetek 34 százalékából jártak már az összes programot működtető intézményben. 21 százalékuktól nem látogatta meg még egyetlen munkatársuk sem a programot, de tervezik azt. 11 százalékuktól jártak már némelyikben. 5–5 százalék azok aránya, akik személyesen is ismerik az intézményben folyó munkát, de csak mint szülők, illetve akiknek semmilyen tapasztalatuk nincs, mert nem hívták őket. 3 százalékuk jelenti ki, hogy nem látogatták meg a programot, mert nem értenek hozzá.

A cigány kisebbségi önkormányzatok 40 százaléka közölte, hogy az iskola egyeztette a CKÖ-tal a programot, 29 százalékukkal az óvoda, 21 százalékkal a helyi önkormányzat egyeztetett. 8 százalékuk állítja azonban, hogy senki nem ismertette velük a program működési kereteit. Megjegyezzük, eredményeink pozitívabb képet tükröznek, mint egy hasonló témakörű országos vizsgálat adatai, mely szerint a cigány kisebbségi önkormányzatok véleményének kikérési gyakorisága oktatási, kulturális ügyekben a település képviselőtestülete részéről 10,3 százalék, egyetértés kikérése mindössze 8,1 százalékban fordult elő. (3) Elengedhetetlennek tartjuk, hogy az érdekképviselőket betöltő személyeknek betekintése legyen arról, mi történik gyermekeikkel az oktatás intézményeiben. Érdekeltségüket, együttműködési készségüket csak a kellő szintű tájékozottság tarthatja fenn. A legoptimálisabb, ha maguk is aktív részesei a munkaterv kidolgozásának, csak így érezhetik magukénak e programokat.

Am az esetek nagy részében nem voltak részesei a már működő programok kidolgozási folyamatának. 31 százalékuk jelenti ki, hogy a programokhoz hozzászólt és teljesen figyelembe is vették észrevételeiket. Azonos az aránya (26–26 százalék) azoknak, akik azt állítják, a programot nem látták, illetve ha látták is, nem szóltak hozzá, mert nem értettek egyet azzal. 13

százalékos arányban látták, hozzászóltak, de csak részben vették figyelembe észrevételeiket, 4 százalék esetében létezik több intézményben is program a településen, de nem mindegyikben vették a véleményüket figyelembe. Ismerve az idevágó jogi szabályozást, ezek az adatok elkészerítőek. A kisebbségi törvény a kisebbségi lakosságot (e minőségében) érintő települési önkormányzati rendeletekkel kapcsolatban a helyi közoktatás, helyi média, hagyományápolás, kultúra és a nyelvhasználat kérdéskörében egyetértési jogot ad a kisebbségi önkormányzatnak. Ez a jog gyakorlatilag azt jelenti, hogy az egyetértés, közös megegyezés hiányában meg sem lehet hozni ilyen döntéseket. (4) A kisebbségi oktatásra irányuló igények összeírása, továbbá az oktatás megszervezése a települési, illetve a kisebbségi önkormányzatok közös feladata. (5) Hogy e jogszabályok miért nem érvényesülnek a gyakorlatban, csak részben magyarázhatjuk a település képviselőtestületének vagy az intézmények vezetésének negatív, kirekesztő magatartásával, de alapvető probléma az is, hogy amíg e kisebbségvédelmi szervezetekben nem dolgoznak az oktatáshoz értő, képzett munkatársak, akik kompetens és értő partnerként vehetnek részt a munkában, betekintésük a legjobb szándék ellenére sem fog lényegesen javulni.

Megkérdeztük a szervezetek véleményét a cigány kisebbségi oktatási-nevelési programok állami normatívájának más nemzeti kisebbségekéhez viszonyított nagyságáról. 73 százalék állítja, hogy azonos a finanszírozás mértéke, 22 százalék véleménye szerint kevesebb, 5 százalék úgy tudja, hogy többet kapnak a cigány programok. E témában is az információk differenciálatlansága mutatkozik meg. Valójában nincs – jogilag nem is lehet – különbség egyes nemzetiségek támogatása közt. Az eltérések a programok típusából, más-más tartalmából, feladatából adódnak, hiszen a jelenlegi szabályozás szerint a kisebbség nyelvén vagy két tanítási nyelven történő oktatási feladatokra 41 000 Ft-ot biztosít évente a költségvetés (a cigányság esetében ilyenekkel nem találkozunk),

a nemzeti és etnikai kisebbségi programok 27 500 Ft-ot, a hátrányos helyzetű tanulók felzárkóztatására pedig 15000 Ft-ot kaphatnak. E tevékenység típusok keverednek a cigány képviselők előtt s szülnék gyanakvásokat.

Megfigyeléseinkből úgy tűnik, a cigányság választott érdekképviseleti vezetői az elmúlt választási ciklusok során megtanulták, ráébredtek arra: ott van a helyük a kisebbségi oktatásügyek irányításában, koordinálásában is. Többé-kevésbé ismerik a törvények által biztosított jogait, tevékenységi kereteiket is. Bár e téren lenne még tanulnivaló, az elmúlt pár évben sok kiadvány, tanfolyamok, továbbképzések törekedtek tájékoztatásukra.

A fő problémát abban látjuk, igazából azt nem tudják, hogyan éljenek törvényes jogaikkal, hogyan használják a gyakorlatban a rendelkezésükre álló eszközöket, jogosítványokat.

A nemzeti és etnikai kisebbségek védelméről szóló törvény csak a törvényes kereteit adhatja meg a kisebbségvédelemnek. Más kérdés, hogyan tudnak a kisebbségek e jogosítványokkal élni s érdekeliknek a törvény alapján érvenyt szerezni.

A törvényben foglalt intézkedések végrehajtásának s a jogok kibontakoztatásának feltétele, hogy az adott település rendelkezzen anyagi – és legalább annyira szellemi – javakkal. Ez ma sajnos sok helyütt nincs meg, s talán legfőképp éppen a cigány népesség által leginkább lakott településeken.

A jogok érvényesítése a lefektetett jogszabályokon túl legalább annyira múlik a kisebbség helyi közösségein s azok megbízott képviselőin is.

Tapasztalataink azt mutatják, hogy éppen a leghátrányosabb helyzetben lévő kis-településekre a civil szféra, a társadalmi

szervezetek és a kisebbségi politikai érdekképviselet, érdekvégyesítés rendszerének erősen hiányos volta jellemző, különösen a cigányság vonatkozásában. A lakosság meglehetősen passzív, megosztottnak, szervezetlennek tűnik sok településen.

A cigányság szervezethez, érdekképviseleti és érdekvégyesítési lehetősége és képessége igen alacsony szintű. Hiányoznak vagy csak formális jogosítványokkal rendelkeznek a helyi cigány szervezetek. Ennek okai többek között a cigány közösségekben is kereshetők, amelyek nem tudják magukat megszervezni.

A cigányság egyelőre távolról sem egyenrangú partner a politikai életben. Ha képviselőik alacsonyabban iskolázottak,

A cigányság egyelőre távolról sem egyenrangú partner a politikai életben. Ha képviselőik alacsonyabban iskolázottak, gyengébben képzettek, mint a nem cigány átlag, szervezett segítséget kéne kapniuk például a pályázatok megfogalmazásában, megírásában, a gazdálkodási vagy egyéb ismeretek elsajátításában, amit sok esetben a települési önkormányzatoktól nem remélhetnek.

gyengébben képzettek, mint a nem cigány átlag, szervezett segítséget kéne kapniuk például a pályázatok megfogalmazásában, megírásában, a gazdálkodási vagy egyéb ismeretek elsajátításában, amit sok esetben a települési önkormányzatoktól nem remélhetnek. Gyakran felmerül az információs és a

döntési folyamatokból való kizárásuk, ami gyanakvásokat szül, illetve erősít, ahelyett, hogy a „lakópolgári” öntudatot és az együttműködési készséget növelné a kisebbség és a többség, kisebbségi önkormányzat és a település vezetése között. (6)

Erősíteni kellene a kapcsolatokat a települési önkormányzat, az oktatási-nevelési intézmények és a cigányság között, fontos az információáramlás hatékonyságának növelése, a hivatal tevékenységébe való betekintés, a bizalmatlanság mérséklésére irányuló pontos tájékoztatás érdekében.

A törvény általános elvei a kisebbségi önkormányzatoknak az oktatásügyben jelentős szerepet biztosítanak, a részletekben azonban nem szabályozzák e testületek szerepét, jogköreit. A jogi szabályozás

szelleme azt sugallná, hogy a kisebbségi önkormányzatok iskolafenntartók legyenek. (Ezt nem zárja ki jogszabály, de a finanszírozás rendszere nem is bátorítja ilyesmire az önkormányzatokat.) A másik lehetőség, a létrejött kisebbségi önkormányzati rendszer valamiképpen formalizálja a nemzetiségi-kisebbségi oktatás szervezését, akár kezdeményezőként (a közoktatásról szóló törvény szerint legalább nyolc szülő egybehangzó nyilatkozata szükséges nemzetiségi-kisebbségi oktatás szervezéséhez), akár ellenőrző szervként: mire költi az oktatási-nevelési intézmény a programra szánt támogatást, ami különösen a cigány gyerekek, tanulók számára szervezett programok finanszírozása esetében kétséges, és időnként felmerülő viták forrása. (7)

Az elemzők elsősorban a kisebbségi önkormányzatok hiányos személyi és dologi feltételeinek tulajdonítják, hogy a kisebbségi önkormányzatok nem élnek törvényes felhatalmazásaikkal.

Megoldásként olyan tanfolyamokat tudunk csak javasolni, amelyek e gyakorlatias problémákkal, a konkrét élethelyzetekkel, a kisebbségi oktatás mindennapi problémáival és módszereivel ismertetik meg a helyi roma politikai élet szereplőit. Fontos számukra az aktuális technikai információk naprakész átadása – pl. a létező minta-programokról, kapcsolódó intézményekről, szakértői jegyzékről, pályázati lehetőségekről s magáról a pályázatkészítés technikáiról stb. Mindenképpen arra kell törekedni, hogy a jövőben létrehozandó

programok esetében bevonják őket a tervezés, megvalósítás, értékelés folyamatába, hiszen, mint korábban említettük, csak így fogják magukénak érezni, ismerni azokat. Egyes – arra alkalmas – személyeknél azt is el tudjuk képzelni, hogy a tanításban is közreműködjenek egy-egy foglalkozás erejéig, vagy akár a nyelvi ismeretek átadásában segédkezzenek.

Nagyon sok tennivaló van még tehát a cigány kisebbségi oktatás hatékonyabbá tétele terén, s törekednünk kell e változtatások irányába, hogy e programok és a belőlük fektetett tőke valóban elérhessék céljukat.

Jegyzet

- (1) 1993. évi LXXIX. t. a közoktatásról 1993. évi LXXVII. t. a nemzeti és etnikai kisebbségek jogairól.
- (2) forrás: Magyar Közlöny, 1998/4. sz. II. kötet
- (3) CSEFKŐ Ferenc – DOMBI Péter – PÁLNÉ KOVÁCS Ilona – TASNÁDI Péter: *A kisebbségi önkormányzatok működésének empirikus vizsgálata*. In: *Kisebbségi önkormányzatok Magyarországon*. Osiris – MTA RKK, 1999.
- (4) 1993. évi LXXVII. t. a nemzeti és etnikai kisebbségek jogairól. 29.§
- (5) 1993. évi LXXVII. t. a nemzeti és etnikai kisebbségek jogairól. 46.§
- (6) FORRAY R. Katalin: *A cigányság iskolázására irányuló oktatáspolitikai lehetőségei és tendenciái*. In: *Gypsy Studies – Cigány Tanulmányok 3.* (szerk: CSERTI CSAPÓ Tibor), PTE BTK Romológia Szeminárium, Pécs, 2000.
- (7) SZÜDI János: *A nemzeti és etnikai kisebbséghez tartozók helyzetének jogi szabályozása*. In: *Tájékoztató füzet a kisebbségi oktatásügyről*. Expanzió Humán Tanácsadó, 1997.

