

28.

ROMOLÓGIA „AKKOR ÉS MOST”
romológusok első szakmai konferenciája



KONFERENCIAKÖTET

2012. MÁJUS 11-12

PÉCSI TUDOMÁNYEGYETEM BTK NTI ROMOLÓGIA
ÉS NEVELÉSSZOCIOLÓGIA TANSZÉK

PÉCS, 2012.

28.

ROMOLÓGIA „AKKOR ÉS MOST”

ROMOLÓGUSOK ELSŐ SZAKMAI KONFERENCIÁJA

KONFERENCIAKÖTET

2012. MÁJUS 11-12.



Pécsi Tudományegyetem BTK NTI Romológia és
Nevelésszociológia Tanszék

PÉCS, 2012.

A kötet és a konferencia a Közigazgatási és Igazságügyi Minisztérium Társadalmi Felzárkózásért Felelős Államtitkárság és a PTE BTK 2012. évi konferencia támogatási pályázatának segítségével valósult meg.



Pécsi Tudományegyetem

Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet Romológia
és Nevelésszociológia Tanszék • 7624 Pécs, Ifjúság útja 6. •
Felelős kiadó: Orsós Anna tanszékvezető • Sorozatszerkesztő:
Cserti Csapó Tibor • Szerkesztette: Trendl Fanni, Cserti Csapó
Tibor • Borítóterv: Centrál Press '99 Kkt. • Készült a Centrál
Press '99 Nyomdaipari és Kiadói Kkt. nyomdájában, 7400
Kaposvár, Németh István fasor 7. • Nyomdavezető: Nagy László
• ISBN 978-963-642-493-0 • ISSN 1586-6262 • megjelent: 100
példányban

Tartalom

<i>Előszó</i>	6
Bíró Boglárka: A Wlisslocki Henrik Szakkollégium létrehozásának körülményei	8
Trendl Fanni: Tapasztalatok és lehetőségek – A Wlisslocki Henrik Szakkollégium jelene és jövője	17
<i>Nyelvi szekció</i>	22
Orsós Anna: Nyelvi Műhely – Beás Nyelv – Romani nyelv	22
Orsós Anna összefoglalója a konferencia Nyelvi műhely szekciójában elhangzott előadásokról	23
Arató Mátyás: A romani nyelv helyesírásának fejlődése és sztenderdizációs problémái	25
Pápai Boglárka: Vitaindító felvetések: az európai kisebbségpolitika fényében a magyarországi kisebbségpolitika alakulásának iránya	34
<i>Társadalmi Tanulmányok szekció</i>	44
Cserti Csapó Tibor: A társadalmi Tanulmányok Műhely szakmai munkája	44
Beck Zoltán összefoglalója a konferencia Társadalmi tanulmányok szekciójában elhangzott előadásokról	45
Angyal Magdolna – Boros Bianka: Szerelem, szex, védekezés, rizikómagatartás (Középisoklás korú roma/cigány fiatalok szexuális magatartásának vizsgálata)	46
Bontovics Balázs: A telepi cigányság lakhatási körülményeit befolyásoló tényezők áttekintése	54
Kokas Dóra: Nőnevelés és női szerepek egy oláh cigány közösségben	62
Majsai Virág Eszter: A cigány mesék néhány vallásnyelvi kategóriájáról	65

<i>Nevelésszociológia szekció</i>	76
Varga Aranka: Nevelésszociológia Műhely	76
Andl Helga szekcióvezető beszámolója a Nevelésszociológia szekcióban elhangzott előadásokról	76
Bogdán Anna Mária: A romológia olyan, mint a futball: mindenki ért hozzá	77
Gelencsérné Bakó Márta: Esélyteremtés	84
Szilágyi Magdolna: Romológiai ismeretekre való szenzibilizálás a NYME Apáczai Karán	93
Verebélyi Gabriella: A gyógypedagógus hallgatók roma-képe	117

Előszó

A PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék keretei között 2012 tavaszán létrehoztuk a Romológiai Kutatóközpontot.

A Romológiai Kutatóközpont programjának célja, hogy kezdeményezze a romológia tudományterületével kapcsolatos diskurzusok létrejöttét és keretet biztosítson azok megvitatásához. A különböző vizsgálati irányok (oktatás, társadalomtudományok, nyelvészet) aktuális kérdéseivel, kutatásával foglalkozó szakemberek bevonásával lehetőséget biztosítunk érdeklődő hallgatóinknak arra, hogy átlássák és megértsék az adott tudományterület és a romológia kapcsolódási pontjait, aktuális teendőit, melyeknek a jövőben maguk is értő szakembereivé válhatnak.

A PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék Romológiai Kutatóközpont – szem előtt tartva a tudományos-szakmai követelményeket, az aktuális társadalmi kihívásokat és szakmapolitikai kérdéseket – három műhelyt indított a 2011/2012-es tanév tavaszi szemeszterében. A Nyelvi Műhely a magyarországi cigány nyelvek, a romani és a beás nyelv komplex tárgykörével foglalkozik, melyben, nyelvi, nyelvészeti kérdések a nem kizárólagos nyelv-specifikus kérdések mellett egyaránt felmerülnek. A Társadalmi Tanulmányok Műhely elsődleges feladatának tekinti a romákat, cigányokat és közösségeiket bármilyen módon tematizáló társadalomtudományi, bölcséleti tudások rendszerezését, elemzését, fókuszálását, s ily módon tényleges tudományos diskurzus kezdeményezését és fenntartását. A Nevelésszociológia Műhely nevelésszociológiai, oktatáspolitikai/ oktatásirányítási, módszertani, tantárgyi és a tananyag tartalmára vonatkozó kérdéskörökkel egyaránt kíván foglalkozni.

A műhelyek koncentrikusan szerveződnek. A PTE Romológia és Nevelésszociológia Tanszékének szakembergárdája ennek az induló közössége, és fokozatosan szélesítik a bevont kutatók, szakemberek körét: a PTE és más egyetemek, felsőoktatási intézmények és kutatóintézetek, határon túli felsőoktatási intézmények, tudományos kutatást végző intézetek és magánszemélyek, magyarországi és külföldi NGO-k kapcsolódnak be a műhelyek munkájába.

A Romológia Műhely Program műhelyeinek kialakításakor az alábbi feltételeknek kívánunk megfelelni:

- az egyes műhelyek rendszerességre törekednek;
- tanszéki oktató/kutató látja el a vezetői feladatokat;

- a műhelyek lehetőséget teremtenek arra, hogy az igényeknek megfelelően specializálódjanak, szóródjanak;
- a műhelyekben folyó tudományos-szakmai munka feladatának tekintve a társadalmi hasznosságot;
- a műhelyekben folyó tudományos-szakmai munka eredményei és részeredményei számára folyamatos szakmai és/vagy társadalmi nyilvánosságot kívánunk biztosítani.

Ez utóbbi szempontnak is eleget téve, valamint a három műhelyben részt vevő kutatók és egyetemi hallgatók kutatásainak ösztönzésére 2012 májusában hagyományteremtő céllal összehívtuk a ROMOLÓGUSOK I. SZAKMAI KONFERENCIÁJÁT.

E konferencia célközönségét a nálunk romológusként végzett, valamint a még most is romológiai tanulmányaikat folytató hallgatók jelentették.

Létezésünk óta több száz hallgató végzett szakunkon, számos óraadó és vendégtanár kollégával dolgoztuk és dolgozunk együtt, ám a hétköznapi forgatagában kevés alkalmunk adódott közösen leülni, és eszmecsere folytatni arról, hogy mi is a romológia, ki a romológus, mi az ő feladata, merre halad a romológia tudománya stb.

Ez az alkalom egyben lehetőséget adott – és remélhetőleg a jövőben is ad – hallgatóink utánkövetésére. Mindamellet e találkozó keretében meghirdetett konferencia már első ízben is méltó alkalmat nyújtott arra, hogy az ország különböző részén a társadalmi integrációért dolgozó, valamint a cigányság nyelvi és népismereti oktatásában részt vevő romológus tanítványainkkal, kutatótársainkkal találkozunk, és megtudjuk, melyek azok a kutatási területek, elvégzendő feladatok, melyek napi tevékenységükben, kutatásaikban preferenciát élveznek.

Ez a kötet ismerteti a Romológiai Kutatóközpont keretében létrejött műhelyek tevékenységét, valamint a romológustalálkozó keretében megrendezett konferencia előadásait, melyek lapozgatásához jó szórakozást kívánok!

Bíró Boglárka: A Wlislöcki Henrik Szakkollégium létrehozásának körülményei

2002-ben egy nyertes Phare pályázatnak köszönhetően az ország egyetlen Romológia Tanszéke elindított egy projektet, melynek címe: „Regionális tehetséggondozás és szakkollégium létrehozása roma hallgatók számára a munkaerő-piaci versenyhelyzet javítása érdekében”.

A Pécsi Tudományegyetem Romológia Tanszéke ennek keretében létrehozott egy tutori rendszert és mellette párhuzamosan egy szakkollégiumot is elindított. A tutori rendszer és a szakkollégium egy ideig egymást támogatva működtek, majd 2003/2004-es tanévre a tutori rendszer lassan „kihátrált” a szakkollégium mögül, így engedve útjára az új szervezetet. Kezdetben fontos kérdés volt, hogy vajon fenntartható-e egy anyagi eszközökkel nem rendelkező kollégium hosszú távon, úgy hogy közben erős szakkollégiummá váljon. Ma már az a kérdés csupán, hogy mitől lehetett ilyen hosszú távon sikeresen működtetni ezt a romológiával foglalkozó szakkollégiumot. Előadásomban a kezdetekről, a fejlődés menetéről, valamint a szakkollégium arculatváltásairól nyújtok egy összefoglalót.

Kulcsszavak: nevelésszociológia, romológia, szakkollégium

Szakindítás

A Janus Pannonius Tudományegyetem (ma: Pécsi Tudományegyetem) Bölcsészettudományi Karán hivatalosan 1998-ban szerveződött meg a Romológia Szeminárium, ennek ellenére már 1995-től lehetett a romológiát specializációként választani. Az Alkalmazott Nyelvészeti Tanszékhez tartozó szeminárium önálló szervezeti egységként Szalai Andrea szervezésében, önállóan dönthetett a rendelkezésére bocsátott keretről, a kurzusokról és felkért oktatókról. A későbbiek szempontjából mérföldkőnek számított, hogy azok a hallgatók, akiket bármilyen szempontból (többnyire kultúra, szociológia és nyelvészet) érdekelt a cigányság, felvehettek olyan romológia témájú kurzusokat, amely órákat számukra kreditként elismertek, így fő szakjuk mellett többletet jelentett a romológia irányába történő specializálódás. Azon hallgatók, akik elvégezték a romológia szeminárium kurzusait a diplomájukba betétlapot kaptak, mintegy specializálódtak a romológia területére. Tíz alatt van azon hallgatók száma, akik diplomájukhoz megkapták ezt a betétlapot, holott a kurzusok iránt egyre nagyobb kereslet mutatkozott. Forray

R. Katalint kinevezték a Szeminárium élére, és így az ő érkezését követően nagyon gyorsan szakká alakulhatott a romológia. Forray R. Katalin indította el az akkreditációs folyamatát a szaknak, így már 2000-ben a romológia szak alapítását, és indítását engedélyezte az Oktatási Minisztérium a Magyar Akkreditációs Bizottság jóváhagyása alapján. Ezt követhette a tanszékké válás, melynek eredménye, hogy 2001 januárjától már a Pécsi Tudományegyetem keretein belül létrejött a Romológia Tanszék. Nem tisztem, hogy a tanszék életéből bárkit kiemeljek, mégis fontos megemlíteni az itt oktatókat, akik lényükkel, személyiségükkel, és legfőképpen tudásukkal gyarapították és sokan gyarapítják ma is a Romológia Tanszéket. A tanszék megalakulásakor itt tanító oktatók, óraadók: Forray R. Katalin (tanszékvezető), Beck Zoltán, Cserti Csapó Tibor, Gémes Balázs, Labodáné Lakatos Szilvia, Papp Gyula, Pálmainé Orsós Anna és Szalai Andrea.

A szakindítás a nappali képzésbe bekerült cigány és nem cigány hallgatóknak is nagyon fontos volt, amennyiben érdekelte őket a cigányság témaköre, mégis kiemelném a posztgraduális képzés jelentőségét, mivel itt már az első évfolyam elindításánál látszott, hogy hiánypótló szerepe van a romológia szaknak. A felsőoktatásba tömegével kerültek be azok a szakemberek, pedagógusok, politikusok, akik már évek óta a témában dolgoztak, tudásuk mellé viszont nem tudtak oklevelet társítani. A romológia szakkal nagyon sok szakember legitimálhatta eddigi és későbbi tevékenységét, valamint el is mélyíthette tudását a romológia témakörében az egyetemi képzés során. A fentieket alátámaszthatják az adatok is, „2001/2002 tanévben 22 nappali tagozatos, fele részben roma hallgató vesz részt a képzésben, két posztgraduális (másoddiplomás) évfolyamban mintegy 80-an tanulnak, akiknek mintegy 40 %-a a cigány/roma közösség tagja” (FORRAY, 2002: 55.).

A romológia egyetemi szak tantárgyi struktúra szempontjából 5 fő területre osztható: társadalomtudományi alapismeretek, roma közösségek a társadalomtudományok szempontjából, romológiai ismeretek: nyelvészet, történet, néprajz, művészet, romani (lovári) és beás nyelv (nyelvvizsga kötelező) és nélkülözhetetlen a szakmai gyakorlat roma közösségekben terület is. A fenti 5 alapterületre épült rá a romológus képzés (FORRAY, 2002: 55.).

A Phare projekt bemutatása

Az Oktatási Minisztérium a Szociális és Családügyi Minisztériummal közösen programjavaslatot fogalmazott meg és terjesztett elő az Európai Unió Bizottságához a Phare '99 Országprogram részeként „A halmazottan

hátrányos helyzetű, elsősorban roma fiatalok társadalmi beilleszkedésének támogatása” címmel, 5 millió euro Phare támogatási igénnyel. A megvalósításáért felelős minisztériumok (Oktatási-, és Gazdasági Minisztérium) összesen 4,6 millió euró költségvetési forrással kívántak hozzájárulni a programhoz. Magyarországnak az Európai Unióhoz való csatlakozására vonatkozó prioritások között fontos helyet foglalt el a hátrányos helyzetű, elsősorban a roma fiatalok társadalmi kirekesztettségének megelőzése és társadalmi integrációjának elősegítése. A tervezett Phare-program három projektből állt, a prevenció, korrekció és promóció koncepciójára épült. A prevenció intézkedések célja az általános iskolai lemorzsolódás csökkentése a hátrányos helyzetű és kiemelten a roma fiatalok körében. A középfokú oktatás és a tanuló-támogató rendszerek (felzárkóztató programok és szakképzés) fejlesztésére koncentrálna a program a korrekciót igyekezett megteremteni, míg a tehetséges roma tanulók támogatásával a fiatalok felsőoktatásba való bekerülésének és részvételének arányát kívánta növelni és társadalmi előrelépésüket segíteni (BÉNI, 2001.)

A Romológia Tanszék a HU9904-01 számú „A halmozottan hátrányos helyzetű, elsősorban roma fiatalok társadalmi beilleszkedésének támogatása” című Phare-program 3. projektjébe adta be pályázatát, a projekt alcíme: „A roma kisebbség társadalmi helyzetének javítása és szociális integrációja”, melynek célkitűzése:

– A felsőfokú továbbtanulásra felkészítő modulokat tartalmazó valamint új felsőfokú szakképzési programok indítása az érettségizett roma fiatalok számára.

– A felsőoktatásba már bekerült roma hallgatók tanulásának támogatása („láthatatlan kollégium”, szakkollégium stb.) (BÉNI, 2001.)

A 3. projektben a Phare összesen 19 pályázatot tartott sikeresnek és támogatásra érdemesnek, ezek közül az egyik a mi tanszékünk által benyújtott projekt volt (Phare HU 99 04 01 312-31- 32. sz. projekt).

Szakkollégium

A Romológia Tanszék Phare programja 2002 júniusában indult, a projekt címe: „**Regionális tehetséggondozás és szakkollégium létrehozása roma hallgatók számára a munkaerő-piaci versenyhelyzet javítása érdekében**”. A projekt készítésénél is fontos szempont volt, hogy a térségben tevékenykedő jelentősebb cigány/roma civil szervezeteket bekapcsoljuk a pályázatba, így konzorciumi partnereink voltak a Khetanipe Egyesület és

a Zsutipe Egyesület. A civil szervezetek mellett a konzorciumot a Baranya Megyei Munkaügyi Központ és a Pécs Városi Cigány Kisebbségi Önkormányzat alkotta.

A phare projekt két alappillére épült, melyek egymást támogatták és egymásba fonódva hoztak létre egy komplex egészet. Kiemelt szempontként megjelent, hogy a felsőoktatásba bekerült roma hallgatók ne vesszenek el az egyetem útvesztőjében, valamint a program támogatni kívánta a Pécsi Tudományegyetemre bekerült tehetséges roma fiatalokat, hogy tehetségüknek megfelelően helyet találjanak majd az egyetemen túli életben is, úgy hogy közben nem veszítik el roma identitásukat. A két célhoz két „akció” társult, egyrészt kialakítottunk egy tutori rendszert, és ebből a tutori rendszerből kiindulva, már a tutori rendszerbe bekerült hallgatókkal közösen megalapítottuk, a Wlislacki Henrik szakkollégiumot a hallgatók részére. Mivel az egyetemre bekerülő cigány/roma elsőéves hallgató rengeteg kihívással találkozta/találja szembe magát, ezért a védőháló-funkció, melyet a kezdetekben bevezetett a szakkollégium sok segítséget jelentett az első/másod éves hallgatók számára. A kihívások legtöbb esetben a nem roma hallgatók számára is nehézséget jelentettek (jelentenek a mai napig), mivel a középiskola aránylag egyszerű struktúrája után egy sajátosan új megközelítést kell elsajátítani a hallgatóknak. A bekerült hallgatók legnagyobb problémája már a beiratkozásnál, órafelvételnél, valamint a különböző kérelmek beadásánál kezdődött. A kreditrendszer, az órafelvétel, a beiratkozás, a kollégiumi felvétel, az egyetemi struktúra megismerése olyan sok energiát emészt fel kezdetben, hogy minden mankó, melyet egy szakkollégium, vagy egy tutori rendszer nyújtani tud, nagy segítség az elsősöknek.

„A felsőoktatásba bejutott roma/cigány fiatalok legfontosabb és általánosítható problémái a következők:

- hiányos „általános műveltség”, azaz mindazon kulturális ismeretek és készségek hiányosságai, melyeket a felsőoktatás és a diplomás/középosztályi társadalmi csoportok természetes adottságnak tekintenek;
- a fentiekben belül is kiváltképpen az idegen nyelvi ismeretek hiánya;
- „kulturális sokk”, új kultúrákkal való találkozás, és a feldolgozás problémái az itt felsorolt és más tényezőkkel kapcsolatban is;
- izoláció: megszakadt kapcsolatok az eredeti közösséggel, hiányzó új közösségek;
- bizonytalanság az etnikai identitás vállalásában;
- tájékozatlanság a munkaerőpiacon;

- bizonytalan önértékelés;
- befolyásolhatóság, elsodorhatóság.”(CSERTI CSAPÓ, 2002a: 11.)

A fenti problémák megoldása érdekében kiépítettünk a Romológia Tanszék tutori rendszerét a hátrányok mérséklésére és az egyetemre bejutott cigány diákok felsőoktatásban való benntartása, a lemorzsolódás megakadályozása, és a tanulmányi eredményesség növelése érdekében. Kiemelém azt az elsődleges célt, ami 2002-ben meghatározta a programot: minden eszközzel el kell érni, hogy a felsőoktatásba bekerült cigány hallgatók lemorzsolódását megakadályozza a program. Sok esetben a lemorzsolódás nem a kurzusról való kibukás okán következett be, hanem az adminisztrációs hibák hozták hallgatóinkat olyan helyzetbe, hogy félévismétlő legyen (pl. nem vett fel megfelelő számú órát, nem iratkozott be, nem került be kollégiumba stb.)

Az első feladatot a hallgatók, vagyis a célközönség felkutatása jelentette, mely sok esetben bonyolultabb és szerteágazóbb tudást követelt, mint azt a program kezdetén vélelmezni lehetett. Könnyebb feladat volt a Bölcsészettudományi Karon belül tanuló hallgatók megkeresése, mint pl. az Orvostudományi Karon hallgató egyetlen cigány hallgató megtalálása, aki identitásában olyan bizonytalan, hogy nehezen tudja eldönteni, hogy vállalhatja-e cigány származását a program keretein belül. A tutori rendszerben dolgozó kollégákat ma is büszkeséggel töltheti el, ha valahol találkozik olyan hallgatóval, aki ebből a tutori rendszerből került ki és lett sikeres a munkaerőpiacon. (Én is találkoztam már a Siófoki Kórházban a gyakorló orvossal, akit olyan nehezen kutattunk fel 2002-ben az Orvostudományi Karon.)

A tutori rendszerbe bekerült hallgatók a Pécsi Tudományegyetemen tanuló roma cigány diákok voltak, akiket egy-egy tutor segített eligazodni az egyetemi életben. Az elsőéves, néhány esetben másodéves cigány /roma hallgató mellé egy felsőbb éves hallgató/tutor került. A legtöbb esetben három-négy hallgatója lehetett egy tutornak, kiknek munkáját egy vezető tanár, illetve egy vezető tutor irányította. Szakmailag úgy tudták a legtöbb segítséget nyújtani hallgatóiknak a tutorok, ha azonos szakra jártak, ennek ellenére néhányszor a tutor és a hallgató személyiségjegyei, láthatatlan kötődései döntötték el, hogy ki kinek lesz a mentora. A barátságok kialakulásában és a párok megtalálásában kimagasló szerepe volt egy balatoni nyári tábornak a program elején, mely figyelmet szentelt az önismeretre és a csapatépítésre.

A tutorok fél évre kapták a megbízatásukat, mely meghosszabbítása a fél év értékelése után dőlt el, így előfordult hogy meg kellett válnunk olyan tutortól, aki nem tudta teljesíteni a feladatát.

A tutorok kiválasztásánál az alábbi szempontok kerültek előtérbe:

- azonos szak nappali tagozatos legalább harmadéves hallgatója legyen,
- tanulmányi eredménye legalább 3,5 legyen,
- lehetőleg roma/cigány legyen,
- a romológia szak hallgatója, vagy a romológia iránt érdeklődést tanúsító diák legyen.

A rendszerbe összesen 33 diák, 14 tutor és 1 vezető tutor került. Kezdetben vezető tanár hiányában magam láttam el a tutorok vezetői munkáját is, de ebben az időszakban ez a vezető tutori munka rengeteg szervezéssel és adminisztrációval járt, éppen ezért a tényleges szakmai előrelépésre csak akkor kerülhetett sor, amikor a már létrehozott szakkollégium vezető tanárt választott magának, aki felvállalta a tutorok munkájának szakmai segítségét is. Első választott vezető tanára a tutoroknak és egyben a szakkollégiumnak Beck Zoltán (Romológia Tanszék tanára) lett. Az első hivatalos szakkollégiumi gyűlésen a vezető tanár választás mellett, fontos feladatot jelentett egy olyan szabályrendszer kiépítése, amely minden tutorra és vezető tanárra érvényes.

A szabályrendszerben megfogalmazódott, hogy „a tutorok kötelessége, hogy lelkiismeretesen tanuljanak, felkészüljenek tanulmányaik sikeres folytatáshoz, vegyenek részt a szakkollégiumi programokban, ismerjék meg a gondjaikra bízott diákok szakjának követelményi rendszerét, ismerjék meg a gondjaikra bízott diákok tanulmányi és személyes problémáit, segítsenek a tanulmányokkal kapcsolatos problémák megoldásában, beleértve a zh-kra, kiselőadásokra, vizsgákra való felkészülést, készítsék fel diákjaikat plusz feladatok vállalására, a tanulmányok és közélet terén egyaránt. Ismerjék meg a diákok tanulmányi igényeit, segítsenek azok kielégítésében (pl. nyelvtanulás, korrepetálás), ismerjék meg a diákok speciális képességeit, tehetségét, hajlamait, segítsék azok kibontakozását (pl. szakirodalom, kapcsolatok, ha művész akar lenni). Kísérjék figyelemmel a tanulmányokhoz szükséges adminisztratív feladatok (beiratkozás, kurzusfelvétel, stb.), vezessék be diákjaikat az intézmény és a kollégium életébe, kísérjék figyelemmel a különböző pályázati lehetőségeket (ösztöndíj, stb.), és segítsenek diákjaiknak ezek felhasználásában. Vegyenek részt a tutori megbeszéléseken, munkájukról és diákjaik előrehaladásáról vezessenek jegyzőkönyvet. **A tutorok joga**, hogy munkájukért ösztöndíjban részesüljenek, részt vegyenek a szakkollégiumi programokban, saját tutoraiktól segítséget kérjenek és kapjanak. **A veze-**

tő tanár kötelessége, hogy ismerje meg a rendszerben résztvevők általános problémáit és igényeit, segítsen a tutoroknak problémáik megoldásában, figyelje a diák-tutor csoportok munkáját, és segítsen a változtatások lebonyolításában. Értékelje az adott szakaszokban elvégzett tevékenységeket, munkájáról jegyzőkönyvet vezessen, részt vegyen a szakkollégiumi programokban, figyelemmel kísérje a felügyeletére bízott csoportok munkáját, rendszeresen megbeszéléseket hívjon össze a tutorokkal, ahol értékelik az adott szakasz tevékenységeit, támogassa a tutorokat saját tanulmányaik és a gondjaikra bízott diákok problémáinak megoldásában, értékelje a tutorok jegyzőkönyveit, segítsen az esetleges tutor-változtatások lebonyolításában. **A vezető tanár joga**, hogy munkájáért ösztöndíjban részesüljön, részt vegyen a szakkollégiumi programokban, saját tutoraitól segítséget kérjen és kapjon. Minden tutor leváltható, illetve minden tutor lemondhat funkciójáról. Ezt a döntést legalább két héttel az esedékessé válás előtt közölni kell az érintettekkel.” (FORRAY R.– CSERTI CSAPÓ T, 2002: 145-148)

A hallgatóinkat sikerült egy térbe és egy struktúrába szervezni, így a tutori rendszerbe bekerült hallgatók segítségével létrehoztuk a Wlisslocki Henrik Szakkollégiumot, mely szakkollégium működésében kezdetben fontos szerepet kapott a tutori rendszer, ahol a tutor támogató, információs, sokszor baráti segítsége mellett volt egy jelentős elem is, amely hallgatóinkat a mindennapi életben anyagilag is tudta segíteni. A phare pályázatnak köszönhetően egy évig a hallgatókat és az őket segítő tutorokat is ösztöndíjjal támogatta a projekt. A kezdeti mentori tevékenység mellé, már az első évben igyekeztünk kialakítani a klasszikus értelemben vett szakkollégiumot is, mely teret adott azon cigány/roma hallgatók szakmai továbbképzésének, akik alaptanulmányaik mellett még magasabb szintű oktatásra, képzésre tartottak igényt. A szakkollégium fő célja, hogy hozzájáruljon a sokoldalú, piacképes tudású roma értelmiség képzéséhez. „A társadalommal, a szociális viszonyokkal, intézményekkel, társadalmi szervezetekkel, stb. való kapcsolatok minden értelmiségi számára alapvető jelentőségűek, ezért a szakkollégiumban helye volt és van a műszaki, gazdasági, egészségügyi, stb. irányultságú diákoknak éppen úgy, mint a bölcsészeti vagy társadalomtudományi szakok hallgatóinak. Távlati cél volt, hogy a tudományos érdeklődésű diákokat doktori programok felé irányítsuk, és valamennyiük számára kapcsolatot hozunk létre a munka világával”. (CSERTI CSAPÓ, 2002a: 12.)

A szakkollégium az alábbi tevékenységeket végezte kezdetben:

- A társadalomtudományos gondolkodás új eredményeinek, irányzatainak bemutatása és alkalmazása.

- A tudományos értekezés stíluselemeinek, formai sajátosságainak gyakorlása (tanulmány, esszé, irodalomjegyzék, hivatkozás, stb.), publikálási lehetőségek.
- A team-munka elsajátítása.
- Előadások, mini konferenciák szervezése
- Alap- és magasabb szintű nyelvtanulási lehetőségek biztosítása (világnyelvek, romani, beás).
- Olyan roma hallgatók bevonása a szakkollégium életébe, akik nem feltétlenül kívánnak szakmai, tudományos munkát végezni, de egyetemi éveik elvégzéséhez segítségre van szükségük (technikai, nyelvtanulási, szakmai)
- Kurzusok indítása a roma kultúra, történelem, közösségek, érdeképviselet, stb. köréből.
- Kommunikációs tréningek szervezése
- Szabadidős programok, kulturális és sport-tevékenységek szervezése
- Rendszeresen megjelentetünk ezen kívül egy periodikát, amelynek szerkesztésében tutorjaink, diákjaink is részt vesznek, s a szakkollégium életéről, tevékenységéről kaphatnak belőle tájékoztatást az érdeklődők, s gyakorlatot szerezhettek a publicisztika területén.
- Infrastruktúrát biztosítunk minden hallgató számára (számítógép, Internet, fénymásoló, fax stb.), célunk azon lehetőségek technikai és szakmai biztosítása, melyek anyagi és szakmai kapcsolat hiányában nem biztosítottak a roma hallgatóink számára. (CSERTI CSAPÓ, 2002a: 12-13.)

Keresztelő

Egy új intézmény, szervezet létrehozásakor fontos, hogy milyen nevet választunk neki, hisz adott esetben üzenet értéke mellett képviselni fogja az egész Szakkollégiumot. A Romológia Tanszéknek fontos volt a névválasztás, így ez a kérdés hosszú heteken keresztül nyitott kérdésként lengte körül a tutori rendszerben és a tanszéken dolgozókat. Mivel a nevet végül én választottam, ezért fontosnak érzem pár mondatban a névválasztásomat indokolni. Abban mindenki egyetértett az egyeztetések során, hogy ha személyhez kötjük a nevet, akkor mindenképpen a romológia szakterületén dolgozó egyént kell keresnünk, olyat aki már nem él, hisz a mai cigánysággal kapcsolatos politikai csatározások nem tennének jót egy fiatal induló, tudományos alapokon működni kívánó szakmai kollégiumnak. A magyarországi ci-

gánykutatásokat végigtekintve látható, hogy a jelentős cigánykutatások kezdete az 1880-as évek végére tehető. Ebben az időszakban nemzetközi szinten is elismert, jelentős publikációk jelentek meg Magyarországhoz kötődő kutatóktól, akik a cigányságot vizsgálták, tanulmányozták.

Wáli István munkásságát követően a 19. században egyre jobban meg erősödik a tudományos érdeklődés a cigányok iránt. Ebben az időszakban az Osztrák-Magyar Monarchia kimagasló szerepet tölt be ennek a témakörnek a kutatásában, melyhez hozzájárul három jelentős kutatónk: Wlislocki Henrik, József főherceg és Hermann Antal – ők alkotják az első ciganológus triászt (Prónai Csaba ciganológus triásznak hívja a cigánykutatásban jártas jelentősebb kutatókat). A három kutató közös munkájának köszönhető, hogy a Pallas Nagy Lexikonban megjelent a cigány szócikk, valamint kiegészült a lexikon egy melléklettel a cigányokról. Saját költségén 1887 júniusában Hermann Antal Wlislocki Henrik és Katona Lajos közreműködésével elindította az első magyarországi néprajzi folyóiratot, a nemzetközi hírű *Ethnologische Mittheilungen aus Ungarn*-t (1887–1907), majd annak magyar nyelvű változatát az *Ethnologiai Közleményeket*.

Az I. ciganológus triász munkásságát összegezve azért figyelembe kell vennünk, azt a tény is, hogy a 19. században még a mai antropológiai alapelveket (Holisztikus szemlélet, univerzalitás igénye, kulturális relativizmus – beszélő szavak) nem tartották be. Így mindhárom kutató munkásságáról elmondható, hogy nem szándékoztak a cigány kultúrát belülről megismerni, sem megérteni. Ennek ellenére Piasere Wlislockit tekinti az első cigányokkal foglalkozó antropológusnak, mivel Wlislocki Henrik (1856–1907) erdélyi magyar származású kutatónk korát megelőzve (Malinowski előtt 40 évvel) nyilvánította ki, hogy egy kultúrát csak úgy lehet megismerni, ha az adott népcsoporttal hosszabb időt tölt a kutató a terepen. Ezt a módszert – résztvevő megfigyelés¹ – korát megelőzve gyakorolta egy erdélyi sátras khelderás közösségben. Ha mai szemmel munkássága sok ellentmondást tartalmaz is és vitára adhat okot, mégis annyira megelőzte korát a cigánykutatásban, hogy érdemesnek tartottuk arra, hogy Szakkollégiumunk által neve szélesebb körben is ismert legyen.

1 A terepmunka egyik módszere a résztvevő megfigyelés. A terepmunka szűkebb értelemben a néprajzi gyűjtésnek a brit szociálanropológusok által kialakított formája. Ennek lényege, hogy a kutató a vizsgált közösségbe beilleszkedik, nyelvét elsajátítja, résztvevő megfigyelést folytat egy teljes évi cikluson keresztül, és lehetőleg egy következő évi ciklusban ellenőrzi adatait. – Irod. Bátky Zsigmond: Útmutató néprajzi múzeumok szervezéséhez (Bp., 1906); Újszászy Kálmán: A falu (Sárospatak, 1936); Piddington, A.: An Introduction to Social Anthropology (London, 1952); Freilich, M.: Marginal Natives (New York, 1970).

A phare pályázat kivonulása után komoly küzdelem és munka kezdődött a szakkollégium életbe maradásért, hiszen ahogy előtérbe került a szakkollégium klasszikus értelemben vett szerepe, úgy csappant meg az érdeklődés a szakkollégium iránt. A tutoroknak és főleg a vezető tanárnak (ekkor Beck Zoltán, később Varga Aranka) minden szervezőképességükre, tudásukra, közösségteremtő képességükre szükség volt, hogy az ösztöndíj támogatás kivonulása után a hallgatók kellő motivációval rendelkezzenek a szakkollégiumba maradáshoz. Ebben az időszakban (2003-tól) a kollégium működésében alapvető szerepet a közösségteremtő tevékenység kapta. Ennek hiányában az addig felépített rendszer összedőlhetett volna. Ebben az időszakban a roma hallgatóinknak, akik a szakkollégium tagjai voltak nem jelentett kellő motivációt a tudományos élet felé fordulás lehetősége. A szakkollégium megtartó ereje ekkor „csupán” az informatikai rendszeren, a közös filmnézésen valamint a szakestekben rejtett. Mivel 2003-ban még nem volt mindenki számára elérhető a magánéletében az internet, de az egyetemi élethez, dolgozatíráshoz, a beiratkozáshoz stb. szükség volt a számítógépekre, így a szakkollégiumi szobában elhelyezett egyetlen számítógép nagy vonzerő volt mindenki számára. A Romológia Tanszék 2003-tól minden erejével megpróbálta támogatni a hallgatók önszerveződését, még annak árán is, ha a tudományos és szakmai élet háttérbe került. Sok idő kellett ahhoz, hogy a hallgatók megtapasztalják, hogy valójában a szakkollégium mekkora lehetőséget kínálhat számukra, ha hozzá tudják tenni idejüket és energiáikat. Ebben az évben (2003.) sok hallgató került ki a Szakkollégiumból és a 40 fő 15-re csökkent, melynek oka részben a kommunikációs csatornák nehézségei (sok e-mail cím megszűnt, megváltozott, az újakat nem tudtunk, mobilszámok változása- nehézkes információáramlás), részben a tutori rendszer mögötti ösztöndíj megszűnése, valamint a vezető tutor és vezető tanár lelkesítő ereje is mecsappant ebben az időszakban.

A 2003-as válságos évet egy vegetáló félév követte, amely időszakban kérdéses volt a Szakkollégium fennmaradása. Szerencsésnek mondható, hogy a 2004/2005-ös tanév második szemeszterében Varga Aranka szakkollégiumi vezető tanárnak, és Jakab Natália szakkollégiumi tagnak köszönhetően tisztújító közgyűlés keretében felélesztették a Wlislöcki Henrik Szakkollégiumot a Romológia Tanszék keretein belül tevékenykedő hallgatók közreműködésével. A tisztújítás mellett a fennmaradáshoz más szakmai tényezők is hozzájárultak. Ilyen szakmai tényező a WHS folyóirat, mely min-

den tagnak lehetőséget kínált az újságírásra, valamint a saját tanulmányok közzétételére, illetve a folyóirat mellett a Szakkollégium keretén belül kiadásra került a Gypsy Studies – Student, mely a szakkollégiumi tagoknak adott lehetőséget a hivatalos publikálásra, az elkészült szakdolgozatok kiadására. Az aktív tagok ekkor már saját kezben tartva a Szakkollégiumot önálló (a Romológia Tanszéktől független, vagy részben független) programok sorát kezdték megszervezni. Már olyan feladatokat is elláttak, mint pl. saját pályázatok készítése és lebonyolítása, szakestek és egyéb kulturális rendezvények önálló szervezése, konferenciák lebonyolítása, mindezekhez pedig kihasználták a szakkollégiumi WHS szobát és annak infrastruktúráját. A vezető tagok minden esetben nagyon szorosan kapcsolódtak a Romológia Tanszékhez, sok esetben demonstrátorként a tanszéken dolgoztak. Ennek a sodró új lendületnek köszönhetően a tanulmány megírásának napján is működik a Wlislócki Henrik Szakkollégium.

IRODALOM

BÉNI Gabriella: Phare-program a halmozottan hátrányos helyzetű, elsősorban roma fiatalok társadalmi beilleszkedésének támogatására. <http://www.oki.hu/printerFriendly.php?tipus=cikk&kod=2000-01-ei-Beni-Phare> [2011.12.20.]

CSERTI CSAPÓ Tibor (2002a): A Wlislócki Henrik Szakkollégium bemutatása. In: Cserti Csapó Tibor (sorozatszerk.): Friss kutatások a romológia körében. Pécs. 9-13.

CSERTI CSAPÓ Tibor (2002b): A Wlislócki Henrik Szakkollégium első évének értékelése, tapasztalatai. In: Cserti Csapó Tibor (sorozatszerk.): Friss kutatások a romológia körében. Pécs. 149-156.

FORRAY R. Katalin – CSERTI CSAPÓ Tibor (2002): A Wlislócki Henrik Szakkollégium tutori rendszere. In: Cserti Csapó Tibor (sorozatszerk.): Friss kutatások a romológia körében. Pécs. 145-148.

FORRAY R. Katalin (2002): Eredmények és problémák az iskolázásban. In: Forray R. Katalin- Mohácsi Erzsébet (szerk.): Esélyek és korlátok. A magyarországi cigány közösség az ezredfordulón. Pécs. 52-55.

Trendl Fanni: Tapasztalatok és lehetőségek – A Wlislócki Henrik Szakkollégium jelene és jövője

A Wlislócki Henrik Szakkollégium az országban az első olyan szakkollégium volt, amelyet állami egyetemen hoztak létre² a cigány/roma felsőoktatásba bekerülő hallgatók segítésére. A Romológia „akkor és most” című konferencia lehetőséget nyújtott arra, hogy a szakkollégium működésének tízedik évfordulóján eddigi működését összegezzük, és számba vegyük lehetőségeit. Jelen tanulmány a 2008 óta eltelt évek történéseivel foglalkozik és azzal, hogy az alapjaiban átalakuló szakkollégiumi rendszer milyen lehetőségeket nyújthat a szakkollégiumnak és az abban tevékenyen részt vevő hallgatók számára.

Kulcsszavak: szakkollégium, roma/cigány, tapasztalatok, pályázati lehetőségek

Bevezetesként fontosnak tartom, hogy tisztázzam szerepem és kutatói státuszomat a szakkollégiummal és jelen tanulmánnyal kapcsolatban. 2009 novemberében léptem be a Wlislócki Henrik Szakkollégiumba, melynek azóta is tagja vagyok. 2010 januárjától megbízott elnökként egy évig vezettem a szakkollégiumot. 2011 óta titkári és szervezői feladatokat látok el a szervezetben. 2011 szeptembere óta az „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola ösztöndíjas hallgatója vagyok, így doktoranduszként lehetőségem nyílik kissé távolabbról szemlélni a szakkollégium működését.

Közelmúlt

A Wlislócki Henrik Szakkollégium 2008-ban nyerte el első alkalommal az Oktatási és Kulturális Minisztérium Szakkollégiumok támogatása című pályázatát, melynek keretében a szakkollégium diákjai a Romológia és Nevelésszociológia Tanszék oktatóival közösen tartottak kurzust az egyetem Bölcsészettudományi és Természettudományi Karon tanárképzésben résztvevő diákjainak a cigány/roma népességgel kapcsolatos témákban. Az előre meghatározott tematika mentén a szakkollégistáknak önállóan kellett felkészülniük egy-egy témából, amelyet kooperatív és frontális tanulásszervezési technikával adtak át a kurzuson részt vevő hallgatóknak.

2 Forray R. Katalin-Boros Julianna: A cigány, roma tehetséggondozás intézményei. In: Educatio 2009/II. 199. oldal.

Ugyanebben az évben került megrendezésre egy kiállítás Vurdona címmel. A képeket a Romológia és Nevelésszociológia Tanszék által szervezett tanulmányúton Hollandiában és Nagy-Britanniában készítették az oktatók és a szakkollégium hallgatói. Az ott élő vándor és letelepedett cigányokat ábrázoló képeket az egyetem Ifjúsági úti épületegyüttesének legfrekvenciáltabb helyén, az aulában állították ki.

2009-ben a szakkollégium ismét elnyerte az OKM szakkollégiumok számára kiírt pályázatát. Ebből az összegből egy kutatást valósítottunk meg a Barcsi Kistérségben. A téma a leghátrányosabb helyzetű kistérségek komplex felzárkóztató programjának vizsgálata volt, illetve az ott élők szociális, oktatási és munkaerő-piaci lehetőségeinek felmérése. A kutatásban a téma-területekhez a szakkollégisták segítőként tanárokat kértek fel – Orsós Anna, Varga Aranka és Boros Julianna – akik koordinálták a hallgatók kutatási tevékenységét. Ebben szerepelt a kutatási terv összeállítása, kutatói módszerek meghatározása, terepmunka megtervezése és lebonyolítása is. A kutatás eredményeit három tanulmányban foglalták össze a szakkollégisták, melyek a Gypsy Studies sorozat tanulmánykötetként jelent meg 2010-ben. Szintén 2009-ben az egyetem által benyújtott TÁMOP 4.2.3. – Nyitott egyetem – a tudomány disszeminációja című pályázat keretén belül 2010. április 20-21-22-én „Esélyegyenlőség a felsőoktatásban” címmel konferenciát szerveztünk. Az eseményt a hallgatók Varga Aranka szakkollégium vezető tanár koordinálásával teljesen önállóan végezték. Így az egyetemmel történő egyeztetésektől kezdve a meghívott szervezetekkel történő kapcsolattartáson keresztül a pénzügyi elszámolásig bezáródóan élesben is kipróbálhatták, hogy mivel is jár egy háromnapos rendezvény megszervezése és lebonyolítása. Az eseményen elhangzott előadásokból, kutatásokból, a részt vett szervezetek tevékenységeit bemutató anyagokból és kutatásaikból konferenciaköteteket jelentettünk meg 2010 novemberében. (Gypsy Studies 23-24-25.)