Cserti Csapó Tibor – Ignác Mária

Cigány Tanulmányok

Olyan könyvekről, inkább füzetekről írok, melyekről szólva az objektivitásnak még a látszatát sem tudom – s nem is kívánom – megtartani. A Pécsi Tudományegyetem Romológia Szemináriumának (2001. január 1-től Tanszék) sorozatáról van ugyanis szó.

A sorozatszerkesztő, Cserti Csapó Tibor pedig kollégám és barátom, s bár az általunk művelt tudományterületek alig-alig érintkezők (irodalomtudomány, illetve regionális és népességföldrajz, kisebbségi jog), nagyszerű interdiszciplináris territóriumot jelöl a ciganológia.

A Cigány Tanulmányok/Gypsy Studies első darabja alig néhány hónapja látott napvilágot, magán hordozva az efféle sorozatelsők hibáit, gyengeségeit. Ez korántsem tartalmi elemekben érhető tetten: sokkal inkább a Magyarországon olyannyira jellemző pénztelenség az, amely nem teszi lehetővé egy tipográfiájában igényesebb sorozat elkészítését.

A sorozat eddig megjelent két kötetéről – Nagy Pál: 'Cigánypercek Magyarországon I.', Cserti Csapó Tibor: 'A nemzetközi és hazai kisebbségvédelemről' – már csak azért is indokolt közös recenzióban megnyilatkozni, mert tématerületük és beszédmódjuk is közeli. A Nagy Pál-dolgozat történeti-diakrón leírása a joggyakorlatnak, jogalkalmazásnak, míg Cserti Csapóé a jelen törvényi szabályozásának (a kisebbségi jogoknak) az áttekintése. Míg az egyik hangsúlyozottan a praxis oldaláról közelít, a másik a jogi szabályozást magát tekinti leírandó eseménynek.

Nagy Pál munkájából résztanulmányokat már közölt az Amaro Drom, s persze nem feledkezünk meg a szerző 'A magyarországi cigányok története a rendi társadalom korában' címmel 1998-ban megjelent könyvéről. E könyv abban a tekintetben mindenképpen hangsúlyos, hogy a kutatás attitűdje, irányultsága és módszertana ott tud markánsan megragadhatóvá és leírhatóvá válni. A füzeteknek legnagyobb erénye inkább az, hogy a még munkafázisban levő kutatástól olyan részösszefoglalást követel meg, amely a kutatás szempontjából (is!) hasznos: rákényszeríti a szerzőt/kutatót az új kérdések föltételére, olyan írásmódot követel, amelynek domináns modalitása a kérdő s nem a kijelentő lehet. Mondhatnánk úgy is: a szerzőt újraolvasni kényszeríti.

Nagy Pál megkísérli a levéltári anyagok segítségével földolgozni (ez enumerációt és értelmezést is jelent) az 1506/1534–1715 közötti majd kétszáz év peranyagait. A dolgozat szemlélődő pontja itt jelölhető ki: mi történt (vagy mi nem) a periratok tanúsága szerint? Hogyan konstruálható a levéltári adatokkal a múlt: a cigányság múltja, s hogyan mutatkozik meg benne a nem-cigány többség? Azaz: a 18. századtól bizonyonnyal lekövethető előítéletesség és a 19. század (romantika és szimbolizmus) idilli-misztikus cigányképe, mely a ma köz- és tudományos gondolkodásának kétes fundamentumát adja, a Nagy Pál-i kontextusban miként értelmeződik?

A „viszony” (cigány-gázsó) leírására tesz kísérletet a dolgozat első, 'Konfliktusforrások, konfliktushelyzetek' című fejezete: „A 17. században még nincs nyoma, a 18. századi forrásokból azonban egyértelmű, hogy a cigányok egyenrangúságának (tulajdonképpeni rituális tisztaságának) kétségbe vonása gyakran okozott összetűzéseket”, mely a korabeli peranyagok narratívájában úgy artikulálódik, „mintha a cigányok ok nélkül keresték a bajt”. A peranyagokban megjelenített konfliktusok nem csupán cigány/nem-cigány oppozíciójában vannak jelen. Hiszen „sokkal gyakrabban fordulnak elő cigányok

a büntetés-végrehajtásban (hóhérok) és a bűnözők üldözöiként” a 16. században, s ez a szerző szerint inkább megoszthatta a cigány közösséget. Az is kiderül a dokumentumokból, hogy „a cigányok egymás közötti ügyekkel is a magisztrátus elé kerülhettek”, amely nyilván a Romani Kris romanticizált kontúrajait rajzolja át némileg. A peranyagokban megjelenő leggyakoribb bűnesetek a magántulajdon elleni vétségek (lopás, rablás, lótolvajlás), illetve az erőszakos cselekmények (verekedések, gyilkosságok). Ám fontos megjegyeznünk, cigányok nem csupán elkövetőként, hanem sértettként is szereplőivé válnak a peranyagoknak.

A kötet további öt fejezetben kísérli meg áttekinteni a rendelkezésre álló peranyagokat. Jellemzően leíró attitűddel számol be „Az első ismert magyarországi cigányper”-ről, melynek tudománytörténeti érdekessége az, hogy a hazai kutatások említés nélkül hagyták eleddig, miközben a külföldi szakirodalomnak gyakori hivatkozása ez (*Colocci-tól Fraserig*). Az eset különös kontextusa, hogy föltehetőleg az első elhíresült koncepció-s pere is a magyar joggyakorlatnak. Innen jutunk el az egzotikum-misztikum-legenda lehetőségével kecsegtető zárófejezetekig (Vajdák, klánok, vérbosszú’, illetve „Boszorkányok, bűbajosok, varázslók’). A szöveg megmarad a levéltári tényanyag ismertetésénél, de jellemzően jelentésszerű/seményes interpretációjánál. (A tudományosság korlátain innen: inkább a vajdaság intézményének, a vajdák és családjaik egymáshoz való viszonyának deskripciója, semmint a múlt vértócsáiban gázoló kalandregény, amit olvasunk.)

A pitonissákról szóló fejezet talán legkülönösebb cigánypere olyan eset, melyben sem alperesként, sem felperesként nem vesz részt cigány személy. Ugyanakkor a boszorkánysággal vádolt asszony magát úgy próbálja menteni, hogy perbe vonja a város egyik cigány családját, számítva az ezek szerint minden bizonnyal már létező előítéletes joggyakorlatra... Mégis az anekdoták azok, melyek az olvasót elsőként megragadják a jelen történeti hiányos kontextusában: pontosabban az anekdota lehetőségei.

A „Cigány tanulmányok” sorozatának másik kitűnő kötetében Cserti Csapó Tibor áttekinti a huszadik század kisebbségi jogalkotását, a nemzetközi és magyar törvényi szabályozást, s végső soron annak érdemeit és hiányait értő módon mutatja meg. A kötet markánsan két nagyobb egységre bomlik. „A nemzetközi kisebbségvédelem fontosabb lépései” megkísérel történeti (hangsúlyozottan nem kronológiai, hanem alakulástörténeti) áttekintést adni, mely a kisebbség-fogalom (minority) definíció-történetén keresztül jelöli ki azt az elméleti-nyelvi problémaegyüttest, mely a jogalkotás ontológiájában voltaképp máig jelen van. Ezt követően (és ezzel egybejárva) a törvényi szabályozás egyre táguló, ugyanakkor egyre inkább konkretizáló gyakorlatát tekintjük végig, kötvé ezeket a kisebbségvédelmi szabályozást életre hívó és azt reprezentáló nemzetközi intézményekhez. A fejezetet záró „Összegzés” nem didaktikus összefoglalás, inkább kételyek és kétségek megfogalmazása, a jogalkotás folyamatszerűségére és állandó újragondolásra irányítva a figyelmet.

A második rész („A nemzeti és etnikai kisebbségek jogainak biztosítása Magyarországon az 1993. évi LXXVII. törvény alapján”) a törvényszöveg olvasása: értelmezi az eredeti szöveget, annak megfelelően rendezve. A tartalmi kivonatolásnál annyiban többet nyújt, hogy megőrzi az eredeti törvényszöveg illúzióját: nyelvi/stiláris jegyeit, ugyanakkor kényesen ügyel arra, hogy a „jognyelvben” járatlanok ne tévedjenek el a sorok és szavak útvesztőjében. A záró egység pedig kitér (legalább a teljesség megközelítő igénye nélkül fölillantva) a gyakorlati megvalósítás (jogszabály-alkalmazás) problematikájára.

A sorozat kötetei ideális olvasót is jelölnek maguknak: egy üres (üresedő) zsebű egyetemistát, aki éhes (a tudásra is), és aki kérdezni akar, nem csupán válaszokat kapni.

NAGY Pál: *Cigányperek Magyarországon I.* Pécs, 2000.

CSERTI CSAPÓ Tibor: *A nemzetközi és hazai kisebbségvédelemről.* Pécs, 2000.

Rejtett tanterv

Bessenyei Györgytől Rejtő Jenőig

Jogosan ajánlja a kiadó Veres András könyvét elsősorban az érettségi előtt álló diákoknak, és joggal ajánlja azoknak az egyetemi hallgatóknak és irodalombarátoknak, akiket a műveket életre hívó szellemi közeg is érdekel. Olyan irodalombarátoknak – ezt már én teszem hozzá –, akik újra akarják gombolni és gondolni a modern magyar irodalomnak ezt a százötven évét, ahhoz képest, amit eddig tudtak róla. Remélem, sokan vannak közöttük irodalomtanárok is.

Ami a szellemi közeg érzékeltetését illeti, ez Veresék immár legendás irodalom tan-könyvének – az akkor még nem rendeltetésszerűen működő vagy egyenesen hiányzó tantárgyakat is pótló – remek bevezető fejezeteinek legjobb bekezdéseit idézi föl. Például ekképpen: „a Halászbástya tornyocskáinak fiktív ősmagyar sisakformája a nemzeti lelkületet és jelleget kívánta szimbolizálni”. Nagyon elegánsan és energikusan kínál a szerző új nézőpontokat és szempontokat, kulcslyukakat és magaslati pontokat, ahonnan át- és belátható mindaz, amit élesebben, hitelesebben szeretnénk látni. Jellemző már a hangütés is: „Errefelé nem a szabad személyiség, hanem a nemzeti közönség kialakítása volt a cél, s ennek a perspektívájából másfajta értelmet nyert az irodalom”. Az irodalmi nézőpont hol szociológiai, hol lélektani, hol politikai, hol művelődéstörténeti szemponttal bővül, olykor egyszerre többel, így aztán olykor egészen új diagnózisokkal és magyarázatokkal találkozhatunk. Ilyenekkel: „Lilla elvesztése nem csupán a polgári életbe való beilleszkedésének kudarcát jelentette *Csokonai* számára – ahogy még mi tanultuk –, hanem a megálmodott, idealizált emberi kapcsolat megvalósításának lehetetlenségét is.” És ilyenekkel: „Bánk bán habitusa inkább hasonlít költőére, mint államférfiára”, és ebben a műben „a magyarok és az idegenek között feszülő ellentét is árnyaltabb bemutatást kap”. Meg ilyenekkel: „Petőfi pozitív diszkriminációval élt a népköltészet elismertetésében”.