2010 őszén a Nemzeti Tehetségprogram keretében meghirdetett pályázaton elnyert pénzügyi támogatásból Mentorprogramot működtettünk, melynek során a szakkollégium felsőbb éves hallgatói az első éves romológia szakos diákjainak segítettek eligazodni az egyetemi életben és tanulmányi rendszerben.

2011 tavaszán filmklubot rendeztünk hetente. A filmek témája a diszkrimináció illetve szélsőséges élethelyzeteket bemutatása volt. A filmeket Szász Csongor a Filmtudományi Tanszék hallgatója és Beck Zoltán a Romológia és Nevelésszociológia Tanszékadjunktusa közösen választották, illetve az elemző megbeszéléseket is ők moderálták, ahol a diákok megoszthatták egymással az érzéseiket, kérdéseiket a filmek kapcsán.

2012 tavasza során a szakkollégium diákjai a Romológia és Nevelésszociológia Tanszékkal közösen megrendezte a Romológia „akkor és most” című konferenciáját, mely alkalom lehetőséget biztosított a 2001 óta romológiát végzett hallgatók kutatásainak bemutatására.

Tapasztalatok

Egy-egy szervezet életében fontos, hogy bizonyos időközönként időt szakítsanak az eddigi tapasztalatok és történések összegzésére. E célból készítettem csoportos interjút a szakkollégium eddigi diákvezetőivel. A találkozás során interjúvázlat alapján a következő kérdéseket tettem fel nekik:

Egyénre vonatkozó kérdések/felvezetés

1. Mennyi ideig voltál szakkollégista?
2. A WHSz-on kívül voltál tagja más szakkollégiumnak?
3. Mennyi ideig voltál „csak” tag és vezetője a szakkollégiumnak?
4. Titeket mi motivált arra, hogy vezetők legyetek?

WHSz-re vonatkozó kérdések

1. Az Egyetem más szakkollégiumával összehasonlítva milyen hasonlóságot vagy különbséget fedeztél fel a WHSz-nél?
2. A te vezetőséged alatt milyen volt az együttműködés az egyetem más szakkollégiumaival, a Romológia Tanszékkal és az Egyetem más egységeivel?
3. Tagságod/vezetőséged alatt mennyi és milyen program/projekt valósult meg?
4. Sikeresnek tartottad őket? Ha igen, miért? Ha nem, miért? Mi kell ahhoz, hogy a WHSz-ben sikeres legyen egy projekt?
5. Mi az oka annak, ha sikertelen egy projekt?
6. Szerintetek hogyan lehet a tagokat egy-egy projektben való részvételre motiválni?
7. Hogyan lehet őket arra motiválni, hogy a saját szakmai, tudományos pályájukban előre tudjanak haladni?
8. Összességében milyen élményeid voltak a WHSz-ben?
9. Mit javasolnátok a jelenlegi és jövőbeli hallgatói vezetőknek?

Összességében a volt vezetők pozitív élményként emlékeznek vissza a szakkollégiumi éveikre és inkább a szakkollégium unikális helyzetére és erősségeire hívták fel a figyelmet. Ilyen erősségek a közösség összetartó ereje – a volt tagok közül sokan ma is pártoló tagjai a szakkollégiumnak –, a hallgatók közötti együttműködés magas foka – egy-egy szervezési és kuta-

tási feladatot közösen oldanak meg a hallgatók – és a témából – romológia – eredő viszonylag magas fokú külső érdeklődés.

A bő két órás beszélgetés alatt természetesen előkerültek történetek és nevek, melyek nosztalgikusérzéssel töltötték el mindünket. E mellett azonban olyan fontos következtetések közös levonására is sor került, amelyek nélkül a jövőben nem lehet sikeres és versenyképes a szakkollégium. Negatívumként került elő a szakkollégium elszigeteltsége, amelyen csak a széleskörű civil és szakmai együttműködési hálózat változtathat. További nehézséget jelent a volt vezetők szerint a hallgatók bevonása, motiválása és tudományos munkára készítése. Erre megoldást jelenthet a széleskörű és látványos kommunikáció, az egyértelmű célok meghatározása, a működés során a feladatok delegálása és a tagok között felmerülő konfliktusok kezelése. Egyetértés mutatkozott abban, hogy a mentorprogramot érdemes lenne folyamatosan működtetni, így talán az újonnan bekerült hallgatókat könnyebben bent lehetne tartani a szakkollégiumban. Mindezek mellett arra is kitértek, hogy a diákvezetőnek feladata a társai motiválása, eredményei értékelése és a folyamatos visszacsatolás, megerősítés is, amely ugyanúgy elvárható a szakkollégium vezető tanárától is.

Lehetőségek

A szakkollégium 2002 júniusában indult, és az azóta eltelt tíz évben folyamatosan működött kisebb-nagyobb intenzitással. A hallgatók köre a kezdetekhez képest csökkent és szűkült. Bíró Boglárka alapítótól tudjuk, hogy a beindulást segítő PHARE támogatás kivonulása után nehéz volt a hallgatókat megtartani és még nehezebb újakat toborozni. A szakkollégisták létszáma 15-20 fő körül állandósult és bázisukat alapvetően a romológia szakosok jelentették. Viszont eközben kinevelődött egy olyan réteg, akik önállóan kezdtek pályázni és lehetőségeket keresni a szakkollégiumi élet fenntartására. A megvalósult projektek mögött komoly szakmai munka áll, amely azt bizonyítja, hogy a szakkollégistáknak igénye van a tudományos életbe bekapcsolódni – kutatásokat végezni és publikálni -, és hogy képesek egy-egy konferencia vagy tematikus rendezvény megszervezésére is. Mindezek a tevékenységek a Wlisslocki Henrik Szakkollégiumot közelítik a Pécsi Tudományegyetemen és az ország más felsőfokú intézményeiben működő szakkollégiumához. Ezt azért nagyon fontos leszögezni, mert napjainkban a szakkollégiumokat minősítési eljárásra kötelezik. Ennek az a célja, hogy az állami forrásokból csak azok a szakkollégiumok részesüljenek, melyek valóban tu-

dományos és szakmai munkát végeznek hallgatói kezdeményezésre öntevékenyen. Ezen szándék kinyilvánítására 2011-ben az Interkoll (Szakkollégiumok Egyeztető Fóruma) elfogadta a módosított Szakkollégiumi Chartát³. A bemutatott szakkollégium igyekszik az ebben meghatározott elvekhez igazítani működését, amely azonban a gyakorlatban nem megy egyik napról a másikra.

Ezzel párhuzamosan hatalmas lehetőség előtt áll a szakkollégium. 2012. április során a Nemzeti Fejlesztési Ügynökség honlapján jelent meg egy pályázati kiírás, amely kifejezetten a roma szakkollégiumok támogatását célozza meg. A kiírás alapján a Wislocki Henrik Szakkollégium lehet az egyik, amely részesülhet az egy milliárdos támogatási forrásból. A pályázat céljai és a projektek során megvalósítandó tevékenységek nagyban hasonlítanak a tíz évvel ezelőtti szakkollégiumi programhoz. A cél, hogy a felsőoktatási intézményekbe felvételt nyert hátrányos helyzetű, elsősorban roma származású hallgatók számára olyan komplex hallgatói szolgáltatások legyenek elérhetőek, amelyek hozzájárulnak tanulmányaik sikeres befejezésének előmozdításához, a lemorzsolódásuk csökkentéséhez, illetve társadalmi szerepvállalásuk megerősítéséhez. A szolgáltatások magukban foglalják a tehetség gondozást, a tanulás-módszertani és felzárkóztató szolgáltatások biztosítását és fejlesztését. A felsőoktatás e szerinti tartalmi és szervezeti fejlesztése a tudásalapú gazdaság kiépítését és a felsőoktatás minőségjavítását szolgálja, illetve az egész életen át tartó tanulással összhangban ösztönzi a hallgatók munkaerőpiacra való belépését és a társadalmi integrációt.

Kötelezően megvalósítandó tevékenységek⁴:

A tervezett projekt egymással összefüggő modulokból (tématerületekből) áll, mely modulok önállóan is tudnak működni, de szorosan kapcsolódnak tartalmilag a többi modulhoz. Vagyis az egyes modulok önállóan is sikeresek lehetnek, azonban a teljes projekt sikeréhez valamennyi modul eredményeinek hozzá kell járulnia.

- A modulszerűen behatárolt **tevékenységek egy része egy alkalommal kerül elő** (a projekt elején), és erre épülően működik a többi téma a projekt egészében. Így a Pedagógiai Program és a Képzési terv alapján történnek a hallgatói szolgáltatások azok számára, akik a részletesen kidolgozott felvételi eljárás szerint bekerülnek a prog-

3 www.emet.gov.hu/download.php?doc_id=2456 [letöltés dátuma: 2012. szeptember 20.]

4 Az összefoglalás a TÁMOP 4.1.1.D-KONV Roma szakkollégiumok támogatása Pályázati útmutató 10-11 oldal alapján elkészített pályázati szakmai programja alapján készült.

ramba és az előre meghatározott ösztöndíjrendszer szerint pénzügyi támogatáshoz is jutnak.

- **Folyamatosan működő, vagyis a projekt egészén végighúzó tevékenységek** között találjuk a tutori rendszert, amikor a diákot egy általa választott tanár segíti személyes problémái megoldásában és a tudományos előrehaladásban. Ugyanígy mentort is választ a diák segítőül: egy olyan idősebb hallgatótársát, aki az egyetemi élet mindennapjaiban nyújt számára támogatást. Ezzel a két segítővel kívánja elérni a program a személyre szabott szolgáltatásokat, melyeket a hallgatói karriertervet is tartalmazó hallgatói portfólióban rögzítenek folyamatosan. A tudományos kutatás és publikáció (Romológia folyóirat elindítása), valamint a szakkollégiumi könyvtár fejlesztése egyértelműen a hallgatók tudományos életbe való bevonása miatt működik majd folyamatosan. Ezt jól egészítik ki a szakmai közösségbe való integrálódást célzó tevékenységek: szakmai együttműködések széles körének kialakítása, a hálózatosodás a többi roma szakkollégiummal, kapcsolatrendszer kiépítése az egyetemen, az alumni stb. A szakmai kapcsolatok sorába tartozik a középiskolás cigány/roma fiatalok megtalálása és felkészítése a felsőoktatásra. Mindez akkor tud valóban jól működni, ha a programot megvalósítók képzése, szakmai műhelye és szupervíziója is folyamatosan része a programnak.
- **A rendszeresen visszatérő programelemek** a hallgatók számára nyújtott olyan szolgáltatások sorát tartalmazza, amelyek felzárkóztatásukat, tehetséggondozásukat, kompetencia-fejlesztésüket szolgálja. Így kommunikáció, tanulásmódszertan, IKT kompetencia, nyelvtudás, valamint személyes és társas kompetenciák fejlesztése történik. Mindezek a fejlesztések közösségi keretbe illesztve jelennek meg a havonta szervezett háromnapos hétvégeken, amelyeket a hallgatók tanáraikkal és tutoraikkal közösen szerveznek – terveink szerint a Gandhi Gimnáziumban, egyes programokba bevonva a középiskolás fiatalokat is. Szintén egy-egy hétvégén és nyári táborokban lesz lehetőség romológiával foglalkozó szakemberek műhelyeibe bekapcsolódni, illetve más roma szakkollégiumok diákjaival és középiskolásokkal közös programokat szervezni. Az egészhez illeszkedik a civil szektorral való élő kapcsolat, mely segítségével hallgatóink cigány közösségekben végeznek olyan önkéntes munkát, mely a társadalmi szerepvállalásra készíti őket fel.

A pályázat beadását illetően természetesen nem volt vita. Mind a hallgatók, mind a Romológia és Nevelésszociológia Tanszék tanárai és partnerei egyetértettek abban, hogy ez a pályázat új lendületet adhat a szakkollégiumnak, illetve kiváló lehetőség arra, hogy az egyetem bármely karára bekerülő cigány/roma hallgatók számára szakmai, anyagi és morális segítséget nyújtsanak diplomájuk megszerzéséhez. A beadott pályázati anyagok ebben a pillanatban is elbírálás alatt állnak.

IRODALOM

FORRAY R. Katalin - BOROS Julianna: A cigány, roma tehetséggondozás intézményei. In: Educatio 2009/II.

www.emet.gov.hu/download.php?doc_id=2456 [letöltés dátuma: 2012. szeptember 20.]

TÁMOP 4.1.1.D-KONV Roma szakkollégiumok támogatása. Pályázati útmutató 10-11 oldal.<http://www.nfu.hu/doc/3456> [letöltés dátuma: 2012. szeptember 20.]

A Wlislócki Henrik Szakkollégium TÁMOP 4.1.1.D pályázati felhívásra beadott pályázati anyagának szakmai programterve.

Nyelvi szekció

Orsós Anna: Nyelvi Műhely - Beás Nyelv - Romani nyelv

A Pécsi Tudományegyetem BTK NTI Romológia Tanszéke az első olyan felsőoktatási intézmény hazánkban, ahol a magyarországi két cigány nyelv oktatása 1997 óta folyamatos. Ez az időszak számos tanulsággal szolgált mind a nyelvet tanulók, mind a nyelvet tanítók számára.

Mindkét nyelvi közösség beszélőinek körében megfigyelhető a nyelvcsere folyamata, ennek következtében a nyelveket anyanyelvként és így hétköznapi kommunikációs eszközként már csak az idősebb generáció használja, a középső és fiatal generáció leginkább már csak a magyar nyelvet beszéli. Ritkán van alkalmunk olyan hallgatóval találkozni, aki anyanyelvi szinten beszéli a beás vagy a romani nyelv bármelyik dialektusát. Ez a tény önmagában meghosszabbítja az utánpótlás nevelés időszakát.

A cigány nyelv anyanyelvű használata mellett is külön gondként jelenik meg az írásbeliség. Az anyanyelvi kompetencia még nem jelenti ugyanis e nyelvek rendszerének automatikus ismeretét, így a tudatos nyelvhasználat és a nyelvtani rendszer megismerése, a törvényszerűségek felismerése külön tanulási folyamat. Mivel a cigány nyelvek tanulásával a legtöbben az egyetemen találkoznak először, így előzetes ismeretekre csak kevés hallgatónál építhetünk.

Az elmúlt időszakban számos alkalommal fordultak hozzánk segítségért, egy-egy cím, intézménynév lefordítása, különböző honlapok, tartalmi kivonatok vagy több oldalas szakszövegek fordítása miatt. A cigány nyelvek diglossziás helyzete miatt egy-egy ilyen megbízás számos szakmai kérdést vet fel. A nyelvhasználat funkciók szerinti elkülönülése miatt e nyelvek formális helyzetekben történő használata nehézségekbe ütközik, mivel leginkább informális területeken van kialakult szókinése.

Az utóbbi időszak gyakori elvárása lett e nyelvek egyenjogúságának elérése és azoknak a feltételeknek a megteremtése, amelyek alkalmassá teszik használatukat minél több nyelvhasználati funkcióban.

A Nyelvi Műhely célja

- azoknak a korpusztervezési feladatoknak az elvégzése, amelyek során e nyelvek alkalmassá válnak a pontos és árnyalt kifejezésre;
- nyelvtervezési, nyelvújítási stratégiák meghatározása egy egységes norma, egyfajta nyelvi állandóság kialakulása érdekében: a helyesírás, a nyelvtani és kiejtési szabályok területén egyaránt;
- a beás és a romani nyelvek tudatos és szándékos alakítása, szókinccs gazdagítási, bővítési módok eldöntése.

A műhely alapítói: Orsós Anna (a műhely vezetője), Arató Mátyás, Hegyi Ildikó, Kalányos Terézia, Kalányos István, Lakatos Szilvia, Szalai Andrea. Hallgatói alapítók: Ignác Judit, Sztranyovszki Zsófia.

A Műhely konferencia keretében folytatott szakmai megbeszélésnek legfőbb eredményei, tapasztalatai:

A magyarországi cigány nyelvekkel kapcsolatos aktuális teendők nagyon sokrétűek:

- Számos probléma jellemzi mindkét nyelv esetében a nyelvi norma és ehhez kapcsolódóan az írásbeliség területét. E problémák egy része agrammatizmusra valamint a beás és a romani nyelvek dialektális különbségeire vezethetők vissza – fontos és időszerű lenne ezek közös áttekintése és a nyelvi műhely állásfoglalása ezügyben (E téma felvetéséhez aktualitást az Országos Fordító és Fordításhitelesítő Iroda (OFFI) felkérése adott, az Alaptörvény minden magyarországi nemzetiségi nyelvre való lefordításával. A fordítás számos sztenderdizációs problémát vetett fel, melyek a hazai cigány nyelvek írásbelisége szempontjából igen fontosak.
- További problémákat vet fel az a törvényi háttér, mely a magyarországi cigány nyelvek oktatását szabályozza. A rohamosan változó törvényi szabályozás továbbra sem veszi figyelembe, hogy nincs nyelvtanárképzés sem beásból, sem romaniból, így az utánpótlás biztosítása és a köznevelési törvény által előírt úgynevezett nemzetiségi nyelvtanár e két nyelv esetében nem létező kategória. E tekintetben is rendkívül fontos lenne a nyelvi műhely állásfoglalása, hogy az alapprobléma valamint ennek következményei a törvényelőkészítők és törvényhozók számára is jól értelmezhető legyen. Általános

tapasztalatunk ugyanis, hogy a legtöbb esetben nem is értik és nem is ismerik fel az alapproblémát.

- A romani nyelv dialektusainak vizsgálatára nemzetközi kutatás kezdődött – rendkívül fontos lenne e kutatásba nekünk is bekapcsolódnunk, hisz az 1950-es évek végén az Erdős Kamill által végzett kutatások óta nincsenek adataink erről.
- A cigány nyelvek presztízsének emelése további fordítások, ill. minőségi oktatási segédanyagok létrehozásával, nyelvi, nyelvhasználati kutatásokkal alátámasztva
- A műhelymunkában részt vevők körének bővítése azon anyanyelvű, ill. cigány nyelvekkel foglalkozó szakemberekkel, akik számára a nyelvi, nyelvészeti, oktatási és nyelvpolitikai kérdések egyaránt fontosak.

Orsós Anna összefoglalója a konferencia Nyelvi műhely szekciójában elhangzott előadásokról

A nyelvi műhely szekcióban három előadás hangzott el, melyből kettő írásos változata olvasható a kötetben.

Különösen izgalmas beszélgetéseket indukált Arató Mátyás a romani nyelv helyesírásának történetéről szóló informatív előadás, amely áttekintést adott e két téma hazai és nemzetközi helyzetéről, valamint e nyelvet érintő sztenderdizációs problémákról.

Az előadó részletesen ismertette a hazai és a nemzetközi romani nyelvi változatának fejlődését valamint a grafizációt érintő sztenderdizáció kérdéseit.

Pápai Boglárka Az európai kisebbségpolitika szemszögéből vizsgálja a magyarországi kisebbségpolitika alakulását, így előadásában a kisebbségi jogok, különösképpen a nyelvi jogok de facto valamint a de jure megvalósulását.

A kutató arról szólt, hogy vizsgálatában két európai ország (Szlovákia, Románia) valamint Magyarország területén élő nemzetiségek tényleges nyelvi jogait és a törvényi dokumentumokban megjelenő deklarált jogokat veti össze.

A harmadik előadónk Oláh Anita Éva volt, aki előadásában a Pécsi Kistérségi Óvoda és Általános Iskola Baksai Tagintézményében működő kisebbségi programot mutatta be. Bár a program számos nehézséggel küzd, ám mégis kiemelendő, hogy e tagintézmény fontosnak tartja annak létezését.

Arató Máttyás: A romani nyelv helyesírásának fejlődése és sztenderdizációs problémái

A tanulmány ismerteti a romani nyelv főbb magyarországi helyesírási variánsainak történetét az írásbeli kultúra kialakulásától a szabályozás előtti korszakig, azaz a nemzeti ortográfia létrejöttéig, elemezve, hogy kik és milyen szabályok által vezérelve alakították a fonetikus helyesírásokat, majd példaként bemutatva a Csenki-testvérek, illetve Szegő László romani nyelvi rendszereit, akik a maguk rendszerét kialakítva meghaladták a fonetikus helyesírást, létrehozva ezzel a magyarországi normalizált ortográfiai rendszereket. Ismertetésre kerülnek a nemzetközi törekvések magyarországi adaptációi, reflexiók és kritikai válaszok, az autonóm helyesírási rendszerek, illetve a sztenderdizált írásformák melletti és elleni érvek, továbbá elemzés olvasható azokról a tényezőkről, amelyek elősegítik, és amelyek hátráltatják a romani nyelv fennmaradását formális és informális szinteken. Ezen túlmenően a tanulmány arra a kérdésre is keresi a választ, hogy a grafizációt érintő sztenderdizáció mennyiben segíti elő a nemzetközi, illetve a helyi romani nyelvi változat fejlődését.

Kulcsszavak: romani nyelvhasználat, ortográfia, sztenderdizáció, grafizáció

Bevezető

A romaniról, mint nyelvről való tudományos és politikai közgondolkodás története más nyelvekéhez képest újkeletűnek számít, a róla alkotott elképzelések – érintsék akár az eredetét, szabályrendszerét, a betöltött, vagy épp a betölteni kívánt funkcióját – pont olyan sokszínűek, mint maga a nyelv. A romani írásbeliség meglétéről tanúskodó fennmaradt tárgyi emlékek is újak, így feltételezhetően a vándorló cigány társadalom nem rendelkezett írásbeliséggel, vagy oly elenyésző mértékben hagyott maga után írott emlékeket, hogy azok közül egy sem maradt fenn a történelem során. A romani nyelv a XXI. századba lépve egyszerre elszenvedője a nyelverterezési folyamatok metodológiai útvesztőinek, a nyelvet beszélők számának folyamatos és drasztikus csökkenésének, valamint különféle nyelvpolitikai és politikai csoportok lobbitevékenységeinek.