Szertefoszlik néhány legenda. Veres szerint *Arany*hoz határozottan nem illett a „gondolta a fene” kifakadás. Kifejezetten izgalmas része a műnek *„Az ember tragédiájá”*-val foglalkozó, többek között azért, mert e művet Veres András a liberalizmusban hívő, idealista elméleti ember és a kiábrándult materialisztikus-pozitívista párbeszédének tartja, melyhez képest mind a mitológikus, mind a történeti színek alárendeltek és önállótlanak. Hasonlóképp revelatív *Beöthy*, *Rákosi Jenő* és *Péterfy Jenő* tragikumfelfogásának többféle társadalomtudományi és filozófiai diszciplínát is mozgósító összevetése. Telitalálat a *Mikszáth*ról tett megállapítás, mely szerint az író „nem az egyéni lélekrajz, hanem a kisközönség és a politikai mechanizmus bámulatos ismerője”. Megtudjuk, hogy *„Az ember tragédiája”* *Karinthy* számára a Bibliához hasonló mítosz, és azt is, hogy az *Ady*-paródiák korántsem csak ártatlan és egyben zseniális tréfák, hanem súlyos és jogos kritika is. Teljesen jogosnak érzem „a költői megnyilatkozást a halál előtti megvilágosodáshoz hasonlító” *Kosztolányi*-felfogást *Heidegger* halálhoz mért élet-koncepciójával rokonítani.

Veres művéből rejtett tanterv olvasható ki. Ebben fontos helyet kap az olvasó, mind a korabeli, mind a mai. Ez kor- és irodalomtörténet, egyben olvasástörténet is. A korabeli olvasóról megtudhatjuk, hogy egy Petőfi-epigon népszerűbb lehetett még a mai reklámszakma szerint is profi módon sztárolt Petőfinél, valamint hogy *Jókait* „a két elbeszélés-kötet sikere arra ösztönözte, hogy a heroikus változatot részesítse előnyben”. A mai olvasó elsősorban a művek befogadásának mikéntjére utaló félmondatokban és közbeveté-

sekben bukkan elő. Ekképpen: „az első versszak késleltetett állítása kelt – az olvasót bizonytalanságban hagyva – erős feszültséget”; „Az Egri csillagok’ három első része „kalandregény szerkezetét követi, az utolsó kettő prózában írt hősköltevény”. Igen találón jegyzi meg Veres, hogy *Babits* főműve többet köszönhet *Stevenson* fantasztikus regényének, mint a tudat alá szorított ösztönéről szóló mélylélektani magyarázatnak. A remek *József Attila*-fejezetben pedig kulcsszerepet kap a tankönyvekben nem túl gyakran szereplő *Arthur Koestler* megállapítása, aki szerint „egyfajta huszadik századi *Villon* volt, kinek mind élete, mind költészete korának két csalfá pólusa: *Marx* és *Freud* körül forgott, s halálában mindkettő áldozatának is tekinthető”.

Rejtett tanterv ez a könyv más vonatkozásban is: súlyozásaival, kiemeléseivel alternatívát állít az összes eddigi irodalom tanterv mellé. Szívesen venném, ha unokáim olyan tanterv szerint tanulnának irodalmat, melyben az ebben a könyvben kiemelt művek szerepelnének, az életművek pedig a rájuk fordított sorok arányában. E rejtett tanterv értékrendjében a piacon lévő manifeszt-tantervekhez képest magasabb árfolyamon kínáltatik például nemcsak *Karinthy*, *Molnár Ferenc*, *Kassák*, *Kosztolányi*, *Szentkuthy* és *Rejtő*, de *Herceg* és *Babits* is. Ám ők sem kanonizáltak, bebalzsamozott múmiák, hanem szentek, akiknek fénylő glóriájuk és árnyékuk is számottevő, akiknek igenis vannak sikerületlenebb műveik, emberi és írói gyengéik, olyan „süketségeik”, mint *Molnár Ferenc*nek és *Kosztolányi*nak, akik igencsak idegenkedve írnak a jazzről. *Karinthy* végre egyértelműen kikerül a hagyományos *Karinthy*-skatulyákból, például azzal, hogy az „Utazás a koponyám körül” nemcsak a lehető legnagyobb tárgyilagossággal beszéli el az életmentő műtét történetét, hanem „rajta keresztül a végső nagy titok előtt álló ember riadalmát” is. És sokak örömeire bekerül ebbe a rejtett tantervbe *Rejtő Jenő* is, aki szorosán *Gelléri* és *Szentkuthy* mögé felzárkózva a bőség zavarát, vagyis a 108 oldalas könyvből kimaradt értékeket is képviselve zárja a kötetet, még hozzá azzal a tanulsággal, hogy ponyvairóként is válhat valaki az irodalomtörténet klasszikusává. Legalább ennek az irodalomtörténetnek, amelyben *Karinthy* nem csak csokornyakkendősen, hanem pizsamában is felbukkan, még hozzá nem *Olivecrona*, hanem éppen *Rejtő Jenő* társaságában.

És ha már a képeknél tartunk, elismerően kell szólni a képanyag és a szöveg, vagyis a szerző és a képszerkesztő, *Fábián Teréz*, valamint a kötetet tervező *Köböl Vera* remek összjátékáról. Nemcsak ismert és kevésbé ismert író- és kiadvány-ábrázolások, hanem szociofotók, reklámok, plakátok és karikatúrák is érzékeltetik azt a szellemi erőteret, melyben a művek, a pályák és a nemzedékek megszülettek. Rendkívül elegáns könyv készült a *Krónika Nova* Kiadó műhelyében, amellyel jó eséllyel lehet majd pályázni a *Legszebb Könyvek* versenyében. Ez a könyv nem tankönyvszagú, de nem is csillog-villog fémesen, mint az amerikai bestsellerek, s nem is proccos, mint a megfizethetetlen és felemelhetetlen coffee-table albumok. Éppen olyan elegáns, mint a címlapon szereplő kávéház. A képanyag újabb szólamokkal gazdagítja az amúgy több szólamú művet, még

Ez a könyv nem tankönyvszagú, de nem is csillog-villog fémesen, mint az amerikai bestsellerek, s nem is proccos, mint a megfizethetetlen és felemelhetetlen coffee-table albumok. Éppen olyan elegáns, mint a címlapon szereplő kávéház. A képanyag újabb szólamokkal gazdagítja az amúgy több szólamú művet, még hozzá olyan torokszorító és lélegzetelállító összhangzatokkal, mint a 102–103. oldalakon látható képek: a szerző szerint az ulyssesi utat választó és fejünk fölött a titokzatos messzeségbe bámuló Márai magánya találkozik össze Chagall 'Magány'-ával, rajta a tóratekerccset tartó – talán éppen – Márai-alteregővel.

hozzá olyan torokszorító és lélegzetelállító összhangzatokkal, mint a 102–103. oldalakon látható képek: a szerző szerint az ulyssesi utat választó és fejünk fölött a titokzatos meszeségbe bámuló *Márai* magánya találkozik össze *Chagall* „Magány”-ával, rajta a tóratekersect tartó – talán éppen – *Márai*-alteregóval.

Arra kérem a *Krónika Nova* Kiadót, vegye rá Veres Andrást és munkatársait a folyotásra. Készíttesse el velük a legújabb időszak irodalmi műveit, pályáit, író és olvasó nemzedékeit bemutató történetet. Egy olyan korszakét, melyben a kávéházak helyét előbb a presszók és bisztrók, majd a McDonald’s-ok vették át, amelyben persze majd óhatatlanul maga Veres András is felbukkan, többek között érték-kutatásával, irodalom tankönyveivel, *Konrád*-monográfiájával, és most ezzel az elegáns kávéházi irodalmi képeskönyvvel.

VERES András: *Művek, pályák, nemzedékek*. *Krónika Nova* Kiadó, Bp., 1999.

Kamarás István

Megszakítottság, folytonosság, többszólamúság

Alighanem súlyosan félreérténénk a kilencvenes évek kritikai gyakorlatában bekövetkező változások jellegét, ha bennük csak – a korábbi időszakok alapvetően monolit ideologikumára következő – pusztá el-lenhatást sejténénk; bár eközben az is valószínűleg igaz, hogy az ekkor egyre jobban erőre kapó elméleti iskolák (olyanok, mint a Barthes nevével fémjelvezhető posztstrukturalizmus, vagy mint a gadameri hermeneutika nyomán kibontakozó Jauss-féle recepcióesztétika, vagy esetleg a dekonstrukció amerikai és francia ága) hazai képviselői meglehetősen teoretikus szigorral szereztek érvényt a magyar irodalomban eladdig töretlenül uralkodó és kizárólagosnak mondható tudatformákkal szembeni ellenérzésüknek. A módosulások háttérében azonban mégsem az ideológia detronizálása a fő cél.

Ezek az irányzatok a hagyományértés lényegi újragondolásával pontosan azt a neutrális nyelvezetet kívánták felváltani, amely semlegességének a hangsúlyozásával vélte megőrizni „tudományos objektivitásának időtlen jellegét”. A megváltozott helyzetben ezért sokkal inkább a megértés történetiségére és ebből adódó parciálitására terelődik a figyelem, nyilvánvalóvá téve annak a tapasztalatát, hogy az interpretáció mindig csak az őt magát körülvevő gondolkodástörténeti kontextus érdekeltségei alapján faggathatja a hagyományt. Ami természetesen jelenti a befogadó múltjától való elválaszthatatlanságát, és egyszerre azt, hogy a tradícióról képződő elbeszélések már nem vehetők alá az igazság látszólag független és önazonos kritériumainak. Ha ugyanis a hagyománnyal folytatott párbeszéd időről időre újraszituálódó képletei, valamint az önmagát a jövő irányában folytonosan nyitva tartó hatástörténet mozzanatai az irodalom történetét a „befejezhetetlen jelentésképződés temporális világává” alakítják át (*Kulcsár Szabó Ernő*), akkor a metahistória jogosultsága is kizárólag úgy képzelhető el, amennyiben viszter saját történetiségének és innen eredő esetlegességének a vállalásához.

Csakhogya a magyar hatástörténetben mindez korántsem általános folyamat, amit egy-

értelműen jelez, hogy míg a megértés fenti módozatai – a „szerző halálának” a meghirdetésével, a nyelv konstitutív felfogásával, valamint az irodalmi mű olvasó és szöveg dialógusában kialakuló történeti indexű jelentéseivel – egyre inkább feladni kényszerülnek végső instanciáikat, addig a kutatások egy tekintélyes hányada szinte teljesen érintetlen marad a változásoktól. Az utóbbiaknak köszönhetően őrizték meg autoritásukat azok a recepciós képletek, amelyek izolálva a befogadást az irodalmiság interaktív keretei közül, elsősorban annak kontemplatív mozzanataira helyezték a hangsúlyt. És ez alól még az sem kivétel, ha a kulturális konzervativizmus eme képviselői valóban az újraolvasás igényével lépnek föl, mert ilyenkor is csak olyan mnemotechnikáról lehet szó, amely „leginkább a tagadott dolog stratégiáival és annak horizontjában tagadja a dolgot magát, s ekként az önmagát túlélő hagyománynak esik áldozatul”. (1) Az ily módon visszatérő, ámde háttérben maradó konzerváció tehát azáltal tarthatja meg életképességének a látzatát és állhatja egyben útját a paradigmaváltás kísérleteinek, ha az ideológia általa deklarált kritikája érintetlenül hagyja saját tradícióelemeinek előfeltevéseit.