A romani nyelv jelenlegi divergens szerepéért minden egyes magát felelősnek tartó csoport a többi (ellenérdekelt) csoportot okolja, legyen az tu-

dományos vagy politikai, többségi vagy kisebbségi tömb, nem beszélve az egyes nyelvjárások beszélőiről. Annyi azonban bizonyosan látszik, a nyelvvel foglalkozó magyarországi cigányok eddigi nyilatkozatai alapján leggyakrabban a cigány kutatók hiányával indokolják a nyelv alacsonyabb presztízsét: „Az irodalmi nyelv kialakításának (...) másik gátja, hogy a közelmúltig, sőt napjainkban is a nyelv tudományos vizsgálatát, nyelvi-művészeti alkalmazását elsősorban nem-cigányok végezték, végzik és gyakorolják.” (Choli Daróczi, 1992: 6). Hasonlóan vélekedik Bari Károly is: „Fontos lenne, hogy minél több cigány származású is kerüljön a kutatók közé, mert a cigányság esetében most még elengedhetetlen egy származásból adódó, bizonyos fokú elkötelezettséggel párosuló, alaptudás az irányulási pontok kijelöléséhez. Az, hogy a cigány kutatók a saját népük kultúráját a téves, előítéletes hiedelmekkel szemben teljességében mutassák meg a világnak.” (Bari, 1999: 27, magyarul: Bari, 2000). A fentiek azonban elsősorban néhány már nem tevékeny kutatóról alkotott negatív véleményt tükröznek, pedig jóval nagyobb veszély a nyelvcsere általi nyelvhalál víziója, ugyanis a romani nyelv a mai állapotában korlátozott nyelvnek számít. „A korlátozottság azt jelenti, hogy nincs kialakult szókincse az élet „magaskultúrák” területeinek, nem lehet jogról, tudományról, műszaki kérdésekről beszélni, esetleg nincsen írásbeliség.” (Nádasdy, 2006). A cigány értelmiség egy jelentős része pedig egyéni nyelvtudásától függetlenül azért nem lelkesedik a romani nyelv tekintélyét emelő, nyelvmegtartó lehetőségeikért és intézkedésekért, mert ezek megnehezítik a magyarországi beilleszkedést: megnyugtatóbb és célszerűbb a többségi társadalom kultúráját magukra venniük, egyúttal eltávolodniuk a cigány népiségtől. Általánosságban az irodalmi nyelv, illetve a kijelölt norma helyzetét a kodifikáció lépései erősítik meg, mely a romani esetében a grafizációt is tartalmazná. A történelemből több példát is hozhatunk az írásbeliség szabályozására: egy írásrendszer kiválasztását, ha addig az adott normához kapcsolódó nyelv nem rendelkezett írásbeliséggel (pl. a Szovjetunió több népcsoportja az 1920-as, 1930-as évek előtt), az írásrendszer megváltoztatását (pl. Mustafa Kemal 1928-as írásreformja, melynek során Törökországban az arab-alapú írásról a latin ábécé használatára tértek át), a helyesírás modifikációját (erre számos példát ismerünk a magyar helyesírás történetéből is: a legutóbbi nagy reform során az ún. „akadémiai helyesírás”-t egy egyszerűsített helyesírással váltották föl a 20. század elején) (Sándor, 2000). A fent említett példák azonban mind feltételeznek egy reformvégrehajtó hatalmat, mely egyrészt képes a fennhatósága alá tartozó népesség nyelvhasználatán módosítani, másrészt igyekszik a területén kívül élő nyelvhasználók

számára is elérhetővé, követendővé, illetve még inkább kizárólagossá tenni, elkerülve ezzel a nyelv bizonyos aspektusból való részekre tagolódását.

A romani nyelv esetében nincs centralizált hatalom, mely hatással volna a föld cigány népességének nyelvhasználatára, nincs jogi szabályozás, sem semmilyen valódi legitimációval bíró szabályozó testület (pl. akadémiák, nyelvi bizottságok), melyet a döntő többség elismerne. A kodifikált norma terjesztését természetesen az írók és a média is támogathatnák; de leginkább az iskolai oktatás volna az elterjesztés csatornája. A romani esetében nem csak a modern világ demokratikus berendezkedése áll ellentétben az autoriter végrehajtó hatalommal – a legtöbb nyelvi reformot a legkevésbé sem demokratikus módon hajtották végre! –, hanem maga a részekre tagolódás: oly sok heterogén kulturális hatás érte a nyelvet az elmúlt évszázadokban, hogy egy, az egész világra kiterjedő, univerzális romani írásrendszer az egyén számára túlságosan kevés ismert komponenset tartalmazna ahhoz, hogy sajátjának érezze azt. Továbbá hiányzik a folyamatos visszacsatolás: a nyelvújító kezdeményezések eleddig sosem hagyták el az iskolapadot, a nyelvi bizottságokat és a szótárakat; izoláltan léteznek a cigány társadalomtól távol.

A fonetikus írás létrejötte

Az első cigánynyelvű szöveg 1542-ben jelent meg Angliában, ennek cigány eredete azonban bizonytalan, ugyanis ezt követően több nem cigány kutató és nyelvtanuló publikált cigányul, elsősorban néprajzi szövegeket, így alighanem a legkorábbi, bizonyíthatóan cigányok által hátrahagyott emlékek azok a Habsburg Józsefnek írt levelek, melyeket az Osztrák-Magyar Monarchia területén élő cigányok írtak (Rézműves, 2003: 9-13). A Rézműves Melinda szerkesztette *Rromane Lila* c. kötetben 51, főképp romani nyelvű, de néhány magyar, illetve egy ismeretlen, román dialektusban írt levél található.

A levelek létrejöttének idején romani helyesírási szabályzat nem létezett, ahogyan jelenleg sem létezik, az azóta eltelt idő alatt létrejött egymástól tanult helyesírási szokások azonban nyomot hagytak és jelenleg is hagnak mindenki helyesírásán. A levelekben ezek a nyomok még nem érződnek, nem is érződhetnek, így csak találgathatunk, hogy milyen elv alapján döntött egy-egy levél írója egyik vagy másik alak mellett. A levelekben pl. a magyar helyesírási nyomok nem minden esetben jelentkeznek, bár a /ts/ fonéma *cz* írásmódja konzekvens⁵, pl. *herczego* 'herceg', *czigánj* 'cigány'.

5 Hivatalosan az 1922-es szabállyzattal vezették be a magyar nyelvben a *cz* helyett a *c* írásmódot, nem hivatalosan viszont már a XIX. század elejétől használták a mai alakot írók és nyelvtudósok egyaránt.

A fonetikus romani transzkripció nem egy konkrét írásmódot jelöl, hanem olyan írásmódok, stratégiák összességét, amelynek használata során a beszélő a többségi (vagy többséginek mondott) helyesírást, illetve annak szabályait igyekszik alkalmazni a romani nyelv lejegyzésére. Így a magyar fonetikus átírás sem egy bizonyos helyesírást jelöl, hanem mindazt a repertoárt, amelyből a lejegyző választhat, amennyiben az megfelel a magyar helyesírás szabályainak. Ez az írásmód nem kontrollált és nem sztenderdizált, így hasonló tendenciák mellett ugyanazt a szót másképpen írhatja le egy másik nyelvjárást beszélő, ill. különböző személyek egy családon belül, sőt, még ugyanazon beszélőnél is felfigyelhetünk váltakozásokra akár egyazon szövegen belül is. Az eltérések főként a többségi nyelvjárás repertoárjából hiányzó, de a kisebbség nyelvében meglévő nyelvtani elemek lejegyzésekor tűnnek ki, pl. /b/ → r a fonetikus transzkripció során.

A magyar fonetikus írás az egyetlen a Magyarországon használt romani ortográfiai rendszerek közül, melynek konkrét elnevezése nincs, esetenként magyaros írásmódnak, fonetikusnak, magyar átírásnak nevezik. Ezen fonetikus írásmódok használata szimbolikus választóvonalat képez a romanit beszélő társadalomban, ugyanis a romani-magyar kétnyelvűek – akik a családjukban sajátították el a nyelvet – automatikusan valamilyen fonetikus rendszert kezdenek el használni, amennyiben arra kerül a sor. A nyelvtanárok ezzel szemben valamilyen kidolgozottabb rendszert igyekeznek követni, és ezen kidolgozottabb rendszerek magasabb presztízsét rendszeresen igyekeznek is kiemelni. Az írásrendszerek strukturálása hasonlatos a Bernstein-féle *elaborated code* ~ *restricted code* alapú társadalmi kódrendszerbeli osztályozásához. Így a fonetikus átírások elismertsége alacsony és párosul azzal a nézettel, hogy fonetikus rendszert az használ, aki képtelen kidolgozott rendszert használni, míg a kidolgozott rendszerek és használói magasabb szinten állnak, hiszen ők a kidolgozott helyesírási rendszerek mellett képesek a fonetikus rendszert is megérteni, illetve szükség esetén használni. Az anyanyelvi beszélők is később, ha legalább felületesen is, de megismerték a kidolgozott rendszereket, gyakran nézik le azokat a nyelvhasználókat, akik továbbra a fonetikus írást használják.

A nyelvtanárok elsősorban a Magyarországon leggyakoribb, Choli Daróczi–Feyér-féle helyesírást tanítják és a legtöbben ezt tartják „helyesnek”⁶. A fővárosban, elsősorban a többségi társadalom diákjait oktató taná-

6 Nincsenek pontos adatok arról, hogy használják-e a fonetikus írást a romani nyelv oktatása során Magyarországon, azonban egyes esetekből arra következtethetünk, hogy előfordul.

rok kevésbé, míg a cigány társadalommal napi szinten érintkező tanárok viszont igen gyakran a magyaros átírást tartják a legtermészetesebbnek. A fordítók is találkoznak azzal a jelenséggel, amikor a lefordítandó anyag célközönsége alapján kell választani az átírási formák közül; ha a célközönség számára ismeretlenek a kidolgozott helyesírási rendszerek, akkor épp a hatékonyság miatt szükséges fonetikus rendszert használni.

A tudományos igény megjelenése

Csenki Imre és Csenki Sándor az 1930-as évek közepétől fellendülő magyar népmese- és népdalgyűjtés hatására kezdett főként a püspökladányi és hosszúpályi cigány közösségekben néprajzi gyűjtésekbe. Elsőként Kodály Zoltán hatvanadik születésnapjára készült Gunda Béla szerkesztette emlékkönyvben megjelentették a Püspökladányban 1941-ben feljegyzett *Fagyos király* című másári cigány ballada teljes szövegét, magyar fordítását kottával együtt, egy folklorisztikai elemzés kíséretében. (Kovalcsik 1988: 107, 1998b: 429; Vágh 1983: 30; Vekerdí 1974: 43). Csenki Sándor az elemzés során felveti azt a problémát, amelyet ma a nemzeti romani helyesírások és a sztenderdizált (vagy legalábbis egységesebb) ortográfiák szembeállításának nevezünk. Ekképpen fogalmaz: ”Mivel célunk néprajzi, a szövegek lejegyzésénél elnagyolt fonetikát alkalmaztunk. Nem találjuk ugyanis helyesnek, ha a magyar helyesírás szerint rögzítjük a szöveget, mert ez sok zavart és nehézséget okoz, különösen más nemzetiségű kutatók számára. A mi munkánkat is megnehezíti az, hogy a különböző nemzetiségű gypsológusok saját anyanyelvük helyesírását használták. Popp Seroianu pl. a román helyesírást alkalmazza: *Pa chó plái ó zéleno, Cherdeál abián romanó*. Liebich a németet: *Dschawa tele dschawa pre*. Spanyolban Lukács Evangéliumának egyik része a következőképpen van leírva (Luk. 15-10): *Andiar sanque penelo, que sinará osuncho anglal es majares...* Magyarban Herrman Antal írása a következő: *Ke man desztul phabaresz jaj*. Még a legjobb a bolgár bibliafordítás (Luk. 15-18): *Coká phenav tuménge: Kamlošánen o ángelja e Devléskere, jek bilacó manús kana pišmáni ovél.*” (Csenki-Csenki 1943: 357).

A szerző ezekkel a megállapításokkal messze megelőzte a korát, ugyanis romani nyelv jelenlegi ortográfiai helyzetét is pont ezek a problémák tartkítják. Csenki egyrészt a) mellőzni kívánja a magyar fonetikát, mert ez nehézséget okoz más nyelvű kutatók számára, mint ahogy b) nehézséget okoznak a magyar kutatók számára más nemzetiségűek saját helyesírásai, azonban a legérdekesebb és leginkább sokat mondó rövid megjegyzés, hogy c) a bolgár

(vagy inkább bolgár alapú) fonetika alkalmazása a legjobb – ha nem is tudatosan, de valójában ezzel ráérezett a romani nyelv balkáni rokonságára. A szerző-páros ezzel a lépéssel tulajdonképpen elhagyja a nemzeti romani helyesírást egy praktikusabbnak, precízebbnek és nemzetközibbnek tartott rendszerért.

Autonóm törekvések a szabályozással szemben

A sztenderdizációs folyamat ugyan nem a Csenki-testvérekhez köthető, a nyelvhez való hozzáállásuk azonban éppen azt a gondolkodást tükrözi, amely később az egységesítés felé történő lépéseket eredményezte. A nemzeti helyesírások több helyen is szembeállnak a sztenderdizált írásformával. A nemzeti ortográfiák létrehozói mind olyan személyek, akik más nyelv helyesírását veszik át egymástól függetlenül; a stratégia során összesen két feltevésnek kell teljesülnie: legyen a szöveg a feladó és a címzett számára is maximálisan érthető, illetve legyen a lehető leggyorsabb. A sztenderdizált írásformák megalkotói elsősorban testületek, bizottságok, még akkor is, ha mögöttük nyilvánvalóan egyének állnak, stratégiájuk pedig sokkal összetettebb: legyen markánsan megkülönböztethető más írásoktól, hogy tükrözze a nemzeti ideológiát, ugyanakkor ne legyen túlzottan idegen, valamint legyen örök és változatlan. A folyamatosan változó nyelv azonban időnként megkívánja a helyesírás élő beszédhez való igazítását, ellenkező esetben kialakul a *beszélt nyelv ↔ írott forma* kettős állapot, mely aztán tovább töredezhet *szleng ~ regionális köznyelv ~ írott forma ~ klasszikus (irodalmi) nyelv (+ ónyelvi)* rétegekre is (pl. a perzsa nyelv esetében). Ez azonban a nyelv potenciális páratlan gazdagsága mellett rendkívül megnehezíti a nyelvvelsajátítást és olyan nagy többlet lehet ró a nyelvhasználóra, amely a romani nyelv esetében semmiképpen sem kívánatos.

1. A nyelv alakítói

	Autonóm törekvések (nemzeti helyesírások)	Sztenderdizált írásforma
Létrehozó	Egyén	Egyén/Testület
Stratégia	Célorientált	Komplex
Repertoár	Meglévő	Komplex
Statikusság	Folyamatosan módosuló	Időközönként igazított/ állandó
Következetesség	(Általában) nincs	Van (?)

A következetesség tekintetében azonban élenjárnak a sztenderdizált ábécék; míg az autonóm törekvéseknek nincsenek írott szabályai, addig az egységes ábécéket szigorú szabályok kötik. Ennek ellenére egy viszonylag új nyelv esetében, ahol sem romani lektor, sem romani nyelven tudó nyomdai szakember nem áll rendelkezésre, a kiadványok nem is lehetnek egységesek, így nem konzekvensek, még az oly precíz szerzők, mint pl. Csenkiék esetében sem, a szerzőpáros a nyomdai kényszermegoldásokat több ízben ki is emelte (pl. Csenki-Csenki 1943: 357).

2. Csenki Imre és Csenki Sándor (ill. Vekerdi József) nyelvi megoldásai

		aspiráció	palatalizáció	j hang	mg-hossz.	
Csenki+Csenki	1943	kottában	(⁹)	(⁹)	j	van
		átírásban	(⁹)	(⁹)	j	van
	1967	kotta és átírás	(⁹)	(⁹)	j	van
Csenki+Vekerdi ⁸⁸	1980	kottában	h	(⁹)	j	van
		átírásban	h	y	j	nincs

A Szegő-féle helyesírás megjelenése

Mivel a cigányok a világ különböző országaiban egymástól kisebb vagy nagyobb mértékben eltérő nyelvjárásokban beszélnek, egymás nyelvjárásait szóban könnyebben megértik, mint írásban, ha két eltérő, a saját nemzeti fonetikus átírásukon alapuló rendszert használnak. Ezt felismerve kialakul az igény egy egységes, vagy egy bizonyos fokig egységes, sztenderdizált ábécére. A cigány nyelv első, ideiglenesnek szánt írását a Cigány Világbizottság (Komitia Lumiaki Romani) 1971-es I. Roma Világkongresszusán fogadták el, ezt nevezzük Pan-Vlax rendszernek. Hogy a sztenderdizáció egyszerre kívánatos és egyszerre terhes, azt mi sem mutatná jobban annál fejleménynél, hogy az elfogadott 1971-es egységes ábécének azonnal létrejött egy, a magyar nyelvhez közelebb álló módosított változata⁹. Ennek a magyar változatnak az első nyelvész és költő használója volt a sinológus Szegő László.

7 Az aspirációt az eredeti szándék szerint nem a kis *c* betű (melyet a héber nyelv *‘ayin* hangjának pontatlan lejegyzésére is használnak), hanem az angol szimpla idézőjel jelezte volna (⁹), ez azonban sem a kottában, se az átírásban nem valósult meg.

8 Csenki-Csenki 1980 cigány szövegeit Vekerdi József gondozta, aki a szerzőpáros helyesírását egy ékezetmentes magyar fonetikus átírássra cserélte fel, melyet Vekerdi sem azelőtt, sem más műben nem használt.

9 Az 1971-es ábécé elemzésétől itt most eltekintek, ugyanis eredeti formája Magyarországon nem, vagy oly elenyészően keveset volt használatban, hogy nem maradt fenn adat.

Hogy a helyzet komikumát emeljük, az adaptált magyar helyesíráson módosított egy kicsit, méghozzá épp ellenkező irányban.

Szegő László az első nyelvész nyelvhasználók egyike, akik legalább valamilyen módon megpróbálták az általuk használt helyesírást bemutatni. Ő írja le először, hogy a beszélők a cigány nyelvet elsősorban azzal az artikulációs bázissal beszélik, amely az illető országok nem cigány állami vagy többségi nyelvének sajátja – ezt a felismerést alkalmazzuk egyébként a nemzeti fonetikai helyesírásoknál is, hiszen az artikulációs bázis jellegzetessége egy beszélő esetében sok tekintetben hasonlít az ortográfiai repertoárhoz.

Az 1971-es ábécé, annak magyar változata és a Szegő-helyesírás is egyes elemeiben hasonlít a magyarhoz, ezért a népnyelv úgy tartja, hogy Magyarországon a romani nyelv lovári variánsának ez lett a hivatalosan elfogadott írása, de ez minden tudományos alapot nélkülöz, hiszen ezek írásmódok éppúgy alkalmazható kelderás, colár és csurár, vagy akármely más dialektusokhoz is.

3. Az 1971-es helyesírás betűinek magyarországi adaptációs variánsai

1971-es eredeti abc	1971-es abc magyar változata	1973-ban Szegő László által módosított betűk	1984-as Choli Daróczi–Feyér szótár	IPA
chh	chh	chx	- (> sh) ¹⁰	ʃ ⁿ
j	dzh	dzh	- (> zh) ¹¹	ɟ
y	j	y	j	j

Szegő László a három változatot nem használja konzekvensen, de egyazon műben sosem keveri őket. 1983-as *Cigányok, honnét jöttek – merre tartanak?* c. tanulmánykötetében könyvében *A cigány nyelv* c. publikációjában¹² többek között megjegyzi, hogy a nem oláh cigány nyelvváltozatok mindegyikében található egy aspirált affrikáta (*chx*), valamint föllelhető bennük a *j /ɟ/*. Ezek a fonémák az oláh cigány dialektusok jelentős részéből kivesztek, illetőleg csak emfátkus beszédben – de ott is igen ritkán – fordulhatnak elő. Helyüket a többi cigány változatban legfőljebb idegen eredede-

10 Az /ʃⁿ/ átírását a lovári nyj.-ban végbement *ʃ < ɕ < ʃⁿ* fonémaegyszerűsödés miatt kihagyták.

11 A /ɟ/ átírását a lovári nyj.-ban végbement *ʒ < z < ɟ* fonémaegyszerűsödés miatt kihagyták.

12 A cigány nyelvre vonatkozó fejezetet eredetileg Tólos Endre írta volna, de az elkészült cikk kisése negatív hangvételét Szegő László később visszautasította. Tólos engedélyével Szegő a felismerhetlenségig átírta eredeti cikket, mely Tólos szerint szakszerűtlen, állításait nem értette és összevegyítette olyanakkal, amelyekről elhatárolná magát (Tólos 2007: 55). Az elemzett állítások valószínűsíthetően Tólos gondolatai.

tű jövevényszavakban előforduló palatalizált (lágyított) ejtésű *shy*, *zhy* vette át. (Az oláh cigányban ezért *chxavo* ‘fiú’ → *shyavo*, *janel* ‘tud’ → *zhyanel* stb.)

Közel egy évtizeddel később nyerte el a magyarországi romani ortográfia máig végleges formáját, mikor 1984-ben megjelent a Szegő László által megrostált és saját gyűjtéseivel kiegészített Hutterer–Mészáros szószerdet (1967) melyet végül Choli Daróczi József–Feyér Levente dolgozott át és *Romano-ungriko cino alavari* c. kisszótár néven látott napvilágot (Tálos 2007: 15-16). A helyesírásuk az 1973-as Szegő László által módosított ábécéhez képest ismét egy lépést tett a magyar nyelvi tradíciók felé (l. 3. táblázat), széles körben az 1987-ben indult *Romani Nyevipe* c. újságban, illetve a jelenleg is használt 1988-ban (majd 2002-ben újra-) kiadott *Zhanes romanes?* c. nyelvtankönyvben terjedt el.

A Pan-Vlax, majd a Courthiade-ábécé létrejötte

Az 1971-ben elfogadott egyszerű latin betűs írást, melyet Pan-Vlax rendszernek nevezünk, azzal a céllal hozták létre, hogy 20 évvel később egy olyan véglegesített ortográfiai rendszerre térnek át, mely majd magán hordozza mindazokat a tulajdonságokat, melyekkel egy hivatalos, minden területen alkalmazható és alkalmazandó romani írásrendszernek bírnia szükséges. Az 1991-ben Varsóban a IV. Roma Világkongresszus alkalmával elfogadásra került, Marcel Courthiade által kidolgozott ábécé (a továbbiakban: CSc, azaz Courthiade-script) azonban nem épít és nem is hasonlít az előzőre, a grafizációval foglalkozó nyelvészek, ill. roma értelmiségiek is több ízben élesen kritizálták.

A CSc egy interdialektális morfofonematikus írásrendszer, melynek eredeti célja, hogy a leírt szöveget mindenki olvassa a saját dialektusában. Az általa használt archigrafémák ötlete, mely az egyik legvitatottabb eleme az említett írásnak, az orosz nyelvre alkalmazható archifonémából származik Trubeckoj hercegtől. Courthiade felfedezve ugyanis, hogy a cigányban bizonyos pontokon váltakozás mutatkozik t/d, k/g, sz/c stb. között, az egymással váltakozókra külön saját jeleket keresett, bevezetve ezzel a {θ, ç, q} karaktereket a romani nyelvbe, holott egy nyelv szabályosan váltakozó hangjainak bizonyos értelemben vett azonosságát a nyelvtudomány régóta ismeri és morfofonémának hívja (Tálos, 1997).

A CSc létjogosultsága rendkívül vitatott. Tálos Endre szerint egyrészt már 1997-ben is jóval előrébb kellett volna tartani a cigány nyelv ügyében,

rAADásul azt egy egységes írásrendszer nem viszi előrébb, hiszen „a cigány nyelv nem egységes, és ezt a tényt nem lehet hipp-hopp, betűkkel orvosolni”, továbbá az archigrafémák gyakorlati írásokban való alkalmazása „felesleges, értelmetlen, sőt zavaró” (Tálos, 1997). Bari Károly szerint „van ugyan egy közös ábécé (a CSc-ről van szó – a szerző), amelynek „szabályait” az ún. varsói határozat rögzíti, de az én tapasztalatom szerint (is) teljességgel alkalmazatlan a cigány beszéd írásba foglalása, mert a hangjelölési szisztémája zavaros. (...) néprajzi szempontból elengedhetetlennek tartom az eredeti szövegek közlését, kialakítottam egy saját írásmódot.” (Bari, 1999: 26, magyarul: Bari, 2000). Bari ezen írásmód épp a tudomány szempontjából legfontosabb negatívumát emeli ki: a CSc elfedi a dialektális különbségek egy részét, így a szöveg soha többé nem adható vissza a szerző/adatközlő szándéka szerint. Szöcsi Anna is elutasítólag szól: „Meg kell tennünk az első igazi lépéseket egy valóban használható cigány írás létrehozása felé. El kell döntenünk, milyen írásmód kell nekünk. Egy olyan, amivel a cigány elit elnyelvészkedik még sok éven keresztül, vagy egy olyan, amit mindenki el tud olvasni.” (Szöcsi, 1997). Nemzetközileg meglepően kevés visszhangot kapott, szisztematikus kritikai elemzések nem, mindössze rövidebb bírálatok íródtak róla (pl. Friedman, 1985, 1995, 1999). Használata hibalehetőségek tömkelegét okozta Kujtim Paćaku hatnyelvű koszovói romani szótárában is (melynek lektora maga Courthiade volt): 1200-1300 szóalakból 118-at a kiadást követően javítani kellett, és bár a hibás/elgépelt szavak mind a hat nyelvet érintik, 90%-ban a romani alakok lettek félregépelve.

Összegzés, avagy az aktuális problémák

A jelenlegi helyzet tehát teljes széttagoltságot mutat: a nyelvet családi körben elsajátítók a magyar fonetikus átírást, az oktatási rendszerben romani nyelvet tanulók a Choli Daróczi–Feyér-féle helyesírást használják, nem véletlenül: Magyarországon jelenleg az érettségi során és a nyelvvizsgán is csak ezt a rendszert fogadják el, a CSc-t pedig Magyarországon csak elvéve használják (pl. Rézműves Melinda egyes művei). A romani nyelvvel foglalkozó kutatók, illetve a romani nyelvet felhasználó egyéb tudományágak képviselői, pl. kulturális antropológusok, néprajzkutatók, népzenekutatók stb. pedig gyakran saját rendszert alakítottak ki; pl. Bari Károly a hallott szöveg transzkripciója miatt, Réger Zita a másári dialektusban elhangzott előbeszéd hű visszaadása miatt, illetve Tálos Endre a nyelvészeti munkáiban elengedhetetlen precíz fonémajelölések érdekében.

A pontos hangjelölés a nyelvtanulásnak is fontos eleme kell, hogy legyen, azonban a Szegő-féle átírás nem (ahogy Tólos átírását leszámítva semelyik másik sem) foglalkozik a hangsúly és a magánhangzó-hosszúság precíz jelölésével, így külön módosítás nélkül, alkalmazásával a megfelelő cigány kiejtés nem sajátítható el, mert a helyesírás elfedi az ejtési különbségeket.

4. A kvantitásbeli oppozíció esetleges hiánya a helyesírásokban

„Tudományos” átírás	Choli Daróczi–Feyér- átírás	Courthiade- átírás	jelentés
šāvò	shavo	čhavo	fiú
šāvò	shavo	šavo	sáv
šavo	shavo	šavo	sav

A végleges romani ortográfiának egyértelműnek és átláthatónak kell lennie a felhasználó számára, ne generáljon információátviteli és visszakereshetőségi problémákat, az adatbevitel módjának pedig praktikusnak és gyorsnak kell lennie – ez a CSc-ben használatos θ (theta) és ζ (ezh) betűk esetében, főleg ha helyettesíthetőek a δ és a cirill з (ze) karakterekkel, nem valósul meg. Nem célszerű olyan írást használni, amely nem talál kedvező fogadtatásra a roma társadalomban, még akkor sem, ha a tudomány támogatja azt. Olyannak kell lennie, amelyet iskolai oktatásban is alkalmazni lehet az első osztálytól kezdve, így az írásnak konzekvensnek kell lennie minden esetben, valamint minél inkább tükröznie kell az élő beszédet, ezzel is levéve a felesleges terhet a nyelvtanulóról és a kisiskolásról egyaránt, mert ez elősegíti a romani nyelv fennmaradását informális és formális szinteken egyaránt.

IRODALOM

BARI Károly (1999): Cigány folklór - Magyarország, Románia. Gypsy folklore - Hungary, Romania (10CD + Kísérőfüzet). Magánkiadás, Budapest.

BARI Károly (2000): Cigány folklór II. Amaro Drom 2000/8. <http://www.amarodrom.hu/archivum/2000/08/ciganyfolk.htm> [2012.08.19.]

CSENKI Imre – CSENKI Sándor (1943): Népdalgyűjtés a magyarországi cigányok között. In: **Gunda Béla** (szerk.): **Emlékkönyv Kodály Zoltán hatvanadik születésnapjára**. Magyar Néprajzi Társaság, Budapest. 343-362.

CSENKI Imre – CSENKI Sándor (1980): **Cigány népballadák és keservesek**. Európa Könyvkiadó, Budapest.

CHOLI DARÓCZI József (1992): Az irodalmi cigány nyelv kialakításának problémái. *Romano Nyevipe - Cigány újság* 1992/5-6. 6.

CHOLI DARÓCZI József – FEYÉR Levente (1998): **Zhanes Romanes? – Cigány nyelvkönyv**. Magyarországi Cigányok Kulturális Szövetsége, Budapest.

CHOLI DARÓCZI József – FEYÉR Levente (2002): **Zhanes Romanes? – Cigány nyelvkönyv**. Hátrányos Helyzetű Fiatalok Életmód és Szabadidő Szövetsége, Budapest.

FRIEDMAN, Victor A. (1985): Problems in the Codification of a Standard Romani Literary Language. In: *Papers from the Fourth and Fifth Annual meetings, Gypsy Lore Society, North American Chapter, New York*. 56-75.

FRIEDMAN, Victor A. (1995): Romani standardization and status in the Republic of Macedonia. In: **Yaron Matras** (szerk.): **Romani in contact. The history, structure and sociology of a language**. John Benjamins, Amsterdam. 177-189.

FRIEDMAN, Victor A. (1999): The Romani Language in the Republic of Macedonia: Status, Usage, and Sociolinguistic Perspectives. In: *Acta Linguistica, Vol, 46 (3-4)*. 317-339.

HAUGEN, Einar (1983): The implementation of corpus planning. In **Co-barrubias, J. & Fishman, J.**(szerk.): **Progress in language planning**. Mouton, The Hague. 269-290.

HUTTERER Miklós – MÉSZÁROS György (1967): A lovári cigány dialektus leíró nyelvtana - hangtan, szóképzés, alaktan, szótár. In: **Magyar Nyelvtudományi Társaság kiadványai**. 117. szám, Magyar Nyelvtudományi Társaság, Budapest.

KOVALCSIK Katalin (1998): A cigány zenekultúra tegnap és ma. In: **Kovalcsik Katalin** (szerk.): **Tanulmányok a cigányság társadalmi helyzete és kultúrája köréből**. BTF : IF Alapítvány: MKM, Budapest. 419–448.

PAČAKU, Kujtim (2004): Lavustikorri. Bro-Ngo „Iniciativa 6”, Prizren.
RÉZMŰVES Melinda szerk. (2003): Rromane lila - Cigány levelek - Rromani letters. Fővárosi Önkormányzati Cigány Szociális és Művelődési Módszertani Központ - Romano Kher, Budapest.

SÁNDOR Klára (2000): Nyelvtervezés, nyelvpolitika, nyelvművelés. In: Kiefer Ferenc (szerk.): A magyar nyelv könyve. Akadémiai, Budapest. 381–422.

SZŐCSI Anna (1997): Tudnak-e cigányul a magyarországi cigány fordítók? *Amaro Drom* 1997/11. 20.

TÁLOS Endre (1997): Nem az írás teszi a nyelvet. Szerény észrevételek a cigány írástervezetekkel kapcsolatban. *Amaro Drom* 1997/10. 23-24.

TÁLOS Endre (2007): Általános cigány vonatkozású nyelvészeti kiadványok (válogatott) annotált bibliográfiája. Kéziratban.

VÁGH Mária (1998): A romológiai kutatások története. In: Szegő László (szerk.): Cigányok, honnét jöttek – merre tartanak? Kozmosz, Budapest. 25–35.

VEKERDI József (1974): A cigány népmese. Akadémiai Kiadó & Zrínyi Kiadó, Budapest.

Pápai Boglárka: Vitaindító felvetések: az európai kisebbségpolitika fényében a magyarországi kisebbségpolitika alakulásának iránya

Az előadásom célja, hogy a hazai kisebbségi jogokat összevegyem a környező országokban élő kisebbségek jogaival. Kutatásomban főként a Szlovákiában és Romániában élő kisebbségek jogait szeretném részletesebben bemutatni. Szeretnék kitérni a kisebbségi jogok, különösképpen a nyelvi jogok de facto valamint a de jure megvalósulására.

Részletesebben szeretném bemutatni, hogy az említett államok milyen mértékben támogatják, vagy nem támogatják a területükön élő kisebbségek beilleszkedését hagyományaik megtartásával.

Értéknek tekintik a nyelvi pluralizmust, vagy minden lehetőséget megmozgatnak a kisebbségi nyelvek ellehetetlenítéséért?

Következő kérdésem, hogy ha az állam törvényileg biztosítja a kisebbségi nyelvhasználatot a mindennapokban, illetve a közszférában, akkor ennek gyakorlati megvalósulását elősegíti-e kisebbségi nyelvi oktatással?

Kutatási módszerem a törvényi szövegek összehasonlítása különböző tanulmányokkal, a vélemények összevetése, összefoglalása.

A kutatás várható eredményeként arra számítok, hogy megállapítást nyer, nem minden esetben valósulnak meg a törvény által biztosított jogok a gyakorlatban.

Kulcsszavak: nyelvhasználat szinterei, kisebbségi nyelvek hierarchiája, nyelvi jogok

I. Fejezet: Az 1993. évi LXXVII. törvény a nemzeti és etnikai kisebbségek jogairól és a 2011. évi CLXXIX. törvény a nemzetiségek jogairól című törvények fejezetcímeinek összehasonlítása

1. oszlop: 1993. évi LXXVII. törvény a nemzeti és etnikai kisebbségek jogairól
2. oszlop: 2011. évi CLXXIX. törvény a nemzetiségek jogairól

I. Fejezet	Alapvető rendelkezések	Általános rendelkezések ➤ Alapvető rendelkezések ➤ Értelmező rendelkezések
II. Fejezet	Egyéni kisebbségi jogok	A nemzetiségek alapvető jogai
III. Fejezet	A kisebbségek közösségi jogai	Egyéni nemzetiségi jogok
IV. Fejezet	A Kisebbségek önkormányzatai	Közösségi nemzetiségi jogok
V. Fejezet	A kisebbségek helyi szószólója	A nemzetiségek oktatási, kulturális és média jogai <ul style="list-style-type: none"> ➤ A nemzetiségek oktatási öngazgatása ➤ A nemzetiségek kulturális öngazgatása ➤ A nemzetiségek médiatartalom-szolgáltatással összefüggő jogai ➤ A nemzetiségek önkormányzatai ➤ A nemzetiségi önkormányzati képviselők ➤ A választójog ➤ A választókerületek ➤ A választás kitűzése ➤ A jelölés ➤ A szavazás ➤ Az eredmény megállapítása ➤ A megüresedett mandátum betöltése ➤ Az időközi választás ➤ Az átalakult nemzetiségi önkormányzat ➤ A nemzetiségi önkormányzat, a képviselő-testület megbízásának keletkezése és megszűnése ➤ A nemzetiségi önkormányzat jogállása, jogai és kötelezettségei ➤ A nemzetiségi önkormányzat együttműködése az állami és a helyi önkormányzati szervekkel ➤ A nemzetiségi önkormányzat működése ➤ A nemzetiségi önkormányzati képviselő ➤ A vagyonyilatkozat- tételi kötelezettség ➤ A nemzetiségi önkormányzat bizottságai ➤ A nemzetiségi önkormányzat elnöke, elnökhelyettese és tagja ➤ A nemzetiségi önkormányzat tisztségviselőjének és tagjának összeférhetlensége ➤ A méltatlanság ➤ A nemzetiségi önkormányzatok feladat- és hatásköre ➤ Az országos nemzetiségi önkormányzat ➤ Az országos nemzetiségi önkormányzati hivatal feladatai ➤ Az országos nemzetiségi önkormányzati hivatal vezetője

VI. Fejezet	A kisebbségek művelődési és oktatási öngazgatása	
VII. Fejezet	Nyelvhasználat	<p>A nemzetiségi közügyek ellátásának gazdasági alapjai</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ A nemzetiségi önkormányzatok vagyona, bevételei, gazdálkodása ➤ A gazdálkodás és az állami támogatások felhasználásának ellenőrzése ➤ A jogutódlás és az ideiglenes vagyonkezelés ➤ Elszámolás az önkormányzat és a képviselő- testület, közgyűlés megszűnése esetén
VIII. Fejezet	A kisebbségek támogatása, a kisebbségi önkormányzatok gazdálkodása, vagyona	
IX. Fejezet	Záró rendelkezések	<p>A nemzetiségi önkormányzatok társulásai</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Intézményi társulás ➤ Társult nemzetiségi önkormányzati testület
X. Fejezet		A nemzetiségi önkormányzatok törvényességi felügyelete
XI. Fejezet		A nemzetiségi önkormányzatok és a központi állami szervek kapcsolata
XII. Fejezet		<p>Záró rendelkezések</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Felhatalmazó rendelkezés ➤ Hatályba léptető rendelkezés ➤ Átmeneti rendelkezések ➤ Módosító rendelkezések ➤ Hatályon kívül helyező rendelkezések

II. Fejezet: Főbb eltérések az imént említett két törvény között

1993. évi 77. törvény	2011. évi 179. törvény
<ul style="list-style-type: none">• törvény címe• a törvény hossza: 16 oldal• kisebbség megnevezés• konkrétan meg vannak fogalmazva a célok: igyekszik elősegíteni a kisebbségekhez tartozó személyek nemzeti vagy etnikai önazonosságuk megőrzését (emberi és politikai jogokkal, intézményes alapok, anyaországokkal és a nemzetekkel való szabad kapcsolattartás, hátrányok felszámolása)• az I. fejezetben megfogalmazott személyi hatály a magyar állampolgárságú személyekre terjed ki• a kisebbségek helyi szószólója intézménye: a kisebbségek érdekeit képviselő személy• összesen kilenc fejezetből áll	<ul style="list-style-type: none">• törvény címe• a törvény hossza: 32 oldal• nemzetiség megnevezés• az I. fejezetben megfogalmazott személyi hatály nem csak a magyar állampolgárságú személyekre terjed ki• a kisebbségek helyi szószólója (V. fejezet) intézménye hiányzik az újabb törvényből• hiányzik: a hatodik fejezet• összesen tizenkét fejezetből áll

III. Fejezet: A többségi és a nemzetiségi nyelvek viszonya

A kisebbség olyan társadalmi csoport, amely hatalmi szempontból alárendelt helyzetben van a többségi csoporttal szemben, és általában a lélekszáma is alacsonyabb, mint a többségi csoporté.

A nyelvi kisebbségi ennek megfelelően olyan társadalmi csoport, melynek nyelve hatalmi szempontból alárendelt helyzetben van a többségi csoport nyelvével szemben.

A hivatalos nyelv és a nemzetiségi nyelvek közötti viszony alapján az európai kisebbségi főbiztosi jelentés szerint az államokat hat csoportba sorolták:¹³

1. Csoport:

A kisebbségi nyelvek hivatalos használatát a választ küldők közül egyedül Franciaország nem engedélyezte 1999-ben.

2. Csoport:

A második csoportba sorolt államok kormányai vagy nem válaszoltak az idevágó kérdésre (az európai államok közül Fehéroroszország, Bulgária, Lengyelország és Törökország), vagy magukat, mint kisebbségek nélküli államként határozták meg (Izland, Ciprus, Lichtenstein, Luxemburg és San Marino).

3. Csoport:

A harmadik csoportot azok az államok alkotják, amelyek kizárólag a hivatalos nyelvként elismert nyelveken engedélyezik a hivatalokkal való kommunikációt. az európai államok közül Málta (angol, máltai), Norvégia (norvég, szami) Írország (angol, ír), Svájc (a három hivatalos nyelv és a rétoromán nyelv használata a szövetségi szinten megengedett, de a kantonok és a községek szintjén csak a helyi hivatalos nyelv az engedélyezett).

4. Csoport:

A negyedik csoportba tartozó államok a kisebbségek nyelvét is hivatalosnak tekintik, de kizárólag a kisebbségek által lakott régiókban: pl. Ausztria (a szlovén és a horvát nyelvet), Finnország (a finn és a svéd országos hivatalos nyelv mellett a szami nyelvet), Németország

¹³ Szarka László MTA Kisebbségkutató Intézete: Államnyelv, hivatalos nyelv - kisebbségi nyelvi jogok Kelet-Közép-Európában, http://www.mtaki.hu/docs/cd2/tanulmany/02_Szarka_Laszlo.htm

A Kisebbségi Főbiztosi Iroda által kiküldött kérdőívre összesen 51 állam kormánya küldött választ. Ezek feldolgozása alapján született a Report:1999. A főbiztosi jelentésnek a hivatalos nyelv és a kisebbségi nyelvek viszonyával foglalkozó részeit közli a szlovákiai kisebbségi nyelvtörvény elfogadása előtt megjelent O problematike: 1999, 48-49.

(a luzsicei szorbok nyelvét), de pl. az Egyesült Államok csak az őslakos indián törzsek nyelveit fogadja el regionális hivatalos nyelvként, a bevándorlókéét nem.

5. Csoport:

Az ötödik csoportot alkotó országok a bizonyos területen többségben vagy meghatározott százalékban élő valamennyi kisebbség nyelvét elfogadják regionális nyelvként (Horvátország, Észtország, Litvánia, Moldávia)

6. Csoport:

A hatodik kategóriát a kisebbségi nyelvhasználatot firtató kérdésre minden részletezés nélkül pozitív választ adó államok tartoznak (pl. Bosznia-Hercegovina, Csehország, Dánia, Görögország, Magyarország, Portugália, Románia, Szlovákia, Svédország, Ukrajna)

Felvetődik a kérdés, hogy elegendő-e az állam valamely régiójában hivatalos vagy regionális nyelvnek elismerni a nemzetiségek nyelvét, de ugyanakkor meg kell állapítanunk, hogy a negyedik és az ötödik csoportba tartozó államok a legsegítőkészebb és legmegengedőbb állam a nemzetiségek szempontjából.

Egy másik nézőpontból közelítve alapvetően a többségi nemzeti nyelv és a nemzetiségek nyelveinek jogi státuszát vizsgálva négyféle nyelvjogi helyzetről beszélhetünk az európai országokban, illetve a Kárpát-medencében Magyarországgal szomszédos államokban.¹⁴

1. A hivatalos nyelv (államnyelv) fogalmát az alkotmány rögzíti, s az kizárólag a többségi nemzet nyelvére érvényes.
2. A hivatalos nyelv (államnyelv) fogalmát az alkotmány rögzíti, de az ország nemzetiségi nyelveivel együtt. Ezeket regionális hivatalos nyelvvé nyilvánítja.
3. Az államnyelv vagy a hivatali nyelv fogalmát az alkotmány nem, de egyéb jogszabályok rögzítik, szabályozzák.
4. Az államnyelv vagy hivatalos nyelv fogalmát sem az alkotmány, sem más törvények nem rögzítik.