Ebbe a szó szoros értelmében felemás helyzetbe kíván beleszólni új könyvével *Veres András*, egyszerre szánva munkáját azon középiskolás diákoknak, akik az érettségire készülve elvesznek a részletekben, és ezért nem látják a „fától az erdőt”, és egyszerre olyan újraolvasásként, amelyben a hangsúlyok módosításával vagy eddig ismeretlen részletek beemelásával más megvilágításba kerülnek a kánon mindezülig mérvadónak számító elemei. Az utóbbira, úgy tűnik, igencsak szükség van. Különösen, hogy a hazai közép-szintű képzésben a hetvenes évek második fele óta nem igazán történtek az újraolvasásra kísérletek. Ezzel természetesen nem akarjuk azt állítani, hogy az akkori tankönyveso-mag alapvetően strukturalista szemléletű koncepcióját már régesrég meghaladta volna az idő, hanem éppen annak a szellemében járunk el, amit Kulcsár Szabó Ernő a hatástörténet fontosságát szem előtt tartó s ebben mindenképpen máig példaértékűnek számító irodalomtörténetében a következőképp fogalmazott meg: „sohasem az irodalomtörténészek írják újra egy-egy nemzeti irodalom történetét, hanem mindig az az élő irodalmiság, amely folyvást változó viszonyt létesít az őt magát is feltételező hagyománnyal. Olyan tervezhetetlen és előreláthatatlan dialógus ez, amely az irodalom létmódja felől teszi érthetővé, miért is kell szüntelenül újraírni az irodalom történetét.” (2) Ezért alighanem félreértjük a hatástörténetnek az értelmező közösségek munkájában játszott szerepét, ha pusztán annyiban tartanánk nélkülözhetetlennek, amennyiben – beláthatóvá téve a generációs értelemben vett keletkezés előtörténetét – magyarázattal szolgálna az új művek megjelenésére, valamint arra: a vizsgált szövegek milyen más, eddig esetleg teljesen szokatlan gyakorlatot vezetnek be a tradíció korábbi elemeihez képest. A tradíció ilyen jellegű felfogása ugyanis még mindig foglya maradna annak a 20. századi szemléletnek, amely – jelen és múlt koordinátáit élesen különválasztva – a történelmet teleologikus mozgásként képzelte el. Hogy ez pedig mennyire nem így van, arra a legújabb magyar irodalom szolgált példákat olyan szerzőknél, mint *Esterházy Péter* vagy *Márton László*, akik, válaszként arra a kérdésre, kiket választanának elődjüknek, a kilencvenes évek elejére látszólag teljesen kimerülni tűnő és ezért párbeszédképtelen szerzőket neveztek meg (lásd például *Jókai*). De ugyanígy joggal tehetjük hozzá ehhez azt is, hogy ha valóban komolyan akarjuk venni a megértés temporális helyzetének a jelentőségét, akkor a jelenhez vezető múlt fontossága mellett a folyamat fordított hatására is ügyelnünk kell, vagyis arra, ahogyan minden jelen másképp hozza működésbe saját hagyományelemeit. (3)

Bár az újraolvasás ilyen, már-már szisztematikusnak mondható elmaradása kétségte-lenül felelőssé tehető azért, ahogyan a középszintű képzésben (vagy éppen az után) az értelmezők egy tekintélyes hányada kiírja magát az irodalmiság szüntelenül változó folyama-taiból (teljesen nyilvánvaló ez az olyan esetekben, amikor a kortárs szövegek által gyakran érintett kérdésekre kellene érvényes válaszokat megfogalmazniuk), a magunk részéről mégis inkább úgy gondoljuk, hogy a sokkal nagyobb kárt a kánonok temporális

indexeit eltüntető konzervációs igyekezet okozta, amennyiben jelentősen hozzájárult „a nyelvi és természetes valóság, a referencia és fenomenalizmus” egybemosódásához. (4) Többek között ennek köszönhető, hogy a ma keletkező interpretációk többsége függőben hagyja a kánonok előzetes megértésben játszott szerepének a hermeneutikai jelentőségét, úgy tüntetve fel eközben saját ideológiai preconcepcióikat, mintha azok alávethetők lennének az igaz/hamis oppozíció valamely jól ellenőrizhető kritériumának. És mivel a megőrzés mindezen formái nélkülözik a hatástörténet utólagosságának alapvető tapasztalatát, ezért nyilvánvaló, hogy az újnak való ellenszegülés nem külsőleg a rendszerre ráerőszakolt, attól lényegében idegen formák mára már természetessé alakult gyűjteménye, hanem legalább ugyanilyen mértékben magának a rendszernek a része, melynek szempontjából mindenfajta változás joggal aposztrofálható „tévedésként” vagy éppen „irodalmi divatként”.

Veres András mindezzel tökéletesen tisztában van, és ennek megfelelően egyszerre több szempontot tart szem előtt. Éppúgy jellemzi a változtatás, mint a megőrzés igénye. Szakít a történelem evolucionista/teleologikus felfogásával, és helyettük alternatív kánonokat javasol, ám eközben mégis megtartja a korszakolás hagyományos fogalmait, legfeljebb azok időhatárainak a módosítására lát esélyt; vagy hangsúlyozza az irodalom autopoetikus jellegét, előtérbe helyezve az önszabályozó és önmegújító elemek működését (különös tekintettel a stílusirányzatok változásaira, valamint a kánonképzés és az irodalom önképének folytonosan átalakuló műveleteire), viszont továbbra is megmaradnak a szerzői életrajzok, hiszen – mint ahogy írja – „a mai középiskolai tankönyvek túlnyomó többsége az életrajzokat és a pályaképeket részesíti előnyben”. És mindezt összesen száznyolc lapon.

A sokszempontúság együttes jelenléte azonban alapvető problémákat vet fel. Felmerül a kérdés: hogyan egyeztethető össze mondjuk az eredetkutatások olyan pozitivistá eredetű szövegfogalma, amelyben a művek ágenseként tételezhető szerzők abszolút urai a nyelv működésének (azaz egy alapvetően mimetikus preconcepciókkal rendelkező reprezentációs episztémé képviselői) az autopoézis olyan rendszerével, amely elsősorban önreferenciális, és ahol e rendszerek „az őket alkotó elemeket az őket alkotó elemek által hozzák létre”. (5) Mert bár valóban igaz, hogy a szignifikáns jelleget adó elkülönülés mellett az autopoézis mint a kifejezés tagadása a kifejezésnek egy igencsak rafinált módozata, a társadalom egyéb területeinek és a művészet rendszerének eme rejtett kapcsolata mégsem tekinthető direkt, problémamentes viszonynak. Ennek egyik, talán legfőbb oka az, hogy az irodalom már eleve a társadalom önprezentációját sokszorozza meg, rámutatva a valóság-szemlélet konzisztenciájára, és ezáltal arra is, hogy minden másképp is lehetne, vagy épp fordítva: a korábban nem-szükségszerű realitás ezek után hogyan jelenik meg abszolút szükségszerűként. De amint erre *Luhmann* többször felhívja a figyelmet, az autopoézis kizárólag magából a rendszerből érthető meg, ezt szolgálja az általa bevezetett stílusfogalom. Innen válik beláthatóvá, mit köszönhet a műalkotás más korábbi műalkotásoknak, illetve mit hagy hátra a művészet későbbi története számára, és ez köti össze az egyedileg létrejött szöveget az élő irodalmiság egészének folyamatával, ám egyúttal ugyanez eredményezi elkülönöződését is. (6) A magunk részéről hajlunk arra a feltevésre, miszerint már maga az olvasás sem nélkülözheti az autopoézis folyamatát, amennyiben a megértés eleve szövegek viszonyában valósul meg. Nyilvánvaló ezért, hogy az önreferencialitást főleg a szövegek, valamint magának a rendszernek a vizsgálatából érthetjük meg, ami azt jelenti, hogy elsősorban retorikai megközelítésekre van szükség a hagyományelemek és az ezek viszonyában kibontakozó invenció együttes feltárásával.

Csakhogy Veres Andrásnak éppen erre nincs lehetősége, és ezért elsősorban a műfaji, valamint az ebből adódó szűkös terjedelmi korlátok tehetők felelőssé. Viszonylag rövidre szabottan kénytelen bemutatni az 1780-as évektől egészen az 1944-es évekig terjedő időszakot, lévén könyve inkább összegezés, amelynek főként a tájékozódást kell szolgál-

nia, és csak másodsorban hivatott arra, hogy a középiskolai képzés – egyébként a szerző által is emlegetett – fogyatékoságait, illetve mára már időszerűtlennek bizonyuló előfeltevéseit kigyomlálja. A kitűzött cél így aligha lehet sikeres, ha az áttekintés lehető legteljesebb figyelembevételére miatt szinte teljesen kiszorulnak a részletekbe menő műelemzések, és helyettük főleg sommás megállapítások nyugtázzák az irodalom figuratív rendszerében tetten érhető önreprodukción. Inkább a paradigmaváltásokra esik a hangsúly, mint a folytonosságra, és azok is inkább szentenciózus, mint konkrét interpretációkban öltenek testet. Többek között ilyennek tekinthető a *Csokonai* és *Berzsenyi* nevével jelzett határ, akik főleg „a heterogén stílusrétegek” következtében válnak el az irodalom korábbi fejleményeitől. De az is előfordul, hogy a figuratív átalakulások jóval kifejtettebbek az előbbinél. Ugyancsak Berzsenyiről olvashatjuk: „Világképének átalakulása együtt jár a versszerkezet megváltozásával: a költemény már nem erkölcsi tanulsággal ér véget, hanem hasonlattal, s így a befejezés nyitott”. A szövegek esztéticitásának, valamint a társadalmiság diszkurzív rendszereinek ilyenfajta összefüggései a legtöbbször mégis homályban maradnak, annak ellenére, hogy Veres András a befogadásra általában úgy tekint, mint szövegek egymás közötti viszonyára. Így hiába kerülnek előtérbe olyan feltétlenül jól játékbá hozható olvasáspoétikai jelzések, mint *Ady* és a nyugatosok lényegileg romantikusan értelmezett szimbolizmusa, ha eközben megmagyarázatlanok maradnak a személyiség és a költészet rendkívüliségét deklaráló alapfogalmak. És ez azért lényeges, mert Veres András egy, az e század negyvenes éveiben *Lovejoy* által bevezetett nominalista romantika-fogalommal dolgozik, és ezáltal a magyar romantikát a kelet-európai térségre sajátosan jellemző jegyek alapján szemléli, amelyek közül – a nyugat-európai példa zsenikultuszával ellentétben – a patrióta aspektusokra terelődött a figyelem („Errefelé nem a szabad személyiség, hanem a nemzeti közösség kialakítása volt a fő cél, s ennek perspektívájából másfajta értelmet nyert az irodalom, amelynek művelése elsősorban hazafias tettek számított”). Háttérben marad tehát, mit jelent a versnyelv szempontjából a szabadon üzenő személyiség kultusza, és mit jelenthet ez a Nyugatot követő nemzedékek lírája számára. De úgyszintén ez nyújthatna magyarázatot arra, miért a költészet jelentette elsősorban az irodalmat a *József Attilával* és *Szabó Lőrinc*cel kezdődő időszak számára, jelentős mértékben másodlagos műfajjá fokozva le a regényt, valamint hogy miért maradt visszhangtalan a *Kassák* nevéhez fűződő magyarországi avantgárd alapvetően más felfogású nyelvkoncepciója.

Ez az alapvető kétosztatóság tapasztalható a könyv hagyománykezelésében is: ahogyan megtartja a klasszikus korszakfogalmakat, noha ezek gyakran csak a stílus jelzőiként jutnak szerephez (ilyenek a felvilágosodás, a romantika, a realizmus, a naturalizmus stb.), és egyértelműen a kronologikus besorolást követi; másfelől kiemeli a szövegek értehetőségének történeti indexeit, az emlékezéssel elválhatatlanul együtt járó felejtést és a hatástörténetnek a művek létmódjában jelentős részt vállaló mozzanatát. A két nézőpont – úgy fest – probléma nélkül megfér egymás mellett, legfeljebb ismét a terjedelmi korlátok okozhatnak némi zavart. Hiányzik például annak kifejtése: mivel indokolható egy-egy életmű időszakonként háttérbe szorul, majd újra felerősödő aktualitása, amiből az

Könyve inkább összegezés, amelynek főként a tájékozódást kell szolgálnia, és csak másodsorban hivatott arra, hogy a középiskolai képzés – egyébként a szerző által is emlegetett – fogyatékoságait, illetve mára már időszerűtlennek bizonyuló előfeltevéseit kigyomlálja. A kitűzött cél így aligha lehet sikeres, ha az áttekintés lehető legteljesebb figyelembevételére miatt szinte teljesen kiszorulnak a részletekbe menő műelemzések, és helyettük főleg sommás megállapítások nyugtázzák az irodalom figuratív rendszerében tetten érhető önreprodukción.

olvasó ugyan megértheti, hogy az irodalmi művek nem rendelkezhetnek semmilyenfajta – a temporalitás világa felett álló – változatlan önértékkel, de ettől még megválaszolatlan kérdés marad a lezárhatatlan jelentésképzés gadameri elve. Ennek kifejtésére akkor volna mód, ha Veres András nem pusztán Ady és József Attila, vagy *Kosztolányi* és József Attila változó népszerűségének az összehasonlítására tenne kísérletet, hanem mind ezt összefüggésbe hozná a jelen kérdésirányainak az utóbbi néhány évben lezajlott módosulásaival. Csak ebből a szempontból válik ugyanis érthetővé a gondolkodást és a nyelvet együtt szemlélő *Kosztolányi* („Esti Kornél”), valamint a nyelv által léteiben meghatározott (mivel megelőzött) szubjektum babitsi koncepciójának („Csak posta voltál”) a napjainkban zajló felértékelődése, szemben annak az Adynak a népszerűtlenségével, aki tekintélyes részben a romantikus hagyománynak köszönhetően a versnyelv abszolút birtokosaként képzelte el a személyiséget („Hunn, új legenda”). És hogy ez egyébként mennyire közel áll Veres Andrásához, arra az előbbieken túl kiemelhető még *Mikszáth* esete, akit felfogása szerint a változó megítélés hol a romantikusokhoz kapcsolt, hol pedig a realizmus első nagy alakjaként tartott számon, „közbülső láncszemnek (tekintve) Jókai és *Krúdy* vagy éppen Jókai és *Móricz* között”.

De pontosan emiatt érthetetlen, hogy aki ilyen mértékben tisztában van a megértés temporális változásainak a jellegével, amit alighanem a könyv szerzője is a nyelvvel szemben elfoglalt viszony átalakulásaiban tart tetten érhetőnek (lásd *Kosztolányi*), hogyan ragaszkodhat olyanfajta hagyományos műfajpoetikai elképzelésekhez éppen *Mikszáth*nál, mint „romantikus történelmi idill” vagy realista-szatirikus rajz, ha eközben az irodalom autopoetikus, valamint areferenciális rendszeréből adódóan felfogásában valószínűleg a stílustörténeti távlatok változásaiban megragadható paradigmaváltások játsszák az igazán döntő szerepet? Az erre adható válaszok többszörösen összetettek, s ez már önmagában jelzi a kérdés súlyát. Áttekintve a jelenkori folyamatokat, ma különösen nehéz feladat tisztázni a romantika és modernség viszonyát (ha tudniillik el tudjuk fogadni a Jauss által nyújtott horizontok leírását, akkor feltétlenül a modernség keretei között kell megemlíteni a realizmus, a naturalizmus, szimbolizmus névvel jelzett irányzatokat), annál inkább, mivel a hazai tudományosságban legalább két pozíció tartja magát, és az eddigi fejlemények azt mutatják, mindkettőnek hiteles válaszai vannak erre a problémára. Az egyik ilyen a többek között *Kulcsár Szabó Ernő* munkássága által egyre szélesebb körben elterjedő recepcióesztétika, amely köztudottan a romantikát marasztalja el az irodalom társias intézményének a megbomlásáért, amennyiben az a produktív mozzanatot egyedül csak a szerzői oldalon tartotta elképzelhetőnek. (7) Ebből a szempontból a modernség azért tekinthető jelentősnek a korábbi időszakokhoz képest, mert lemondva az üzenő zseni nyelv fölött álló kultuszáról és az ebből eredeztethető innováció kizárólagos uralmáról helyreállítja a 19. században megbomlott hatástörténeti egyensúlyt, az irodalmat és annak megértését pedig saját tradíciójával alkotott dialogikus viszonyában hozza felszínre. A másik ilyen előnyben részesített pozíció, a *Paul de Man* nevéhez kötődő amerikai dekonstrukció viszont éppen a romantikában véli felfedezni az európai kultúra utolsó nagy szemléletváltását, melynek során kialakultak a teoretikus nyelv ma is érvényben lévő fogalmai, másrészt már ekkor teljes mértékben létrejöttek a modernség írásművészetében relevánsnak számító nyelvi és stíláriis sajátosságok. Ennek alapján mondható, hogy a romantika mindmáig lezáratlan, napjainkig tartó folyamat, valamint hogy az olyan stílusirányzatok, mint a realizmus, naturalizmus és szimbolizmus elsősorban a romantika horizontján válnak értékelhetővé. Úgy fest, hogy Veres András sokkal inkább az előbbihez kapcsolódik, s valószínűleg ezzel magyarázható az egyértelmű különbségtéves a Jókait lényegében meghatározó romantikus és az őt követő realista stíluseszmény között („Utolsó pályaszakaszára (a hetvenes évek végétől) már a megfáradás jellemző, a kalandszerű elem eluralkodása – bár éppen ekkor írta azokat a regényeit ..., amelyekben leginkább megközelítette a realista stíluseszményt.”). És ez azért tarthat feltétlen érdeklődésre számot, mert a közelmúltban szüle-

tett a középszintű képzés számára egy olyan összefoglalás, ami – pontosan a romantikus elvárások fokozott érvényesülése miatt – annak ellenére kihagyja Jókait a tárgyalásból, hogy kronológiailag a múlt század második felére esik munkásságának jelentős része, illetve ugyanennek a tankönyvnek a szerzői a realizmus és a naturalizmus fejleményeit a romantika horizontján tartják elhelyezhetőnek. (8)

Ám a szövegben érvényesülő kronologikus besorolás más tekintetben szintén jelentős terheket ró a szerzőre, és alighanem ugyanez szolgálhat magyarázatul arra, Veres András hogyan tarthatja problémamentesen összekapcsolhatóknak az autopoézis háttérfogalma előtt mozgó formalista, valamint egy alapvetően mimetikus nyelvfelfogás által determinált tematikus elképzeléseket. Már rögtön akkor érezhető ezeknek a meglehetősen heterogén problémáknak a feszültsége, amikor egy-egy szerző munkássága messze meghaladja a korszakok által kijelölt időintervallum kereteit. Ilyenkor azzal a megoldással él, hogy ezeket az életműveket a rájuk leginkább jellemző vagy értékelhetőségük szempontjából a leginkább sikeres korszakban mutatja be. De ugyanennek a többszempontúságnak a következménye, ahogyan a poétikailag jelentős, tehát szűkebb értelemben vett hermeneutikai – mert stílus és gondolkodástörténeti képletek alapján elemezhető – fejlemények diszharmonikus viszonyba kerülnek a politikai történésekkel, ami esetlegesen azzal a veszéllyel jár, hogy a korszakmegjelölések elveszítik eredeti, a történeti távlatokhoz fűződő érvényüket, és pusztá címekké fokozódnak le. Hiszen csak rendkívül körülmenyesen összeegyeztethetők a hatástörténeti változásoknak a művek temporalitását előtérbe helyező megállapításaival olyan történettudományi megnevezések, mint mondjuk „Az önkényuralom kora” vagy „A dualizmus virágkora”, ha eközben ezekhez nem kapcsolódnak a történelmi változásokkal együtt járó gondolkodástörténeti vizsgálódások. Ennek hiányában viszont teljesen elveszíthetik „irodalomimmanens” jellegüket a felvilágosodás, a romantika, az avantgárd, az újklasszicizmus és újnépesség fogalmai, hogy végül átadják helyüket a kor történelmi összefüggéseinek leírásához. És hogy ez mennyire így van, arra Veres András könyve a legjobb példa: éppen az „Újklasszicizmus és újnépesség” című fejezetben már alig maradnak az irodalom esztéticitását firtató megállapítások, helyettük sokkal nagyobb hangsúly kerül a kor politikai történéseinek a leírására, valamint az íróknak ezekben a folyamatokban játszott, gyakran inkább feledésre méltó magatartására (lásd: Szabó Lőrinc).

A fogalmi funkció ilyen, a fenti értelemben vett neutralizálódásáért és az ezáltal bekövetkező interpretációs anomáliákért azonban még az eddigiek alapján sem csak a szerző okolható, hanem legalább ugyanilyen mértékben az az intézményi kultúra, amely megköveteli ugyan a hagyományos korszak-tipológia megőrzését (az erre felhozható érvek között valószínűleg a taníthatóság és e taníthatóság érdekében zajló formalizálhatóság szerepelne az első helyen), de érintetlenül hagyja az ezen a módon mégiscsak visszacsempészdő vonatkoztatási rendszerek előfeltevéseit. Mentségül legyen mondva, a korszakok fogalmai a képzés keretein túl is megtartják vehemenciájukat, a magas szintű tudományosságban mindmáig gyakran idézett terminusok, jóllehet a körülöttük tapasztalható szerkezetváltozások miatt a bennük rejlő történelemfilozófiák egydimenzióssága ténylegesen a kontingencia többszólamúsága felé tolódott el. (9) Ennek ellenére hatékonyak maradtak, s eme népszerűségüket szemantikai ambiguitásuknak köszönhetik („A ’korszak’ mindenekelőtt az időtapasztalatnak csak egy olyan meghatározott formájára vonatkozik, amelynek jellegzetességei a kumulatív vagy exponenciális időfelfogásokkal szemben... abból a kérdésből vezethetők le, hogy miképpen konstituálódnak az időbeli és állapotbeli (metaforikus nyelvhasználatban: térbeli) relevanciák magyarázatai; e magyarázatok tehát olyan, a történeti észlelésből származó időtartam-tapasztalatként értenődők, amit nem lehet sem az egyik, sem a másik dimenzióra korlátozni.”) (10), valamint annak a tőlük elválaszthatatlan jellegzetességüknek, ahogyan az ilyen fogalmak saját története során egymásra épülő jelentések „természetes valóságként” adódnak az őket hasz-

nálók számára. Ez a sajátos fenomenalizmus figyelhető meg a korszakküszöb problematikájánál, amikor a változások előtt-után retorikája az összetevők áthelyeződését mindig egy „még nem” és egy „már nem” objektivitásának a viszonyában valami adottként képzelel el, ami elkerülhetetlenül azzal a következménnyel jár, hogy a küszöbteória egyre inkább visszanyeri a pozitivistá tényfogalom mintájára létrejövő színezetét.