¹⁴ Szarka László MTA Kisebbségkutató Intézete: Államnyelv, hivatalos nyelv – kisebbségi nyelvi jogok Kelet-Közép-Európában, http://www.mtaki.hu/docs/cd2/tanulmany/02_Szarka_Laszlo.htm

Ezek a csoportosítások nagyban segítenek az államok besorolásánál abban, hogy hogyan viszonyulnak a nemzetiségekhez, és azon túl a nemzetiségi nyelvekhez.

A csoportosításoknak köszönhetően egyszerűbben lehet összefoglaló iránymutatásokat tenni az egyes csoportokba tartozó államoknak, mint egyével, így a megoldási javaslatok rövidebb idő alatt érnek célba.

Egy lehetséges nemzetiségi nyelvelsajátítási program kidolgozásához elengedhetetlenül segítségül kell hívnunk a Skutnabb-Kangas által kidolgozott programokat. Ezek rövid áttekintése következik.

Felmerül a kérdés, hogy ezek a módszerek segítik, avagy gátolják a nemzetiségeket a saját nemzetük nyelvének megőrzésében.

Az első program az ún. **mélyvíz-technika**, amely azt jelenti, hogy a többség nyelvét nem beszélő gyermekek számára csak többségi nyelvű oktatást biztosítanak. Így az anyanyelv presztízse és használati köre erősen lecsökken, s egyenes út vezet a nyelvi-kulturális asszimilációhoz, az eredeti identitás feladásához.

Az **átírányító** program végkifejletét tekintve hasonló az előzőhöz, annak ellenére, hogy az első néhány évben anyanyelvi oktatást biztosítanak. Ez azonban nem jelent a többségivel egyenértékű nyelvi jogokat, mert csak arra szolgál, hogy előkészítse a későbbiekben az oktatási nyelv megváltoztatását. Ez a forma Európában leginkább a bevándorlókat fogadó nyugat-európai országokra jellemző.

A következő program a **belemerülési** technika, melyben a többség önként választja majd a kisebbségi nyelvű oktatást.

A kisebbségek szempontjából a leghumánusabb és legideálisabb a **nyelvmegőrző** vagy **nyelvtámogató** forma, amely lehetőséget biztosít a kisebbségi nyelvű diáknak arra, hogy anyanyelvén sajátíthassa el az ismereteket, a többségi nyelvet pedig nyelvtanuláson tanulja.

Ennek a modellnek egy szélsőségesen negatív változata a szegregációs program, amely nem is ad lehetőséget a választásra, hanem rosszul felszerelt, alacsony képzettségű tanárokkal dolgozó anyanyelvű iskolába kényszeríti az alacsony presztízssű nyelvet beszélő diákokat, és ezzel elzárja előlük az integrálódás útját.

Ezen programok közül egyértelműen pozitív az átírányító valamint a nyelvmegőrző vagy nyelvtámogató technika. Az átírányító technikával valamelyest lehetősége nyílik a nemzetiségeknek a nyelvük elsajátítására, de végső soron ha választani lehetne, akkor a legjobb megoldás a nyelvmegőrző

vagy nyelvtámogató technika, mert a többségi társadalomtól eltérő nemzetiségű gyermeknek lehetősége van az otthon nyelvét tanulni iskolai körülmények között, úgy hogy anyanyelve mellett a többség nyelvét sem hanyagolja el. Ez a technika hozzásegíti ahhoz a gyermekeket, hogy könnyedén két-nyelvűvé váljanak, és biztonsággal alkalmazzák az általuk használt két nyelvet minden hivatalos és nem hivatalos alkalommal.

IV. Fejezet: Magyarország

A Magyarország védelemben részesíti a nemzetiségeket. Biztosítja kollektív részvételüket a közéletben, saját kultúrájuk ápolását, anyanyelvük használatát, az anyanyelvű oktatást, a saját nyelven való névhasználat jogát.

A magyar törvények a nyelv megóvása érdekében, az összes gazdasági reklámban és az üzletfeliratok, valamint egyes közérdekű közlemények tekintetében kötelezővé teszi a magyar nyelv kizárólagos vagy párhuzamos használatát.

V. Fejezet: Szlovákia

Az államnyelvi koncepció a legteljesebben az 1993. január 1-jével önállóult Szlovákiában valósult meg.

A Szlovák Köztársaság 1992. szeptember 1-jén elfogadott Alkotmánya szerint Szlovákia nemzetállam. A preambulum a szlovák nemzetet jelöli meg államalkotó nemzetként, a szlovák nyelvet pedig ennek megfelelően nem egyszerűen az állam hivatalos nyelveként, hanem államnyelvként deklarálja. Az alkotmány a 12. cikkely (2) bekezdésében az állam minden polgára részére szavatolja az összes alapjogot nem, faj, bőrszín, nyelv, hit és vallás, politikai vagy más vélemény, nemzeti vagy társadalmi származás, nemzetiségi vagy etnikai kisebbséghez való tartozás, vagyoni, származási vagy egyéb helyzet szerinti megkülönböztetés nélkül.

Tiltja a hátrányos megkülönböztetést, de az államnyelvi rangra emelt hivatalos nyelvvel a szlovák alaptörvény lehetőséget nyújtott a kisebbségek anyanyelv-használati jogainak korlátozására, s ily módon a nem szlovák anyanyelvűek hátrányos megkülönböztetésére.

Az alkotmány 34. cikkelyének 1. bekezdése deklarálja ugyan a nemzetiségi kisebbséget vagy etnikai csoportot alkotó polgárok részére a szigorúan egyéni jogként értelmezett kisebbségi kulturális, nyelvhasználati, oktatási, egyesületi jogokat, de a kisebbségi nyelvek hivatalos használatához, s

ily módon azoknak a kisebbségek által lakott régiókban, településeken való egyenjogúsításához semmilyen támpontot sem ad.

A nemzetiségi kisebbségekhez vagy etnikai csoportokhoz tartozó állampolgároknak a törvényben megállapított feltételek mellett az államnyelv elsajátításához való joga kívül biztosított a joguk:

- a) az anyanyelvükön való művelődéshez,
- b) anyanyelvük hivatalos kapcsolatokban való használatához,
- c) a nemzetiségi kisebbségeket és etnikai csoportokat érintő ügyek megoldásában való részvételhez.

A szlovák alkotmány az államnyelvtől eltérő nyelvek használatát a hivatalos érintkezésben törvény szabályozza, utat nyitott a különböző nyelvtörvények körüli szenvedélyes belpolitikai harcokhoz.

A szlovák államnyelvről elfogadott 1995. novemberi 270. számú törvény preambuluma a szlovák nyelvet a szlovák nemzet önállósága legfontosabb jelképének, kulturális öröksége legkiválóbb értékének, a Szlovák Köztársaság szuverenitása kifejezésének említi. Emellett az állam polgárai körében általános kommunikációs eszköznek tekinti, amely a polgárok szabadságát, jogegyenlőségét és egyenlő méltóságát biztosítja.

Az államnyelv előnyt élvez a Szlovák Köztársaság területén használt többi nyelvvel szemben. Az államnyelv privilegizált helyzetét a 3. paragrafus rendelkezései rögzítik: az állami intézmények, hivatalok, önkormányzati szervezetek a közigazgatásban az államnyelvet kötelesek használni. A szlovák nyelv megfelelő szóbeli és írásbeli ismeretének bizonyítását a közigazgatásban való alkalmazás feltételül állítja a törvény. Az államnyelv alkalmazása kötelező a törvények, kormányrendeletek, s minden hivatalos közlemény megjelentetésében, a közigazgatási intézmények tárgyalásai során, természetesen minden rendvédelmi, fegyveres testületben, az anyakönyvvezetésben, de még az egyházak és vallási egyesületek nyilvánossággal kapcsolatos írásbeli ügyintézésében, az egészségügyi intézményekben is. Az államnyelvet nem beszélő külföldiek és szlovákiai állampolgárok számára a bíróságok előtt és az egészségügyi intézményekben engedélyezi a törvény más nyelvek használatát.

A szlovák államnyelvtörvény fő rendelkezései alapvetően a kisebbségi nyelvek kiszorítását célozták meg.

A Magyar Koalíció Pártja és a Szlovák Kereszténydemokrata Párt 33 parlamenti képviselője 1996. május 27-én az alkotmánybírósághoz fordult, s beadványukban a törvény preambuluma, valamint a 13 cikkely közül hétnek az alkotmányosságát és Szlovákia nemzetközi kötelezettségeivel

való összeegyeztethetőségét vitatva kérte a Alkotmánybíróság állásfoglalását. Ezért törölte a törvény 3. paragrafusának 5. bekezdését, s így a szlovákiai polgárok nem kötelesek kizárólag szlovák nyelven benyújtani beadványaikat a közigazgatási szervekhez.

A szlovákiai nemzetiségi kisebbségek nyelveinek használatáról b szóló törvény 1999. július 10-i elfogadása.

A Szlovák Köztársaság kinyilvánítja, hogy az elfogadott chartát a Szlovák Köztársaság Alkotmányával és azokkal a vonatkozó nemzetközi megállapodásokkal összhangban fogja alkalmazni, amelyek biztosítják az állampolgárok törvény előtti egyenlőségét származásukra, fajukra, vallásukra vagy nemzetiségükre való tekintet nélkül, az európai nyelvi örökség támogatásának az államnyelv sérelme nélküli használata érdekében.

VI. Fejezet: Románia

Románia az 1991. évi alkotmánya szerint magát szintén nemzetállamként határozza meg, s ennek megfelelően az ország hivatalos nyelve a román. Az alkotmány biztosítja a kisebbségek részére az etnikai identitáshoz való jogot (6. §), az anyanyelven való tanulás jogát (32. §), a parlamenti képviselőkhöz való jogot (59. §), az anyanyelv használatának jogát a bírósági eljárásban (127. §).

A kisebbségi nyelvhasználati jogok biztosításában a 2001. évi közigazgatási törvény jelentette.

A romániai pártok többsége 1994-ben támogatta annak a közigazgatási törvénynek az elfogadását, amely a román nyelv kizárólagos használatának előírásával visszalépést jelent a Ceauşescu-korszakhoz képest is. Ezt ugyan a 22/1997. sz. sürgősségi kormányrendelet elvben módosította - lehetővé téve a nemzeti kisebbségek nyelvének használatát a közigazgatásban azokon a településeken, ahol számarányuk a 20 %-ot meghaladja -, a kormányrendelet csak 2001-ben emelkedett törvényerőre.

Az 1995-ben életbeléptetett oktatási törvény a többségi nyelv és kultúra fennhatóságát, kollektív jogát érvényesítette, korlátozva az anyanyelvű, valamint az egyházi oktatás lehetőségeit. A 36/1997. sz. sürgősségi kormányrendelet az oktatási törvény kisebbségellenes előírásait törölte és az ennek alapján 1999-ben elfogadott új oktatási törvény már szavatolja az anyanyelven való tanulás jogát az óvodától az egyetemig

A romániai nyelvtörvény tervezete 2001-ben készült el.

Összegés

Az általam felvetett kérdések, illetve problémák további vizsgáladást igényelnek, így a téma bővebb feldolgozását a későbbi munkáiban mindenképpen szeretném folytatni.

IRODALOM

1993. évi LXXVII. törvény a nemzeti és etnikai kisebbségek jogairól

2011. évi CLXXIX. törvény a nemzetiségek jogairól

GÚTI Erika – SZÉPE György: A szívárvány-koalíció nyelvpolitikája <http://www.lib.jgytf.u-szeged.hu/alknyelv/aktualis/SzepeGyorgy.htm> [2012. 03. 18.]

HORVÁTH István: Kisebbségi nyelvi jogok és kisebbségi nyelvhasználat Romániában In: Nyelvhasználat és jogi szabályozás a tudomány tükrében Babeş-Bolyai Tudományegyetem, Kolozsvár Nemzeti Kisebbségkutató Intézet, Magyar Tudomány, 2009/11 Kolozsvár <http://www.matud.iif.hu/09nov/Horvath.html> [2012. 03. 18.]

SZARKA László: Államnyelv, hivatalos nyelv – kisebbségi nyelvi jogok Kelet-Közép-Európában MTA Kisebbségkutató Intézete http://www.mtaki.hu/docs/cd2/tanulmany/02_Szarka_Laszlo.htm [2012. 03. 18.]

SKUNTNABB – KANGAS, Tove: Mik a nyelvi emberi jogok? <http://www.lib.jgytf.u-szeged.hu/alknyelv/aktualis/ToveSkuntABB-Kangas.htm> [2012. 03. 18.]

SZABÓMIHÁLY Gizella: A szlovák nyelvpolitika és a kisebbségek anyanyelv használati lehetőségei és törekvései <http://www.rmjk.adatbank.transindex.ro/pdf/07.Szabomihaly.pdf> [2012. 08. 26.]

Társadalmi Tanulmányok szekció

Cserti Csapó Tibor: A társadalmi Tanulmányok Műhely szakmai munkája

A hazai tudományos életben az elmúlt évtizedekben kialakultak olyan szakmai közösségek, iskolák, kutatócsoportok, amelyek a társadalomtudományok különböző területein vizsgálták a hazai cigányság vonatkozásában.

A *Társadalmi Tanulmányok Műhely* elsődleges feladatának tekinti a romákat, cigányokat ill. közösségeiket bármilyen módon tematizáló társadalomtudományi, bölcséleti tudások rendszerezését, elemzését, fókuszálását, s ily módon tényleges tudományos diskurzus kezdeményezését és fenntartását.

Célunk, hogy összehívjuk és közös gondolkodásra, a későbbiekben együttműködésre hívjuk a különböző társadalomtudományok területén tevékenykedő, kutató szakembereket, kialakítsunk egy közös platformot, létrehozunk az együttműködés kereteit, irányait, terepeit. Célunk, hogy összegyűjtsük, teljes körűvé formáljuk a témát kutató és művelő hazai és nemzetközi szervezetek, műhelyek, kutatócsoportok listáját, s a későbbiekben bekapcsoljuk ezeket a platformokat is a Romológia Központ munkájába, érdekkörébe. Szélesítsük az együttműködők körét, illetve megvizsgáljuk, kik, hogyan tudnak bekapcsolódni és részt venni a kutatóközpont munkájában, hogyan tudunk együttműködni és erősíteni egymás tevékenységét.

Mindenekelőtt arról kéne közös álláspontot kialakítanunk, mit is értünk a romológia, mint diszciplína alatt. Létezik-e egyáltalán ez a fogalom, milyen alternatívái lehetnek. Ki a romológus? Mi a feladata? Értelmezhetjük-e studies-ként a területet? Az egyes társadalomtudományok hogyan közelítik a cigányság problémáját? Az egyes területeken milyen elméleti tudományos dilemmák, nehézségek, értelmezési különbségek nehezítik a munkát? Mik ezek az elméleti alapvetések?

A műhely alapítói: Cserti Csapó Tibor (a műhely vezetője), Beck Zoltán, Junghaus Tímea, Ladányi János, Nagy Pál, Neményi Mária, Szuhay

Péter. Hallgatói alapítók: Balatonyi Judit, Ph.D. hallgató, Gergye Eszter, a Wlislócki Henrik Szakkollégium diákja.

A Műhely konferencia keretében folytatott szakmai megbeszélésnek legfőbb eredményei, tapasztalatai:

- A romológia hosszú távú piacképes képzéssé alakítása a legfontosabb feladatok egyike. A jelen munkaerőpiaci helyzetben úgy tűnik, mostani megfogalmazott célunk, hogy a hazai cigányság helyzetét problémáit jól ismerő, s így a munka világának különböző területein e tudást alkalmazni tudó szakembereket képezzünk, csak idea. A valós munkaerőpiac nem tudja hatékonyan alkalmazni e szakembereket. Lehetséges alternatíva egy szélesebb társadalomismeretei mezőbe ágyazott képzéssé alakítani a romológiát, mely nem csupán a népcsoportra irányuló ismereteket közvetít, de az eddiginél nagyobb mértékben építi be annak a társadalmi közegnek a vizsgálatát a képzésbe, amely magát a jelenséget, a cigány népesség halmozottan hátrányos helyzetét és az ebből származó konfliktusokat kitermeli, létrehozza. Ha a jelenlegi szakjainkat egyfajta képzési zsákutcaként tekintjük – hiszen valójában korlátozottak a továbblépés lehetőségei, hiszen különösen nemzetközi szinten nincsenek meg a párhuzamos szisztémák –akkor jó lehetőség az amerikai minta alapján egyfajta public policy irányába fejleszteni a szakokat, becsatornázni a képzéseket a nemzetközi piacképes szakok közé.
- Rövid távú célként a hálózatbővítés fogalmazódik meg: Be kell vonni a kutatóközpont munkájába a hazai tudományos élet különböző terepein, egymástól jelenleg eléggé elszigetelt műhelyeiben dolgozó kutatókat, oktatókat, közös internetes felületet kell kialakítani eredményeik bemutatására.
- Tanszékközi, intézetközi csoportokat kell létrehozni, ezen belül cél lehet adatbázisaink, könyvtári állományaink virtuális elektronikus egyesítése.
- Olyan oktatási programcsomagok kidolgozását tűzzük ki célul, mely a cigányságról szóló hasznos speciális és szakági ismereteket közösen ajánlja más képzési területek részére – pl. orvoscépzés, közigazgatási szakemberek képzése, rendőrség, stb.
- Fontos cél a cigányokról szóló hazai tudományos diskurzus és közbeszéd nem egységes és gyakran a tudományosság követelményeinek meg nem felelő beszédmódjának egységesítése, helyretétele. Fel kell

vállalni a közös kritikai szerepet. Ehhez legmegfelelőbb eszköznek a közös kutatási projektek indítását tartjuk. A közös munka formálja a közös beszédmodot. A cél a hallgatók minél erőteljesebb bevonása a kutatásokba, ily módon a jövő kutatói nemzedék attitűdjének alakítása is megvalósul.

- A kis szakokra jelenleg jellemző túlélési nehézségeket enyhítheti, ha egyetemek közötti oktatási együttműködésben, közös kurzusokban, közös terepmunkákban is gondolkodunk elkerülendő a párhuzamos kurzusokat. Egyes tárgyak egyes egyetemeken hiányzó, másutt meglévő oktatóit közösen meghirdetett kurzusokba szerveznénk – országon belüli hallgatói és oktatói mobilitással enyhítve a finanszírozás és hatékonyság nehézségeit.
- A közös terepmunkák elengedhetetlenek a hallgatók gyakorlati tapasztalatainak elmélyítésében, elméleti ismereteik alátámasztásában.

Beck Zoltán összefoglalója a konferencia Társadalmi tanulmányok szekciójában elhangzott előadásokról

A társadalmi tanulmányok szekció öt előadása számos diszciplína, beszédmod és ideológia találkozási tere volt. Angyal Magdolna egészségügyi előadása kapcsán a legélesebben felvetődő kérdések a vizsgálat etnikus dimenzióinak igazolhatósága köré sűrűsödtek. Bogdán Imre előadásának fókuszában egy olyan modellprogram leírása állt, melyet a kaposvári campus és egy civil szervezet működtet. Ily módon a különböző társadalmi intézmények találkozásának egy lehetőségéről volt szó. Az ezzel kapcsolatos parázs vita korántsem a modell érvényességéről, sokkal inkább arról az ideológiai keretről szólt, amelyet ez a program feltételez, megerősít vagy éppen lebont. A szegregáció-deszegregáció kapcsán egyszerre stratégiai, oktatáspolitikai és teoretikus kérdések is felmerültek a diszkusszió során. A szünetet követően Majsai Virág Eszter és Kokas Dóra ismertette formálódó kutatását. Az előadók által vázolt irányok számos módszertani és elméleti kérdés megvitatására teremtettek alkalmat. Máté Mihály colári közösségről szóló előadása zárta a szekciónapot. A számos módszert egyszerre használó kutató izgalmas módon vonta dialógusba a fellelhető levéltári dokumentumokat, az élősavas visszaemlékezéseket, a jelen és a közelmúlt megfigyeléseit.

Angyal Magdolna – Boros Bianka: Szerelem, szex, védekezés, rizikómagatartás

(Középiskolás korú roma/cigány fiatalok szexuális magatartásának vizsgálata)

A kutatás célja a középfokú nappali oktatási rendszerű iskolába járó cigány/roma serdülőkorú gyerekek szexuális magatartásának és a szexualitással kapcsolatos ismereteinek felmérése, illetve összehasonlítása a hasonló életciklusban lévő, a többségi társadalomhoz tartozó fiatalokéval.

A kérdőív elsősorban párkapcsolati kérdésekről, fogamzásgátlásra és szexuális úton terjedő betegségek ismeretére vonatkozó kérdésekből állt.

Eredmények: Az első szexuális együttlét alkalmával a vizsgálatban szereplő fiatalok átlagéletkora 15,14 év volt. Közülük sokan nem tervezték az első nemi együttlétet. A célcsoport tagjai a legismertebb fogamzásgátlási módszereket alkalmazták, azonban csekély ismerettel rendelkeztek más védekezési eljárásokról és kevés ismeretük volt a szexuálisan terjedő betegségekről. Szignifikáns különbségek nem mutatkoztak a roma/cigány és a többségi társadalomhoz tartozó fiatalok ismeretei, szexuális magatartása között.

Következtetések: A mai fiatalok korai biológiai érése maga után vonja a szexuális együttlétek korábbi életkorban történő megjelenését – függetlenül az etnikai hovatartozástól. A felelősségteljes partnerkapcsolat – bármely életkorban – feltételezi a fogamzásgátlási lehetőségekről való gondoskodást, nem csak a nem kívánt terhességek elkerülése érdekében, hanem a szexuálisan terjedő betegségek megelőzése céljából is. Ezekről nem elegendő és nem adekvát tudással rendelkeznek sem a cigány/roma fiatalok, sem a többségi társadalomhoz tartozó hasonló korú társaik.