Az ily módon meghatározott terminológia tehát aligha lehet alkalmas egy, a művek temporalitását figyelembe vevő történelem megkonstruálására, hiszen a benne meghúzódo reprezentáció jelenléte objektív historikus folyamatokat implikál. Veres Andrásnál szinte majd minden esetben ez a felfogás kerül előtérbe, amikor a hagyomány mozzanatait e szerint a korszak-tipológia szerint gondolja el. Az írók, költők és gondolkodók (ilyenkor a kultúra adott szakaszának tipikus képviselői, akik műveikkel ábrázolják („Senki sem ábrázolta az elzúlló dzsentrit olyan kérlelhetetlen pontossággal, mint Mikszáth.”) vagy kifejezik („A Nyugat művésznemzedékének meghatározó élménye a világ titokzatossá válása és a költői alkotás eredendően paradox jellege, tehát hogy a felfoghatatlant kell kifejeznie.”) a környező „valósággal” szemben elfoglalt viszonyukat, és csak eme reprezentáció hitelessége révén válhatnak valódi művészekké. Ennek köszönhetően a művek megalkotottsága helyett azok mimetikus jellegére kerül a hangsúly, a nyelvi-formai elemzést (a korábban említett okokon túl) pedig a tematikus kritikák váltják fel. Erre utalnak az olyan műfaji megnevezések, mint *Madách* művénel az „emberiség-poéma”, vagy a *Márai* és *Ilyés* pályaképe kapcsán szóba kerülő „tényirodalom”. De a reprezentációs nyelvfelfogás illetően állandó jelenléte mégis akkor a legnyilvánvalóbb, ha a szerző a romantika jelenségeit veszi górcső alá, hiszen – tudni kell – a romantika éppen az a stílustörténeti irányzat, ami egyes vélemények szerint azért nyerte el valódi jelentőségét, hogy a fokozatosan merkantilizálódó kultúra ellenében önálló s ezért kifejezetten nehezen referencializálható világot helyezett. (11) Ám ennek ellenére Veres Andrásnál az „Előszó” elsősorban a bukott forradalmak hiteles rögzítője, s nem kis részben ezért tekinthető „a 19. századi magyar líra egyik csúcsteljesítményének”.

Csakhogy az „Előszó” egy másik, a korábbiakat teljes mértékben kizáró interpretációt is megenged, s ezt talán éppen a datálását, valamint a preskripció-jellegét firtató filológiai bizonyítékok támasztják alá a legjobban. Köztudott, hogy a szöveg a középiskolai kánonba úgy vonult be, mint a „Három regé”-re közvetlenül vonatkozó mű, amely három időt szembesítve alapjaiban minősíti át a cím lehetőségeit, s inkább helyettesítésként, mint valódi értelemben felfogott előszóként olvasandó. Ez azonban nem volt mindig így. *Gyulai* például még úgy gondolta, hogy a vers az utolsó művek bármelyikéhez köthető, és mivel az „Örök zsidó” az egyik legutolsó, így nagy valószínűséggel elé íródhatott. Mások szerint viszont esetleg egy, még *Vörösmarty* életében tervezett összkiadás elé szánta volna a költő, vagy – mint ahogy *Schöpflin Aladár* véli – „A vén cigány”-t vezette volna be olvasói elé. Tovább bonyolítja a szöveg státusát, hogy *Babits* önálló mű helyett inkább töredéket lát benne, és csak *Waldapfel József* lesz az, aki majd 1948-ban a máig bevett érvelést megfogalmazza: „Hadd említsem meg azt a gyanításomat, hogy ez a csodálatos „Előszó” valószínűleg a hiúságában sértett *Ferenc József* bosszúvágától és szadizmusától a szabadság mártírjává avatott *Batthyány Lajos* lányának dedikált „Három regé”-re vonatkozik.” De *Waldapfel* is csak úgy tudja az előbb említett, nem túl meggyőző érveken túl bizonyítani fejtegetései igazát, ha a vizsgálat természetének leginkább megfelelő módon olvassa a szöveget. Amikor a datálás egyik meggyőző bizonyítékaként kezeli, akkor egyértelműen mimetikus a nyelv általa képviselt koncepciója. Elképzelése szerint a vers első soraiban megjelenő tavasz például arra utal, hogy a szöveg 1850–51 fordulóján, esetleg télutóján keletkezett, mégpedig azért akkor, mivel a „Három regé” megszületésének ideje világosan megjelölhető (1851 közepe). De másképp jár el, ha a metaforizáció folyamatát kívánja megragadni; ilyenkor az évszakok trópusai nincsenek közvetlen viszonyban a fenomenalizálható idő világával. Az eddigi bizonytalanságokat még tovább

erősíti a kritikai kiadás sajtó alá rendezőjének az írásvizsgálata, aki bár meggyőző erővel bizonyítja a keletkezés valószínűsíthető időpontját, ugyanakkor véleménye szerint az is legalább ennyire nyilvánvaló, hogy a kézirat szereplő cím nem Vörösmarty kézírásától származik. (12) Ez azt jelenti, hogy az eddigi, jelentésorientált értelmezések semmivel sem hitelesebbek azoknál az interpretációknál, amelyek a szöveget elsősorban nyelvi szempontból veszik szemügyre. Az utóbbi esetben a költemény első sorában szereplő deixis („Midőn ezt írtam, tiszta volt az ég,”) szinte korlátlan mértékben kontextualizálható, amennyiben megmaradunk a tavasz képeinek tematikus olvasatánál, és ehhez tropológiaiailag hasonló szövegeket rendelünk. De ha a deixis referencióját a szöveg önmagára való utalásaként fogjuk fel, akkor a megképződő időviszonyok olyan mértékű anomáliára tesznek szert, hogy az igen körülményessé változtathatja a korábban látszólag problémamentesnek ígérkező tematizációt. Ebben az esetben inkább a referens megszótódása kerülne felszínre, hiszen így – felszámolva a beszélő hang és az írott szöveg előttűnő vonala mentén elképzelt megvalósulását – ezt a folyamatot pontosan fordított viszonyban helyezné el. Ekkor az írott szöveg materialitása, amit az ige múlt idejű használata világosan jelez („ezt írtam”), megelőzi a beszélő, azaz ennek a folyamatnak az ágensként tételezhető alany létét. S minthogy ez mégsem vonja maga után feltétlenül az egész eddigi hagyomány elutasítását, ezért az olvasatok egyszerűen megsokasodó lehetősége inkább arra hívja fel a figyelmet, hogy a szövegekben zajló jelentésképzés a megértés változó (időbeli) helyzete miatt kimeríthetetlen folyamatnak bizonyul. Ha pedig az újraolvasás hosszú időn keresztül elmarad, akkor olyan aspektusokat vagyunk hajlandók „valóságként” kezelni, amelyek éppen bizonytalanságuk elfeledtetésével vélik megszilárdítani autoritásukat, tehermentesítve ezáltal a befogadót a megértés aktív munkája alól.

Egészében véve tehát az eddig mondottakat, Veres András könyvét egyszerre jellemzik a megszakítottság, a folytonosság és a többszólamúság alakzatai, s ebből a szempontból különösen értékes kísérletnek tekinthető.

A szerző bár elfogadja az összegezés rendkívül nehéz feladatát, nem elégszik meg a kánon elemeinek pusztá megismétlésével: vállalja az újraértés tevékenységével mindig együtt járó kockázatot, s eközben arra is figyelmet fordít, hogy az új szemlélet megismerésével ne kerülje túl az olvasót az ezekhez kapcsolódó elméleti kérdések tisztázásával. Kiemelhető ebben a tekintetben az irodalmi szöveg népszerűségének, a benne zajló jelentésképzésnek temporális jelenségként való megragadása (ezt alátámasztva a szövegmagyarázatokat gyakran kísérik a szociológiai változások leírásai), és az, ahogyan a művek, valamint a stílustörténeti folyamatok elsősorban irodalomközeli perspektívából válnak érdekessé (lásd autopoezis). De éppen e kettősségből adódóan a kontinuitás és a diszkontinuitás látszólag harmonikus viszonya néha kicsúszik az ellenőrzés alól, és ilyenkor olyan disszenzus keletkezik, ami inkább leírható az egymás mellett való elbeszélés, mint a dialogicitás képességével. Márai „Egy polgár vallomásai” című művével például egyszerre szerepel a tényirodalom egyik prominens képviselőjeként, feltételezve, hogy a fikatív szöveg referencializálható a valóság vonatkozásában („S hogy a tényirodalom iránti igény mennyire a levegőben volt, olyan példákkal is alátámaszthatjuk, mint Márai Sándor talán legjelentősebb műve, az „Egy polgár vallomásai”, amelyben részletesen beszél a szűkebb-tágabb családja életútjáról...”). Ekkor a biografikus, a szerző életének megfeleltethető mozzanatok kerülnek előtérbe. Másrésztől viszont létrejön az egyértelmű

Veres András könyvét egyszerre jellemzik a megszakítottság, a folytonosság és a többszólamúság alakzatai, s ebből a szempontból különösen értékes kísérletnek tekinthető. A szerző bár elfogadja az összegezés rendkívül nehéz feladatát, nem elégszik meg a kánon elemeinek pusztá megismétlésével: vállalja az újraértés tevékenységével mindig együtt járó kockázatot.

distinkció ezen biografikus én és a szerző között („... az Egy polgár vallomásai című regényes életrajznak ... lapjain olyan alteregót állít elénk, akinek sehol sincs maradása, aki számára az utazás a legfőbb iskola.”), és kiemeli a szöveg fikcionális jellegét, valamint – az ebben a közegben megvalósuló – nyelvi kód természetét. De az ily módon kibontakozó diszkrepanciák elsősorban annak az intézményi kényszernek a hatásai, amelyek – és erre talán a konszenzusteremtés a legjobb példa – most már több évtizede elhalasztják és kizárják az újraértés kísérleteit, és ezért joggal mondható: teljes mértékben megérettek mind a szerkezetüket célzó, mind pedig az előfeltevéseiket felülbíráló intézményi reformokra. Az erre adható válaszok azonban még váratnak magukra.

Jegyzet

- (1) KULCSÁR SZABÓ Ernő: *A szövegek ártatlansága*. Alfvöld, 1999/12. sz. 71. old.
- (2) KULCSÁR SZABÓ Ernő: *A magyar irodalom története 1945–1991*. Bp, 1994. 23. old.
- (3) ASSMAN, A.: *Az innováció feltételei a kultúrában*. Ford.: SCHULTZ Katalin. Orpheus 1994/2–3. sz. 189–190. old.
- (4) DE MAN, P.: *Ellenszegülés az elméletnek*. Ford.: HUBA Miklós, Cserépfalvi Kiadó, é. n. 104. old.
- (5) LUHMANN, N.: *A műalkotás és a művészet önreprodukciója*. In: *Testes könyv I.* Szerk.: KISS Attila Attila – KOVÁCS Sándor – ODORICS Ferenc. Ictus és JATE Irodalomelméleti Csoport, Szeged, 1996. 113. old. Ford.: GERGŐ Veronika
- (6) LUHMANN, N.: i. m. 117. old.
- (7) KULCSÁR SZABÓ Ernő: *Történetiség, megértés, irodalom*. Universitas Kiadó, 26–29. old.
- (8) EISEMANN György – H. NAGY Péter – KULCSÁR-SZABÓ Zoltán: *Irodalom tankönyv 16–17 éveseknek*. Bp, 2000.
- (9) STEINWACHS, B.: *Mit nyújthatnak az (irodalmi) korszakfogalmak?* In: *Helikon*, 2000/3. sz. 328. old., ford.: MOLNÁR Péter
- (10) STEINWACHS, B.: i. m. 324. old.
- (11) WILLIAMS, R.: *A romantikus művész*. In: *Helikon*, 2000/1–2. sz. 63. old.. Ford.: PÉTI Milós
- (12) *Vörösmarty Mihály Összes Művei*, 3. k. szerk.: HORVÁTH Károly – TÓTH Dezső S. a. r.: TÓTH Dezső. Akadémiai Kiadó, Bp, 1962. v. ö.: a *Kézirat és Megjelenés* című fejezeteket, 557–559. old.

VERES András: *Művek, pályák, nemzedékek*. Krónika Nova Kiadó, Bp, 1999.

Zákány Tóth Péter

„Kakas, adjon jó napot!”

Újra hiánycikk lévén másodízben jelent meg reprint kiadásban, immár gondos utószó kíséretében a magyar gyermekfolklór csodálatos gyöngyszeme, a Kiss Áron szerkesztette „Magyar gyermekjáték-gyűjtemény”

Az 1891-ben napvilágot látott mű első kiadásához írott „Előszó”-ban betekintést nyerhetünk a könyv megjelenésének előzményeibe. Megtudhatjuk, hogy az 1883. évi Országos Tanítógyűlésen *Kiss Áron* egy magyar gyermekjáték-gyűjtemény létrehozására tett javaslatot, sőt a konkrét teendőket is megfogalmazta. A Tanítógyűlés a javaslatot elfogadta és a munka elindításához a következő tételket rögzítette:

- a játékoknak s az esetleg velők járó daloknak a magyar nemzeti nevelés szolgálatában kell állniok, s ezért a játékokban a magyar nemzeti jelleg megővendő;
 - a gyermekek játékaik s ezek dallamai a haza minden vidékén összegyűjtendők.
- Ezt követően a vallás- és közoktatási miniszter az 1885. május 12-én kibocsátott ren-

deletében Kiss Áront bízta meg a gyűjtőmunka megszervezésével, beindításával, a beérkezett anyagok rendszerezésével. A gyűjtőmunka kezdetben nehezen indult el, de már 1887 elejétől az ország legtávolibb vidékeiről is érkeztek leírások. A gyűjtőmunkát több mint száz tanító segítette!

Kiss Áron izzig-vérig pedagógus volt, s ez jól tükröződik szerkesztői tevékenységében is. A beérkezett – és megtartott – anyagok rendezésénél a gyermekek fejlődését vette alapul. Először a felnőttek játszanak a kicsinyekkel, azután ők maguk is játszani kezdenek egymással, s így tovább... A kisgyermeket különösen érdeklik az állatok (azokra kiabálnak vagy azokat édesgetik). Megfigyelhető az is, hogy az egyes játékoknak számos változata került be a gyűjteménybe. Ezek a változatok, ha tartalomra nem is, de frazeológijára, szerkesztésmódra, dallamra nézve különböznek egymástól.

Noha a könyvnek a legkurtább fejezete az első, jelentőségét tekintve minden bizonynyal mégis ez a játékgyűjtemény legfontosabb része, amelyről így ír Kiss Áron: „...Azok a játékok, amelyek e szakaszban előfordulnak, a szülők vagy dajkák beszélgetései a kisdedekkel olyan nyelven, amelyet ezek már értenek, tudniillik az érzékek nyelvén, mintha csak arra valók volnának, hogy a gyermekek a figyelmét testük egyik, vagy másik tagjára odavonják...” Illusztrációként íme néhány példa: a Tapsoltató (Süti, süti pogácsát / Apának, anyának...), az Ujjasdi (Ez elment nyulászni, / Ez meglötte, / Ez megfogta, / Ez megsütötte, / Ez megette.), az Arcsimogató vagy Mosdató (Cziróka, / Maróka...). Közismertebbek még a Nevettető, a Tenyeresdi vagy a Hintázó (Hinna, barina / Karácsonyi Katicza...) stb.

A második fejezet (szakasz) a „Mondókák”-at fűzi föl. Az első csoport tartalmazza az állatsalogatásokat és állatriasztásokat (Gólya, gólya gilicze... Fecskét látok szeplőt hányok, ... Katalinka szállj el!... Csigá, biga gyere ki... stb.) A második csoport tartalmazza a játékra szólító mondókákat (Gyere Kati tánczolni), míg a harmadikban a kiolvasó mondókákat

találjuk meg. Csak a legismertebbeket említve: Egyedem, begyedem, tenger táncz... Eczpecz kimehetsz... vagy a hintázó mondókák közül a legismertebb: Egy – megérett a meggy / Kettő – feneketlen teknő stb.

A harmadik fejezetben a „Játékok” gazdag tárházát találjuk, 430 oldalon át! A könyv előszavában a szerkesztő megemlíti, hogy „...kötetszámra kerültek össze ugyanazon játékok, vagy azoknak egymástól alig eltérő változatai is... Ily módon egész köteteket kellett félre tenni.” Ennek ellenére például a „Kis kacsá fürdik / Fekete tóba...” ismert játéknak több mint negyven eltérő változatát ismerhetjük meg.

A játékok sorát az úgynevezett „beszélő” állatok nyitják (Csípi csóka... Csíp csóka... Csiklandós a ...). A Repülődsdi 6 féle változatát, a Cziczázás 15, a Kecskés játék 11, a Kinn a bárány, benn a farkas 10 variációját követik a különféle mozgó és táncos, illetve lánccjátékok. A „Láncz, láncz, arany láncz” például 24 változattal. Íme a rimaszombati: Láncz, láncz Eszter láncz, / Eszter láncki rózsa, / Rózsaszínű szép Mariska (Kati, Juczi stb.) / Fordulj egyet módra. Ennek a versikének első, tildi változata így hangzik: Láncz, láncz este láncz / Este láncon czérna, / Czérna volna, selyem volna, / Mégis kifordulna, / Pénz volna karika, karika, / Vagy barátom Mariska, Mariska / Fordulj ki a tánczból. A második tildi változat: Láncz, láncz Eszter láncz / Eszter láncon czérna / Zöld galozsinya, / Fülemlé Eszter lányom / Fordulj magyar módra! A színai (Abaújm.) változat első két sora pedig így alakul: Láncz, láncz, keskeny láncz, / Keskeny láncon czérna, ...

A „Kis-Komárom, Nagy-Komárom” három változata közül az első: „Kis-Komárom Nagy-Komárom, / Beh szép kislány ez a három, / De szeretném az egyiket, / Három kö-

A „Kérődsdi” játék hatvannégy variációját elsősorban gyönyörű nyelvezetéért, rímeiért, humoráért kedvelik ma is azok az óvodapedagógusok, tanítók, és nem utolsó sorban szülők, akiknek szívügyük a magyar nyelv gazdagsága!

zül a szebbiket”. (Barcza-Újfalu). Abaúj-Szinán az utolsó sort így dalolják: „Három közül az egyiket, / Kiválasztom a szebbiket”.

A gyűjtemény gyönyörű darabjai a hídjátékok, az ünnepekre vonatkozó és a lakodalmas játékok. A nagyobb csoportok kedvelt játéka, a „Hídszemeszter” csaknem egy tucat változatát ismerhetjük meg. Megtaláljuk a „Fehér lilomszál...” különböző változatait, valamint a főleg kislányok által kedvelt „Pünkösdi róza” tizenhét változatát is. A „Kérősi” játék hatvanégy variációját elsősorban gyönyörű nyelvezetért, rímeiért, humoráért kedvelik ma is azok az óvodapedagógusok, tanítók és nem utolsósorban szülők, akiknek szívügyük a magyar nyelv gazdagsága! Ime néhány példa: „...Kakas adjon jó napot! / Réce, rucza fogadja..., vagy a ...Most viszik, most viszik / Ugorkáné lányát...” stb. A „Haj szénája, szénája” huszonhat változatából egyetlen kiragadott példa: „...Csillag Boris tudom a neved./ Érted vagyok halálos beteg.”

A „Játékok” fejezetét az eszközközkhöz (kavicsok, kövek, golyók, botok) kötődő játékok zárják. Itt Kiss Áron olyan jobb sorsra érdemes játékokat mutat be, amelyeket ma már nemigen játszanak sem falun, sem városban a mai gyerekek. A hosszú felsorolásból a közel hatvan játék leírásából mindössze néhány – rövid – ismertetésére szorítkozhatunk. Ezek közül azokat a „didaktikus” felépítésű játékokat emelhetjük ki, amelyekben – az egyszerűbbtől a bonyolultabb felé, a könnyebbtől a nehezebb felé – a kevésbé ügyes vagy játékban kevésbé tehetséges gyermekek egyenlő eséllyel indulhatnak, versenyezhetnek. Ilyen például a „Bikázás” (Jászberény), a „Friczkövezni” (kapókövezni) játék (Oldalfalva, Gömör megye). A „Pegyes játék” (Torda) négy változata mind-mind kedvelt játéka volt az elmúlt századok magyar gyermekeinek. Talán a „Szfurna” (Túr) játékot sem ezen a néven ismerjük, pedig még ma is játsszák itt-ott az országban. (Ebben a játékban egy cémára felfűzött gombot körbe forgatunk mutató ujjaink között, azután hol neki eresztve, hol meghúzva mozgatjuk előre a gombot, amely a dorombhoz hasonló hangot ad.) Kétségtelen, hogy a játékok neve nem sokat mond – a játék leírása nélkül – a mai olvasóknak.

Jól illeszkedik a gyermekjáték-gyűjteményhez a könyv végén – szerényen – „Jegyzetek” címmel közreadott fejezet. Ebben a tudományos igényességgel összeállított fejezetben Kiss Áron régi, elfelejtett játékainkról értékes forrásanyagot tár az érdeklődő olvasó elé.

Az „Utószó”-ban *Kriston Vízi József* játékkutató etnográfus tanulmányából megismerhetjük Kiss Áron tudományos életútját is. Kriston Vízi maradandó emléket állít a nagyszerű, már-már elfelejtett tudósnak, értékes kiegészítésül e nagyszerű könyvnek.

A reprint kiadás szerkesztő lektorainak – *Szentiványi Tibornak* és *Kriston Vízi Józsefnek* – köszönhető, hogy a csaknem 110 év után ez a kiadás nem avított műként, hanem hasznos könyvként kerülhetett a ma kutatói, pedagógusai és olvasói kezébe.

Vándorol a Kórusiskola

Sapszon Ferenc jeles iskolája, a bécsi énekes fiúk mintájára alakult, hazánkban úttörő intézmény hosszú vándorlásának új színhelyére költözött. Újpalota és Kispest után most a főváros I. kerülete adott épületet a nemzetközi kórusolimpián 5 aranyérmét szerzett iskolának. Az alapítók remélik, hogy ezzel a döntéssel a Kórusiskola hazatalált.

Szótárprogram

A Nemzeti Tankönyvkiadó (NTK) a Grimm Kiadóval (GK) közösen 2003 végéig megjelenteti a három világnyelv – angol, német, francia – mai követelményeknek megfelelő köznyelvi kéziköteteit – jelentették be sajtótájékoztatón a cégek vezetői.

Ábrahám István, az NTK és *Borbás László*, a GK igazgatója emlékeztetett: az utolsó nagyszótár-program Magyarországon 1950-ben indult el. Az akkor született angol, francia, német, olasz nagyszótárak, valamint az ezekből levezetett kisebb változatok is a modern filológia válságának voltak az eredményei, s véleményük szerint mára már több szempontból is elavultnak tekinthetők. Mire a hatvanas évek elején a szótárprogram lezárult, lassan bővülni kezdett a felső- és a közoktatásban is az idegen nyelvi kínálat, a meglévő szótárakat majd 40 éven át mégis szinte változatlan utánnomásokban adták ki.

Irodalomtörténeti atlasz

Többféle tantárgy – irodalom, történelem, művészet-, illetve művelődéstörténet – oktatását és elsajátítását segítheti az a kifejezetten iskolai használatra készült, ezért egyedülállóan számító Irodalomtörténeti atlasz, amelyet Budapesten mutattak be a sajtó képviselőinek.

A Cartographia Kiadó gondozásában napvilágot látott atlasz térképi háttérrel, összesen 40 oldalon, piktogramokkal mutatja be a legjelentősebb írók, költők élet-

útjának állomásait a magyar- és világirodalomban. Az általános és középiskolai oktatáshoz egyaránt ajánlott kiadványt az írók, költők arcképei, műveiknek részletei, az adott korhoz kapcsolódó művészeti alkotások teszik szemléletessé.