Kulcs és tárgyszavak: szexuális magatartás, fogamzásgátlás, serdülőkor

Bevezetés

Számos tudományos munka foglalkozik a fiatalok egészségmagatartásával. Háromévente végzik el az „Iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása” című (Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) – WHO-collaborative Cross-National Study National Report), az Egészségügyi Világszervezettel együttműködésben zajló nemzetközi kutatást, amelyben ha-

zánk is részt vesz, és amely anyagból minden vizsgálat elvégzése és értékelése után nemzeti jelentés is készül. 2011-ben adták ki a „Serdülőkorú fiatalok egészsége és életmódja 2010” címmel, amelyben vizsgálják a serdülők táplálkozási szokásait, szabadidős tevékenységét, fizikai aktivitását, valamint legális és illegális drogfogyasztási szokásait. (NÉMETH-KÖLTŐ 2011) Ezen vizsgálat során kérdéseket tesznek fel a kérdőívben – a szexuális érés témakörön belül – a biológiai érettségi státuszra, a szexuális aktivitás prevalenciájára, a védekezési módszerekre, továbbá a nemi élet és más rizikómagatartási formák együttes előfordulására vonatkozóan. A kapott adatok alapján az egészségmagatartás nyomon követése tükröt tart az egészségfejlesztő szakemberek prevenciós tevékenységének, többek között a serdülők iskolai egészségnevelésével és egészségfejlesztésével foglalkozó iskola- és ifjúsági védőnők számára, még szélesebb körben értelmezve pedig az egész társadalom számára is.

A fiatalok egészségmagatartását célzó vizsgálatok eredményeit a teljes populáció serdülőire vonatkoztatják. Mivel nem találtunk erre vonatkozó kutatásokat, úgy gondoltuk, hogy jó lenne összehasonítani a többségi társadalom serdülőkorú tagjainak egészségmagatartását a cigány/roma fiatalok egészségmagatartásával – ezen belül is vizsgálva a szexuális szokásaikat. A kérdés az, hogy szignifikáns-e a különbség a többségi társadalom és a roma/cigány csoporthoz tartozó fiatalok ismeretei és szexuális magatartása között?

Problémafelvetés

A problémafelvetésünk két szálon indult, ugyanis elsőként meg kell említeni, hogy mai modern világunkban egyre korábbi életkorban kezdődik a biológiai érés, míg ezzel szemben a fiatalok társadalmi érése és a gyermekvállalás későbbi életévekre tolódik ki. Több kutatás is rávilágít, hogy a serdülők a szexualitással kapcsolatos ismereteiket elsősorban az elektronikus és írott médiából merítik. A kortárs csoportoknak is jelentős szerep jut az információhoz való hozzájutásban. Ugyanakkor a család szerepe ebben a témában háttérbe szorul. Egyre fiatalabb korban egyre többet tudnak a serdülők a szexualitásról, de annak következményeiről mégis viszonylag keveset, illetve a kapcsolódó tudásuk pontatlan. A fiatalok gondolkodásában elterjedőben van az az álláspont, amely szerint a szerelem és a szex nem függ össze. Keveset tudnak a fogamzásgátlási lehetőségekről is, és még kevesebbet a nemi úton terjedő betegségekről. A témával kapcsolatos másik problémaként az

merült fel, hogy a cigánysággal kapcsolatban sok sztereotípiát él a társadalomban, a témánkhoz kapcsolódó példaként említhető, hogy a cigány/roma populáció fiataljai korán kezdik a szexuális életet, gyakran váltogatják a szexuális partnereiket, a nők sok gyermeket szülnek, (mert) nem alkalmaznak fogamzásgátlási technikákat, a gyermekvállalásaik összességében tervezetlennek mondhatóak. Ezeket a problémákat a többségi társadalom előítéletesen gondolkodó tagjai elsősorban etnikai sajátosságként említik és a teljes cigány/roma társadalomra vonatkoztatva általánosan igaznak vélik – nem gondolva arra, hogy a szexuális viselkedést számos tényező befolyásolja, úgymint példának okáért egy adott embercsoport normarendszere, iskolázottsága, anyagi helyzete, stb.

A nevelésszociológusok rámutatnak, hogy vannak olyan, a tradícióikat még hűen őrző cigány csoportok, amelyek lányukat már fiatal koruktól készítik a házasságra és számukra reprodukatív célokat tűznek ki. (FORRAY 2003: 181-186) Bár a családtervezési és betegségmegelőzési szempontból nyilvánvalóan nagy fontossággal bírna a felvilágosítás, a családon belül a szex tabu téma.

Felmerült bennünk a kérdés, hogy miért is térne el jelentősen a középiskolába járó cigány/roma tanulók szexuális magatartása és ismerete a hasonló korú (a középiskolákban feltételezhetően hasonló ismereteket kapó) többségi társadalom adolezcens fiataljaitól, hiszen „a tanulás nem csupán ismeretszerzést jelent, hanem magában foglal minden tervezett és nem tervezett szocializáló hatást, amely spontán vagy tudatos úton a személyiségben változást idéz elő”. (MELEG 2005: 40)

A vizsgálat célja

A kutatásunk célja a szexuális magatartás vizsgálata középfokú oktatási intézménybe járó roma/cigány fiatalok és a többségi társadalomhoz tartozó fiatalok körében. Ezen belül is annak kiderítése, hogy a célcsoport tagjai milyen életkorban kezdik el a szexuális életet, milyen és mennyi ismerettel rendelkeznek a szexualitással kapcsolatban, kikhez fordulnak információért vagy segítségért, alkalmi vagy hosszú távú kapcsolatot keresnek-e, alkalmaznak-e fogamzásgátlási technikákat, és ha igen, ezek a módszerek hatékonyak-e, milyen életkorban történik meg az első szexuális együttlét, illetve releváns ismeretekkel rendelkeznek-e a szexuálisan terjedő betegségekről, azok terjedéséről és megelőzéséről – mindezt összehasonlítva a többségi társadalom serdülőinek szexuális szokásaival.

Vizsgálat bemutatása

A kutatás reprezentatív mintavétellel történt, nem véletlenszerű, kényelmi módszerrel. Az adatgyűjtés nyitott és zárt kérdésekből álló kérdőívvel anonim módon valósult meg, a kérdőívek kitöltésében ifjúsági védőnők és pedagógusok segítettek. A vizsgált célcsoport tagjai olyan 14-19 életév közötti roma/cigány fiatalok voltak, akik nappali oktatási rendű, középfokú iskolába jártak, a kontrollcsoport tagjait pedig a többségi társadalomból származó fiatalok képezték.

Az adatfelvétel több Baranya megyei középfokú tanintézményben történt 2010 áprilisától ugyanezen év decemberéig.

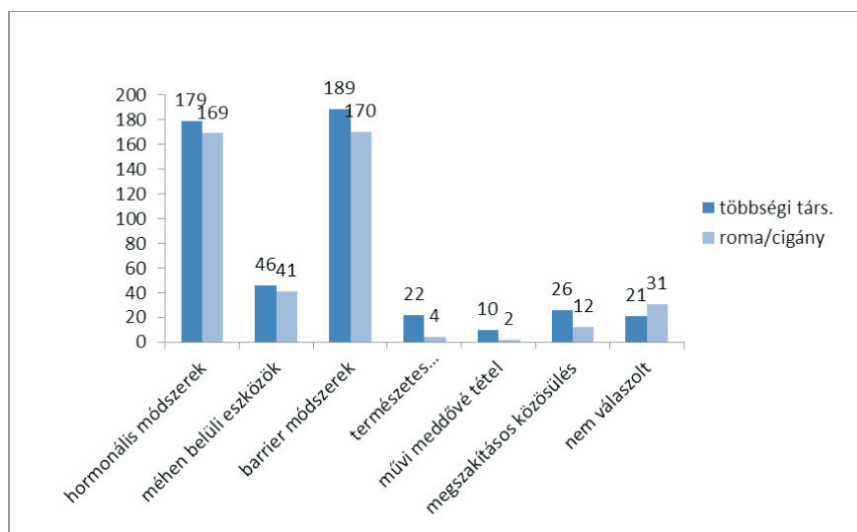
Eredmények

Összesen 428 kérdőív került feldolgozásra, ebből 214-et magát cigánynak/romának valló fiatal töltött ki, és ugyanennyit a többségi társadalomhoz tartozó serdülő juttatott vissza. A válaszolók nemek szerinti megoszlása: 218-an fiú és 210-en leány. A pécsi PTE Babits Mihály Gyakorló Gimnázium és Szakközépiskolában 57 fő, a Magyarhertelenden működő Brázay Kálmán Általános Iskola, Gimnázium és Szakképző Iskola gimnáziumi és szakképző iskolai tagozatán 23 fő, a pécsi Apáczai Nevelési és Általános Művelődési Központ Gimnáziumában 78 tanuló, a szintén pécsi Radnóti Miklós Közgazdasági Szakközépiskolában 79 fő, Vajszlón a Kodolányi János Szakközépiskola, Szakiskola, Általános Iskola és Óvoda szakközépiskolai tagozatán 23 serdülő, Sellyén az FVM Mezőgazdasági Szakképző Iskola és Kollégiumban 57 tanuló, az Alsószentmártonban működő Kis Tigris Gimnázium és Szakközépiskolában 41 fő, és a pécsi Gandhi Közalapítványi Gimnázium és Kollégiumban 41 fő vett részt a vizsgálatunkban.

Bevezetesként megkérdeztük a fiatalokat arról, hogy mi a véleményük, van-e szerintük összefüggés a szerelem és a szexualitás között? A többségi társadalom fiataljai közül 46 fő állította azt, hogy elválaszthatatlan a kettő egymástól, 159 fő válaszolta, hogy külön is jó a kettő, míg végül 9 fő azt, hogy a kettőnek nincs köze egymáshoz. A roma/cigány csoportból 66 fő tartotta azt, hogy a szex és szerelem nem választható el egymástól, 136 fő, hogy külön is jó, de jobb együtt, míg 12 fő vélekedett úgy, hogy a szex és a szerelem „két külön dolog”.

A fiatalok körében a fogamzásgátlási módok ismeretét nyitott kérdéssel kívántuk felmérni. 52 diák nem válaszolt erre a kérdésre. Mind a célcsoportban, mind a kontrollcsoportban a barrier módszerek voltak a legismertebbek, azon belül is az óvszert nevezték meg a legtöbben. Közel azonos ismeretségük voltak a hormonális módszerek, azon belül a legtöbben a fogamzásgátló tablettát nevezték meg. (Örvendetes módon sokan ismerték az esemény utáni, ún. SOS tablettát.) Mint méhen belüli fogamzásgátló eszköz, a spirál lett a harmadik legismertebb. (Ezzel kapcsolatban többen jegyezték meg helyesen, hogy a spirált csak a már szült nőknél alkalmazzák.) Jelentős különbség nem mutatkozott a roma/cigány és a kontroll csoport válaszai esetében – kivéve a biztonságosnak aligha mondható megszakított közösülést, amelyet, mint módszert a roma/cigány csoportban 12 fő említett meg szemben a kontroll csoport 26 főjével (amely az előbbinek több mint a duplája!).

1. ábra: Ismeretek a fogamzásgátlási módszerek fajtáiról (n= 428)

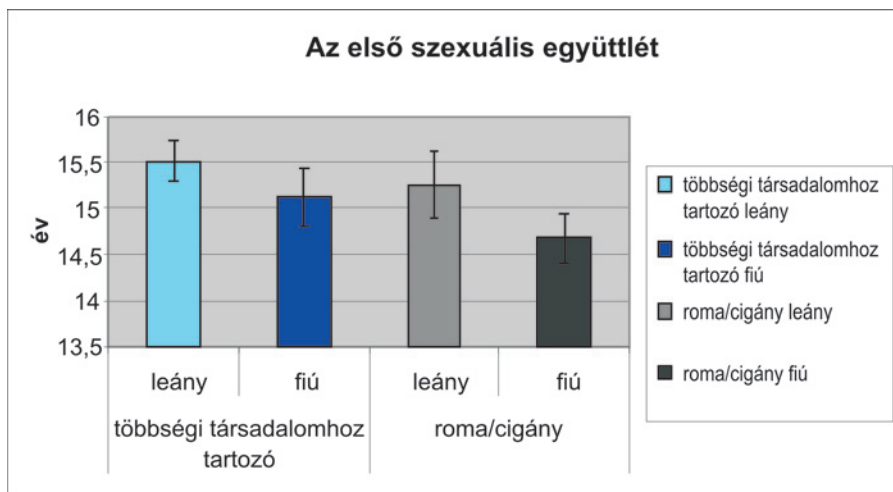


A kutatás ideje alatt a 148 fiatal vallotta azt, hogy nem volt még szexuális kapcsolata, ebből 54 fő volt roma/cigány, és 94 fő tartozott a többségi társadalomhoz.

Vizsgálatunkban a megkérdezett diákok körében 15,14 év volt az átlagéletkor az első szexuális együttlét vonatkozásában. Mindkét vizsgált csoportban

portban a fiúk előbb váltak szexuálisan aktívvá, mint a lányok. Ennek vizsgálatára átlag megbízhatósági tartományt használtunk, amely szerint az első szexuális alkalom idején átlagosan a fiúk 14,9 évesek, a lányok 15,38 évesek voltak. Az „Ifjúság 2008 Gyorsjelentés” szerint 2004-ben 17,2, míg 2008-ban 16,5 év volt az átlagéletkor a fiatalok első nemi közösülésekor. Saját vizsgálatunkban a két fiú, valamint a két leány csoport között nem volt szignifikáns különbség.

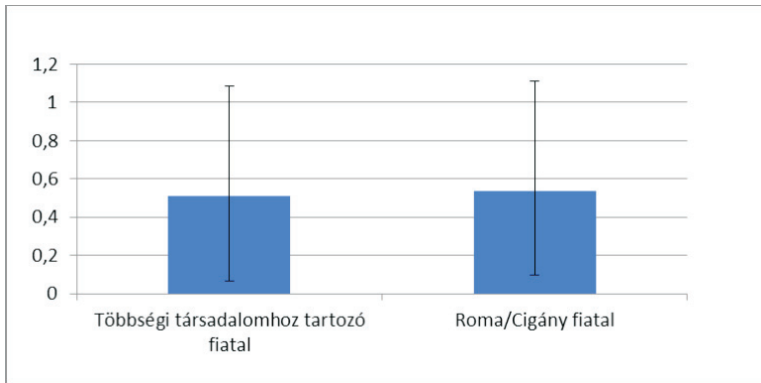
2. ábra: Az első szexuális együttlét életkorra vonatkoztatott átlagai (n= 280)



Több, a témát érintő vizsgálatban olvasható, hogy a serdülő fiatalok körében az első szexuális érintkezés alkalmával kevesen alkalmazzák a védekezési módszerek valamelyikét. Ennek egyik oka, hogy a (hiányos) tudásuk szerint az első együttlét alkalmával nem lehet teherbe esni. Vizsgálatunkban az első aktuson átesettek közül minden ötödik fiatal (56 fő) nem használt semmilyen fogamzásgátló eszközt, míg a tanulók többsége (80%) védekezett.

A vizsgált roma/cigány MT[0,47;060] és a többségi társadalomhoz tartozó fiatalok MT[0,44;0,57] csoportjai között nem volt szignifikáns különbség abban a tekintetben, hogy hányan alkalmaztak fogamzásgátlást az első szexuális aktus alkalmával.

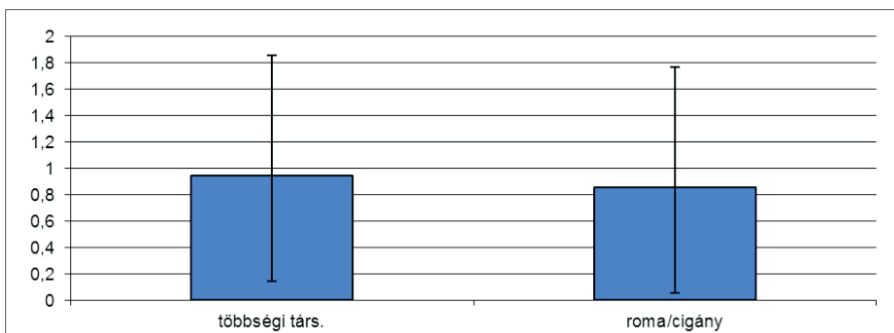
3. ábra: Fogamzásgátlás használatának gyakorisága az első együttlét alkalmával (n=224)



A vizsgálat tárgyát képezte, hogy a többségi társadalom fiataljai, illetve a roma/cigány fiatalok vajon hasonló arányban használtak-e fogamzásgátlási eszközöket a nem kívánt terhességek megelőzése érdekében? Arra a kérdésre, hogy akiknek volt szexuális kapcsolata használtak-e fogamzásgátlási módszert, a roma/cigány csoportban 23-an, a kontroll csoportban 7-en válaszolták, hogy „nem használok, mert nincs rá szükség”. A cigány/roma fiatalok közül 136 fő, míg a többségi társadalom diákjai közül 114-en felelték azt, hogy használtak.

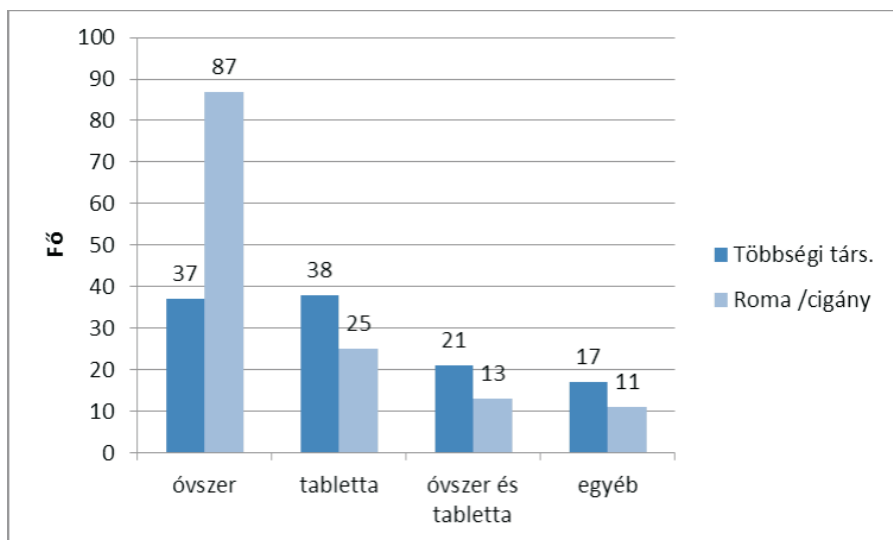
A többségi fiatalok MT [0,89;0,98] és a roma/cigány MT [0,80;0,91] fiatalok válaszai alapján a csoportok között nincs szignifikáns különbség a fogamzásgátlási eszközök használatát illetően.

4. ábra: Fogamzásgátlási módszerek alkalmazásának gyakorisága [MT] (n=249)



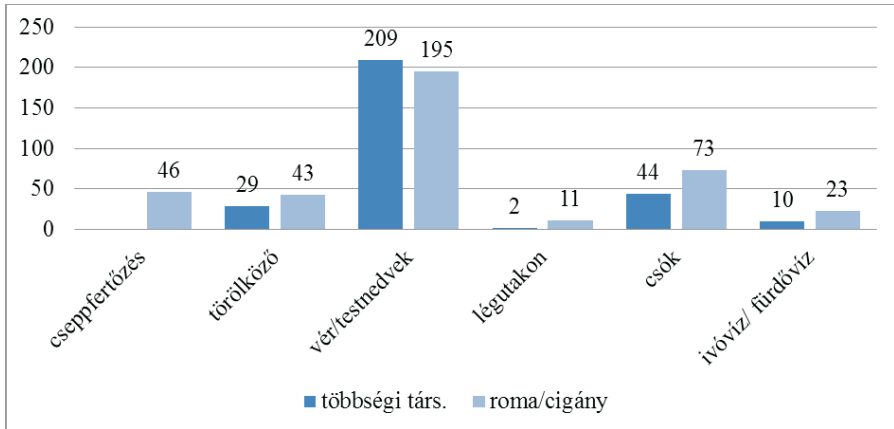
A nemi életet élő fiatalok a szexuális együttlétek alkalmával használt fogamzásgátlási módszereit is vizsgáltuk. Ennek során azt az eredményt kaptuk, hogy a két csoport között nincs jelentős különbség a fogamzásgátlási eszközök használatát illetően. Az óvszert, a fogamzásgátló tablettát alkalmazta leggyakrabban a fiatalok mindkét csoportja, bár a cigány/roma serdülők inkább az óvszer használatát részesítették előnyben (több mint kétszer annyian alkalmazták ezt a fajta mechanikai barriert). A 2007. évi HBSC vizsgálat szerint is az óvszer, a fogamzásgátló tabletta valamint a megszakított közösülés volt a leggyakoribb védekezési mód a fiatalok körében.

5. ábra: Fogamzásgátlási módszerek használata (n=249)



Kérdést tettünk fel a vizsgált fiataloknak arra vonatkozóan, szerintük milyen módon terjednek az SZTB-k, több válaszalternatívát engedélyeznek nekik. Itt megjegyzendő az, hogy a szexuálisan terjedő betegségekkel kapcsolatban a felnőtt társadalom is hiányos illetve téves ismeretekkel rendelkezik.