Tehetséggondozó program

Az idei tanévtől az ország 13 gimnáziumában 335 diák részvételével indulnak az „Arany János program” keretében tehetséggondozó osztályok.

Környei László, az oktatási tárca közoktatásért felelős helyettes államtitkára elmondta: a tehetséggondozó programban résztvevő iskoláknak évente 30, az iskola-fenntartók által delegált, jó képességű gyermek oktatását és kollégiumi elhelyezését kell biztosítaniuk. A tárca ehhez összesen 200 millió forint támogatást nyújt, a résztvevő iskolákat pályázati úton választotta ki az Oktatási Minisztérium. A diákok egyéves előkészítő évfolyam és négy gimnáziumi osztály elvégzését követően tesznek érettségi vizsgát. Az előkészítő évfolyamon emelt szintű anyanyelvi és idegen nyelvi képzésben, matematika- és informatikaoktatásban, illetve személyiség- és képességfejlesztő, kommunikációs és tanulás-módszertani tréningeken vesznek részt a pályázati úton kiválasztott diákok.

Segédkönyvjegyzék

Az Oktatási Minisztérium tervei szerint a jövő tanévtől megszűnne a segédkönyvjegyzék és a listán szereplő, minősítési eljárást igénylő kiadványok – például munkafüzetek, térképek – bírálat után felkerülnének a tankönyvjegyzékre.

Sió László, a tárca kabinetfőnöke elmondta: a tankönyvminősítés jelenlegi rendszere, a többszintű véleményezés és a tavaly bevezetett 20 szempont alapján történő értékelés megfelelő garanciát nyújt a minőségre. Jelezte: ez az eljárás az elmúlt he-

tekben sokat emlegetett 'Ember és társadalom' című kiadványt is kiszűrte a tankönyvek közül, hiszen az oktatási tárca – a szakértők javaslatára – két alkalommal is megtagadta tankönyvvé nyilvánítását.

Német állami ösztöndíjak – DAAD

Az idén kezdődő tanévben 216 egyetemi, főiskolai hallgató, oktató, illetve kutató összesen 926 hónapnyi időt tölthet Németországban a Német Felsőoktatási Csereszolgálat (DAAD) egyéni ösztöndíjának köszönhetően – hangzott el a budapesti sajtótájékoztatón. *Thomas Prah*, az adományozó szervezet közép-kelet-európai referatúrájának igazgatója elmondta: a német csereszolgálat ebben az évben a tavalyinál 33 millió forinttal többet, összesen 270 milliót biztosít ösztöndíjakra.

A DAAD a német egyetemek és főiskolák közös intézménye. Feladata a hallgatók és kutatók cseréje révén támogatni a német felsőoktatási intézmények külföldi kapcsolatait. Az ösztöndíjak a Magyar-Német Tudományos Kulturális Kormányközi Egyezmény alapján a magyar felsőoktatás hallgatóinak, oktatóinak, kutatóknak szólnak.

Deák Diák Iskola

A Deák Diák Iskola sajátos helyzetű intézmény, ugyanis fenntartója az V. Kerületi Önkormányzat, de az iskola helyileg a VIII. kerületben, az Orczy úton található.

1993-ban költöztünk az Orczy úti épületbe, amikor az Evangélikus Egyház visszakarta a Sütő utcai iskola épületét, amelyben 1948 óta Deák Téri Általános Iskola néven működött intézményünk. A VIII. kerület akkoriban felajánlotta az üresen álló volt szlovák iskola épületét a Deák Diák elhelyezésére, s így nyújtván lehetőséget arra, hogy a magas színvonalon teljesítő, a szülők és gyerekek körében közkedvelt iskola tovább működhessen.

Előre látható volt, hogy az évek múlása-

val egyre kevesebb V. kerületi és egyre több VIII. kerületi, illetve az iskola földrajzi vonzáskörzetében lakó diák jár majd az iskolába. Mára előállt az a helyzet, hogy tanulóinknak csak 5 százaléka V. kerületi lakos, közel fele a nyolcadik kerületből, negyede a IX. kerületből és változatos létszámban a többi budapesti kerületből, illetve vidékről jár hozzánk. A szülők, élve a törvényben garantált szabad iskola-választási jogokkal, a felvehetőnél sokkal nagyobb számban keresik iskolánkat. Örvedetes tény, figyelembe véve az országosan csökkenő gyereklétszámot.

Ugyanakkor rövidesen nem lesz fenntartónk, mert az V. kerület 2001. szeptemberétől már nem kívánja működtetni az iskolát az V. kerületi lakos tanulók csekély létszáma miatt. Az eltelt hét év alatt történtek bátortalan kísérletek arra, hogy esetleg társulási formában, több kerület és főváros együttesen tartsa fenn az intézményt, de annak a ténynek az elismerésén túl, hogy egy ilyen szakmailag értékes és a társadalmi igényeknek maximálisan megfelelő intézmény helyzetét meg kell oldani, érdemi lépés nem történt.

Szakszervezeti fórumok

'Az oktatás méltó elismeréséért' címmel az ország tíz városában szervez fórumokat és nagygyűléseket a Pedagógusok Szakszervezete; az akcióorozat első állomása csütörtökön Kaposvár lesz. A fórumorozat célja közvetlen párbeszéd folytatása a pedagógusokkal, a közoktatásban dolgozókkal, intézményvezetőkkel, önkormányzati és országgyűlési képviselőkkel. A kaposvári gyűlés vendége *Stark Antal*, az oktatási tárca gazdasági ügyekért felelős helyettes államtitkára lesz.

Magyar felsőoktatás – MAB-értékelés

A Magyar Akkreditációs Bizottság (MAB) jelentése szerint a magyar felsőok-

tatásban az oktatott szakok közel egynegyedének minősége nemzetközi színvonalú, hetven százaléka pedig kiállta a minőségi vizsga próbáját. A MAB vizsgálata során összesen 1647 szakot vett górcső alá.

A testület nyolc évnyi vizsgálatainak alapján készült jelentés szerint a MAB az eredményt megfelelőnek értékeli. A minősítési eljárás során a MAB megállapította, hogy a magyar felsőoktatási intézmények szakainak 24 százaléka kiváló. Erősnek, vagyis a magyar követelményeknek megfelelőnek minősítették a szakok 37,5 százalékát. A szakok harmadánál állapították meg, hogy van valamilyen tennivaló a minőséggel kapcsolatosan. A testület az országban 15 szakot, azaz a szakok közel egy százalékát nem találta megfelelőnek.

OECD

Az oktatási rendszerek működésének kvantitatív leírása lehetővé teszi a nemzetközi összehasonlításokat. „Pillantás az oktatásra – OECD indikátorok 1998.” címmel nagyszabású gyűjtemény jelent meg, mely minden eddiginél gazdagabb tárházat tartalmazza az indikátoroknak, amelyek a legfrissebb adatokra épülnek. Az új fejlemények elemzése és a főbb összehasonlítási eredmények, illetve trendek felvázolása után az indikátorok bemutatására hat fejezetben kerül sor. A gyűjtemény a pilisborosjenői Pedagógus-továbbképzési Módszertani és Információs Központtól rendelhető meg.

EARLI 2001

EARLI: European Association for Research on Learning and Instruction. EARLI 2001: Svájcban, Fribourban 2001. augusztus 28-tól szeptember 1-ig tartja az EARLI esedékes konferenciáját. A konferencia hivatalos nyelve angol. Határidők:

Beküldendő javaslatokra:	2000.12.31.
Ezek elfogadása:	2001.03.01.
Előzetes program:	2001.03.01.

Előadók regisztrálása:	2001.05.15.
Végleges program:	2001.06.01.
Korai regisztráció:	2001.06.30.
Regisztráció helyben:	2001.08.27–08.31.

A konferencia fő területei

1. Tanulás és megismerés
2. Tanításmódszerek
3. Fejlődés
4. Motivációs, szociális és affektív folyamatok
5. Tanulás és technológia, tanítástervezés
6. Tudásszerzés speciális területeken, szaktudás megszerzése (tantárgyak, tantervek)
7. Felnőtt- és testületi oktatás
8. Felsőoktatás
9. Módszertan és értékelés
10. Iskoláz(tat)ás
11. Speciális oktatás

Részletes információ található a konferenciáról a www.earli2001.ch domaincímen.

Minőség és közoktatás

„Minőség és közoktatás” címen a szegedi Qualitás adta ki a III. Közoktatási Minőségbiztosítási Konferencia anyagát. Az OKKER-nél pedig az óvodai minőségbiztosítási program elkészítéséhez jelent meg *Villányi Judit* útmutatásaival munkanapló műfajú kézikönyv.

Önpusztító gyermekek

Hogyan ismerheti fel a pedagógus időben a diák öngyilkossági szándékát vagy más önpusztító magatartását? Mit tehet a baj megelőzésért? Ezekre a kérdésekre ad választ az az elsősorban pedagógusoknak meghirdetett, immár országosan is elérhető továbbképzési forma, amelyet a szegedi kórház Pszichiátriai Addiktológiai Osztályának munkacsoportja végez évek óta.

Részletes információ írásban a szegedi kórház Pszichiátriai Addiktológiai Osztályán (6725 Szeged, Kálvária sgt. 57.), illetve a pilisborosjenői Pedagógus-továbbképzési és Módszertani Központban kérhető (www.ptmik.hu)

Forray R. Katalin
**Pályakezdő cigány
 fiatalok**

A térségben a cigány/roma népességet két gazdasági folyamat hozta különösen kedvezőtlen helyzetbe. E folyamatok egy része visszafordíthatatlan, ám meg kell és meg lehet keresni a kitörési pontokat.

Mészáros Anita
**Etnikai hangsúly vagy
 közösségismeret?**

A szociális mozgáskorlátozottság és az anyagi létbizonytalanság rendkívül megnehezítik a hozzááférést a társadalmi javakhoz, akadályozzák a cigányságon oly gyakran számonkért társadalmi és kulturális integrációt. A hangsúlyt emiatt nem a szűk értelemben vett oktatásra, hanem az iskolai kereteken belül vagy ahhoz kapcsolódóan megvalósítható közösségi tevékenységekre, a kulturális és társadalmi életbe történő aktív bekapcsolódásra kellene helyezni. A tevékenységek megfelelő megválasztásához az érintett csoportok közötti folyamatos érdekegyeztetésre van szükség, melynek alapja egy szakmailag releváns szervezeti és módszertani háttér megteremtése.

Gúti Erika
Romák az oktatásban

Jelenleg a magyar közoktatás egyik neuralgikus pontja a romák sikertelenség. Ez nemcsak az oktatást, hanem a romák szociális-társadalmi és politikai helyzetét érinti, és a többség-kisebbség viszonyára is hatással van. A helyzetet súlyosbítja, hogy a szomszédos államokban egyes politikai körök a cigány kisebbséggel kapcsolatban kialakulatlan magyar állami politikát kívánják ürügyként használni saját nemzetiségi politikájukban.

Kende Ágnes
A kudarcok okai

Orbán Viktor a zámolyi romák strasbourg menekülésének kapcsán kijelentette, hogy a romák felemelkedése a tanuláson és a munkán keresztül vezet, érzékeltetve, hogy ha ezt ők is belátnák, nem lennének ilyen nehéz helyzetben. Az idevágó kutatások egy része viszont azt bizonyítja, hogy az akarat megvan a cigányokban, az iskola és a foglalkoztatási rendszer viszont sokat tesz azért, hogy se tanulni, se dolgozni ne tudjanak.