6. ábra: SZTB-k terjedése a megkérdezett fiatalok szerint (n=428)

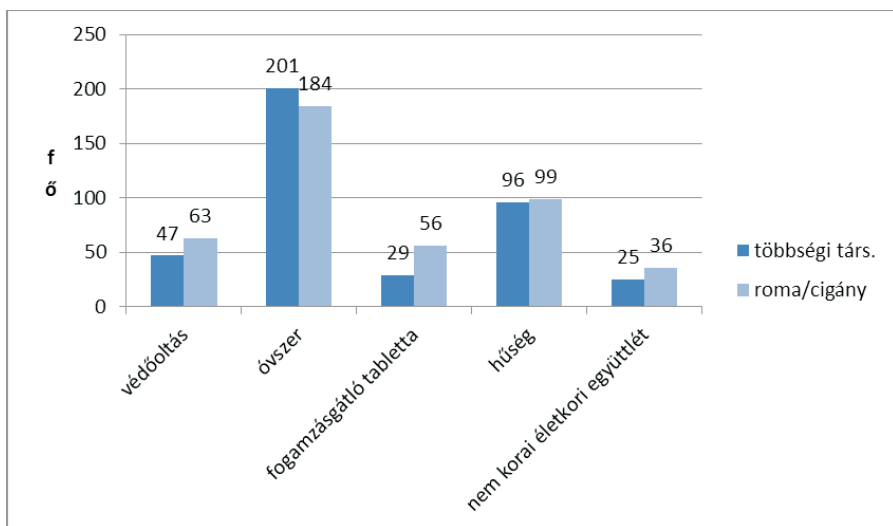


A kétmintás T-próba szignifikáns különbséget ebben a kérdésben sem mutatott a fiatalok ismereteit illetően a csoportok között ($p > 0,05$; t-próba=0,849). A legtöbbször a vért és a testnedveket jelölték meg helyesen, mint a betegségek terjedési lehetőségét. A helyes válasz mellett számottevő téves ismeret is megfigyelhető volt.

Ezek után fontos kérdésnek tartottuk, hogy milyen ismereteik vannak a diákoknak a szexuális úton terjedő betegségek megelőzésének módjairól. Itt szintén több választ jelölhettek meg a kérdőív kitöltői.

Az előző kérdésekhez hasonlóan, ebben az esetben sem mutatkozott szignifikáns különbség a roma/cigány és többségi társadalom serdülőinek ismeretei között ($p > 0,05$; t-próba=0,838). A legtöbb diák – 201 fő a kontroll csoportbeli és 184 fő a roma/cigány csoportbeli tanuló – helyesen az óvszert nevezte meg, mint védekezési lehetőséget a szexuálisan terjedő betegségek ellen. A hűséget is magas arányban jelölték meg a fiatalok, és ismert a körükben a védőoltás is, amely a HPV és Hepatitis B betegségekkel szemben védi meg az oltottakat. A fogamzásgátló tabletták védőhatása a nemi betegségek ellen azonban tévhit.

7. ábra: SZTB-k elleni védekezési lehetőségek az megkérdezettek ismeretei alapján (n=428)



A kutatás konklúziói:

Vizsgálati eredményeink nincsenek összhangban a társadalom által alkotott képpel. A külső környezet diszkriminál és manipulált cigány-képet alkot. A társadalomban élő sztereotípiákat – miszerint a roma/cigány fiatalok "szabadabbak" a szexualitás terén, sokkal korábban kezdik a szexuális életet, felelőtlenek, nem ismerik a fogamzásgátlási technikákat és nem is alkalmazzák azokat, – az általunk végzett vizsgálat nem igazolta. Bár találtunk különbségeket a vizsgált csoportok között, de szignifikáns eltérés nincs, ami alátámasztaná a fenti sztereotip módon téves általános vélekedést. Ennek oka, hogy mindegyik középiskolának van (kell lennie) egészségterve, folynak egészségnevelési programok, a fiatalok kapnak információkat a szakemberektől. Jelen esetben is megmutatkozik, hogy az iskolázottságnak fokozott egészségvédő és kockázatcsökkentő szerepe van. A magasabb iskolai végzettségű személy több tudással rendelkezik, és ez a többlettudás sok más tényezővel együtt lehetőséget ad a jobb életminőség megteremtéséhez. Bár örömmre nincs okunk, mert a vizsgálatból az is kiderült, hogy a fiataloknak ismeretbeli hiányosságai vannak az érintett témakörben. A hatékonyabb iskolai egészségnevelés és egészségfejlesztés a szexualitással kapcsolatos ismeret

reteket tovább növelné mind a roma/cigány, mind a többségi társadalomhoz tartozó fiatalok körében.

Jelentős kérdésként joggal merülhet fel azonban, hogy azok a fiatalok, akik nem részesülnek középfokú oktatásban, hasonló egészségmagatartással, ismeretekkel rendelkeznek-e. Valószínűsíthető, hogy nem, ha igaz az iskolázottság és az ez irányú többletismeret közötti közel egyenes arányúnak mondható összefüggés. De ahogy nem találtunk szignifikáns különbséget a középiskolába járó többségi társadalomból származó fiatalok és a cigány/roma fiatalok szexuális magatartása között, úgy feltételezhető, hogy az iskolából idejekorán kikerülő, aluliskolázott csoportok körében sincs talán jelentős különbség. Mindenképpen igaz lehet tehát az, hogy a korai és felelőtlen nemi élet semmiképpen nem etnikumfüggő.

Neményi Mária szociológus szerint is ugyan a kisebbségi etnikai csoportok egészségének, egészség- és betegségfelfogásának vizsgálatában a kultúra lehet fontos összetevő, de erre ne úgy gondoljunk, mint egy merev fogalomra, amely gépiesen határozza meg az emberek cselekedeteit, viselkedését, a kulturális normák ugyanis csupán iránymutatóak az emberek számára a világban történő eligazodás szempontjából. A kultúra egy rugalmas, változó rendszer, amely nyitott a különböző interpretációk számára az időbeli és térbeli változások, valamint az egyének korábbi tapasztalatai, viszonyai és prioritásai szerint. (NEMÉNYI 2003: 43-52)

IRODALOM

FORRAY R. Katalin – HEGEDŰS T. András (2003): Cigányok, iskola, oktatáspolitikai. Új Mandátum Oktatókutató Intézet, Budapest

MELEG Csilla (2005): Az oktatási-nevelési intézmény, mint pszichoszociális környezet.

NEMÉNYI M. (2000) Az egészségre ható tényezők strukturális, etnikai és kulturális összefüggései-bevezetés. In: Forray R. (szerk.), Romológia-Ciganológia. Dialóg Campus Kiadó, Budapest- Pécs, pp 43-52.

NÉMETH Á. (szerk.) (2007) HBSC Serdülő korú fiatalok egészsége és életmódja. Országos Gyermekkegészségügyi Intézet, Budapest

NÉMETH Ágnes – KÖLTŐ András (2011): Serdülőkorú fiatalok egészsége és életmódja. OGYEI, Budapest

Bontovics Balázs: A telepi cigányság lakhatási körülményeit befolyásoló tényezők áttekintése

A magyar társadalomban általánosan elfogadott tényként kezelik, hogy a cigányok napjainkban nem dolgoznak és soha nem is dolgoztak. Ezt a nézetet általában összekapcsolják olyan tényezőkkel, mint a munkanélküliség, a sok gyermek, az iskolázatlanság, a bűnözés, a szegénység, a segélyezés és egyéb negatív vonzattal bíró kifejezések.

A tanulmány fő témája a cigányság és a kapcsolódó gazdasági, társadalmi, kulturális hatások megismerése, nagyobb hangsúlyt fektetve a szegénység, illetve a lakhatás összefüggéseinek vizsgálatára. Nem szeretnék mélyebb történelmi fejtegetésekbe bocsátkozni, csupán felsorolom a forrásokban fellelhető romákhoz csatolható attitűdöket és a társadalmi elhelyezkedésüket befolyásoló tényezőket, történelmi körülményeket.

Tárgyszavak: A szocialista „cigánypolitika” hatásai napjainkra

A szocialista telep-felszámolási program negatív hatásai napjainkban mind jobban érzékelhetővé váltak. A rendszerváltást kísérő tömeges munkanélküliség megjelenése egy csapásra semmissé tette annak a több évtizedes folyamatnak az addig elért eredményeit, amely a cigány csoportok egy részét integrálta a magyar társadalomba. (VIRÁG, 2010.) Ehhez kapcsolódva fogalmazódik meg, hogy a gazdasági átalakulás húsz év cigánypolitikai eredményét tette tönkre, ami a munkaerő-piaci és a társadalmi megkapaszkodás lehetősége volt a nyolcosztályos iskolai végzettség révén. (KERTESI, 1995.) Ezeket az eredményeket azonban fenntartásokkal kell kezelnünk, hiszen a szocializmust megelőző korszakokban a romák és a nem romák kapcsolatrendszerét évszázados szabályok határozták meg. Minden falunak, minden városnak, sőt minden kis körzetnek megvolt a maga „cigánypolitikája”, azonban ez a szocializmusban megváltozott. Belépve ugyanahhoz a vállalathoz egyszeriben közös lett a tér. A vezető párt hozta létre ezt a mesterséges közösséget egy-két évtized leforgása alatt és így teremtett a társadalomkivüliségből különösebb átmenetek nélkül hátrányos helyzetet. (SZALAI, 2000.)

Az emberi társadalom, az etnikai csoportok, de az egyes egyének is egy a társadalmi-gazdasági térben léteznek, keresik a helyüket, és élnek mindennapjaikat. A társadalmi-gazdasági teret fogjuk fel úgy, mint az egyént vagy a társadalom egyes csoportjait körülvevő többdimenziós teret. E tér négy fő

rendezőeleme: a természet, a társadalom, a gazdaság és az infrastrukturális adottságok. Egy egyén vagy csoport ebben a térben igyekszik megkeresni a számára megfelelő helyet (niche-t), amelyet képességei, adottságai, személyes lehetőségei, illetve a másik oldalról a társadalmi elvárások, feltételek alapján el tud foglalni. Az erősebb csoportok a „jobb helyeket” is meg tudják szerezni, a gyengébb, kisebb érdekérvényesítő képességgel bírók kiszorulnak onnan. A rendszerben tulajdonképpen minden mindennel összefügg. Ha megváltozik az egyén iskolázottsági szintje, az hatással lesz az egész társadalomban elfoglalt helyére, növelni fogja esélyeit az élet más területein is. Ezért tartjuk úgy, hogy a cigány népesség mai problémáinak megoldása egy komplex feladatkör, csak az egész tevékenységterv teljes kidolgozásával képzelhető el, figyelembe véve az egyes beavatkozások hatásait a komplex rendszerre. (CSERTI-BONTOVICS, 2011.)

Az ezredfordulóra Magyarországon kialakult egy olyan, a többségtől térben és társadalmilag élesen elkülönült réteg, amelynek tagjai a rendszeres és legális munka világával csak alkalmászerűen kerülnek kapcsolatba. Nincs folyamatos társadalombiztosításuk, nyugdíjra nem számíthatnak, kiszolgáltatottak az állam jóléti intézkedéseinek, lekötelezettjei a helyi politikai és gazdasági szereplőknek, gyerekeik pedig csak olyan oktatási intézményekbe jutnak be, ahonnan nincs esélyük a továbbtanulásra. E többszörös kirekesztettséggel sújtott társadalmi rétegben a cigány népesség nem egyszerűen felülreprezentált, de arányuk egyre növekszik. (VIRÁG, 2010.)

A telepeken élő cigány népcsoport tagjai tehát napjainkban keresik a pillanatnyi környezetnek azokat az üres helyeit, réseit, niche-eit, amelyet a társadalom még üresen hagyott, nem töltött ki és megpróbálják elfoglalni azt, de mintha ez egyre komolyabb akadályokba ütközne. Úgy tűnik, a népcsoport státusa a mai magyar társadalomban egyre szűkülő helyet, csökkenő niche-t vetít elénk. (CSERTI-BONTOVICS, 2011.) A cselekvés tehát nem arra irányul, hogy az érdekeltek felépítsenek egy jó tervet és azt kövessék hanem, hogy hatékonyan reagáljanak a váratlan lehetőségekre, amelyeket az élet hozhat. Szélsőséges bizonytalanság közepette, amikor minden szabály folyamatosan változik, nem a legjobb stratégia működik, hanem a legrugalmasabb. (JOHNSON-HANKS, 2005.) Általánosan elfogadott nézet, hogy a telep cigány csoportok gazdasági tevékenységük megválasztását, illetve annak formáit nagymértékben az őket körülvevő többségi társadalom berendezkedésétől teszik függővé. (HAJNAL, 2010.)

A klasszikus cigánytelepek nem számítanak újfajta jelenségnek Magyarországon. A cigányságot – mint minden vándorló népcsoportot –, nehéz volt helyben maradásra bírni. Az ősinek nevezett cigány mesterségek és a lakhatási szokások mind igazodtak ehhez az életvitelhez. A letelepitések következtében a munkatevékenységükhöz kötődő gazdasági lehetőségeik beszűkültek, mesterségeik szépen lassan feledésbe merültek, az örökös utazáshoz kapcsolt életforma egy helyen állandósult. (HAVAS, 1982.)

Magyarország és Európa más országaiban is voltak különböző törekvések a romák letelepitésére. III. Károly teljes körű polgárjogokat ígért a letelepedő cigányoknak, mely módszer sikereket hozott, elérve több csoport letelepedését. Hasonlóan járt el Nagy Katalin orosz cárnő is, aki cigányokat telepített le földbirtokain. (NEMERE, 2010.)

Az első országos és szervezett letelepitési folyamat azonban Mária Terézia nevéhez fűződik. Az 1758-as törvények előírták a földesuraknak, hogy a büntetlen előéletű cigányokat fogadják be, házat vagy házhelyet és kétkezi munkát biztosítsanak számukra, emellett meg kellett akadályozni az elvándorlásukat, a kóborló cigányokat pedig el kellett üldözniük földjeikről.

Ez a nyílt asszimilációs politika, feltett szándékát részben megvalósítva, a kor viszonyait figyelembe véve szép eredményeket ért el. A régebben bevándorolt csoportok, melyeket érintettek a szigorú rendeletek, fokozatosan integrálódtak (vagy asszimilálódtak), de újabb és újabb csoportok érkeztek az országba, és ugyanolyan problémákat hoztak a felszínre, mint a régebben letelepült csoportok 50, 100 vagy 150 évvel korábban. (HAVAS, 1999.)

A korszak által konstruált körülmények kitartottak egészen az 1850-es évekig. Az 1856-os romániai cigány rabszolga felszabadítás következtében, újabb integrálatlan csoportok érkeztek hazánkba, akik nem találták a helyüket a polgárosodás útjára lépett Magyarországon, így a társadalom peremére szorultak, megtartva régi letelepedési (cigánytelepi lakóközösség) szokásaikat és elindították egy összetett dezintegrációs folyamatot az itt élő romák között is. Az 1900-as évek első felére a települési elkülönültséget mintegy 90%-ra becsülhetjük, (CSALOG, 1997.) ezzel a 20. század első harmadára már hivatalosan behatárolt, cigánytelepeken élő cigányokról beszélhetünk. Az 1971. évi országos cigányvizsgálat idején még a romák 65,1 %-a élt elkülönült telepeken, (KEMÉNY, 1976.) de az időközben végbemenő változásokat jól érzékelteti, hogy 1994-ben az elkülönült telepeken élők aránya már csak 13,7 százalék volt. (HAVAS, 1999.)

Ezeket a százalékos mutatókat a szocialista telepfelszámolások során kialakult eredmények formálták meg. Az 1950-es évektől már nem a letelepítés volt a fő cél, hanem a községektől elkülönült, faluszéli, falu melletti putrikban (KARDOS, 1997.) élő cigány családok beköltöztetése a környező településekre. A program az 1960-as párthatározattal kezdte meg valós tevékenységét. Akiknek az 1945 és 1960 között időszakban sikerült a telepekről valamelyik aprófalú belterületére költözni, azok ezt a saját elhatározásukból, kizárólag a saját erejükre támaszkodva tették meg. (HAVAS, 1999.)

Az átgondolatlan be- és áttelepítések végeláthatatlan következményekkel jártak. A 2014/1964. sz., a 2047/1967.sz. és a 2019/1969.sz. kormányhatározatok biztosították a kedvezményes „CS” lakások építésének lehetőségét vagy az üres parasztházak megvásárlását a cigánytelepeken élő roma lakosság számára, kedvezményes lakásépítési kölcsön segítségével, a kitűzött – majd később meghosszabbított - 15 éves lakásfejlesztési terv keretein belül.

„A cigányok helyzetének megjavításáról szóló döntés szerint „lehetőleg a községeken belül kell elhelyezni a széttelepített családokat... Ha erre nincs lehetőség, akkor pedig a község szélén, közvetlenül a szélső házakhoz csatlakozva kell a helyet kijelölni ...A nem dolgozóknak olyan lakást, kunyhót kell építeni, hogy legalább két méter magas legyen és a legminimálisabb egészségügyi követelményeknek megfeleljen, ami módot nyújt a putriknál nem különb lakhelyek létesítésére.” (FALUDI, 1964.) Ezzel a módszerrel évente 800 lakás építésére vagy vásárlására biztosítottak pénzüsszeget, de ennek a keretnek csupán 67%-át használták fel, a leírtak alapján bizonyos esetekben a cigánytelepek újratermelésére. (MAJTÉNYI-MAJTÉNYI, 1972.)

A kistelepüléseken sokkal ritkábban éltek a „CS” lakás építésének esz- közével, mint a nagyobb falvakban, hiszen ott bőségesen álltak rendelkezésre a megüresedő régi parasztházak, (HAVAS, 1999.) melyek sokszor egymás mellett helyezkedtek el, így hiúsítva meg a szétköltöztetés lehetőségét.

Ráadásul a megépítésre került „CS” lakásokat sem településenként elszórtan, illetve a községeken belül szétszórtan, hanem egy tömbbe építették, (KEMÉNY, 1976.) ezzel megjelent a településen belüli szegregáció új mintája, a szegregált családi házas utca. (VIRÁG, 2010.) Akiknek anyagi vagy egyéb okok miatt nem volt lehetőségük élni a saját erőre támaszkodó elköltözés lehetőségével, azok számára a hatósági áttelepítések keretein belül házhelyet jelöltek ki, régi cselédházakat újjítottak fel, barakkokat vagy majorsági épületeket nyitottak meg, ezzel kikényszerítve elköltözésüket. Ezek az intézkedések azonban nem csökkentették a szegregáltan élők számát, csak térben áthelyezték őket (KEMÉNY, 1976.) és új, cigányok által lakott településformákat hoztak létre.

A cigányokkal foglalkozó szociológiai, illetve szociográfiai kutatások a hetvenes évektől kezdve két alapvető tendenciára hívták fel a figyelmet: a „sorvadó” kistelepülések, aprófalvak és az alacsony státusú, slumosodó városi lakónegyedek egy részének „elcigányosodására”. (VIRÁG, 2010.) Ennek okait a telepfelszámolások során kialakult új viszonyokban kell kutatni, hiszen az eltérő szociális háttérű és kultúrájú csoportokat jelentős társadalmi távolság választja el egymástól. A községekben megmaradt helybéliek túlságosan féltek, túlságosan bizalmatlanok és zárkóztak voltak ahhoz, hogy az újonnan jöttek, integrálódásának a katalizátorai lehessenek. Az aprófalvak és lakónegyedek túlnyomó többsége képtelen volt megbirkózni a kicsiny méretekből adódó strukturális problémákkal és a kényszerű körülmények teremtette zártságból is képtelen volt kitörni, így az alacsonyabb nivójú túlnépesezés és a viszonyok romlása többnyire kikényszerítette a továbkköltözéseket. Tehát ahol ez az arányeltolódás tartósnak bizonyult, ott az érintett település általában erősödő szegregációval válaszolt. A település vagy városrész tehetősebb, magasabban kvalifikált, nagyobb mobilitással bíró rétege elmenekült a településről és az így létrejött társadalmi formában, a növekvő létszámú cigány népesség egyre kilátástalanabb viszonyok közé került. (HAVAS, 1999.) Az elnéptelenedő kistelepülések és a hanyatló városrészek mágnesként vonzották az alacsony társadalmi státusszal rendelkező tömegeket, ahol a cigányok felülreprezentálva szerepelnek. Ez a gettósodási folyamat, ami a szó eredeti értelmétől eltérően nemcsak városokban, hanem falvakban, megyékben, sőt egész régiókban jelentkezik, amivel a cigányság fokozatos elkülönülését eredményezi a társadalom többségi részétől. (KOC SIS-KOVÁCS, 1999.)

A helyzetet tovább súlyosbította egy párhuzamos politikai intézkedés, mely több kistelepülés megszűnését eredményezte. 1971-ben az Országos Településhálózati-fejlesztési Koncepció tizenegy kategóriába sorolta a településeket, ebből 2037 települést nem fejlesztendőnek ítélték a koncepció kidolgozói – ami többek között infrastrukturális leépülést, intézmény elvonást, körzetesítést és egyéb mozgástérszűkítő intézkedéseket vont maga után. Az aprófalvak azonban nem néptelenedtek el, sőt több település pozitív népesezési mutatókkal rendelkezett, de az alacsony státuszú népesség beköltözésével a falvak társadalmi szerkezete átalakult. (HAVAS, 1999.)

A rendszerváltást követő állapotok

A bevezetésben már megfogalmaztam azokat a szorosan egymáshoz kapcsolódó feltételezéseket, amelyek meghatározzák a cigányságról kiala-

kult összképet: a munkanélküliség, a bőséges gyermekáldás, az aluliskolázottság, a bűnözés és a szegénység, illetve a hozzákapcsolódó segélyezés. Egy cigánytelepet vizsgálva pedig megállapíthatjuk, hogy minden, ami rosszul működik a társadalmunkban, az hatványozott erővel ütközik ki a romákkal kapcsolatban, miközben a jól működő mechanizmusok el sem érnek hozzájuk. (DUPCSIK, 2009.)

Mint azt feljebb bővebben tárgyaltuk eléggé elterjedt a köztudatban, hogy a cigányok nem szeretnek dolgozni, pedig elég számottevő azoknak a száma, akik szívesen munkába állnának, de szándékuk megvalósítása több fronton is akadályokba ütközik. (FALUDI, 1964.)

A rendszerváltás után a foglalkoztatást érintő változások az egész magyar társadalomra hatással voltak, a cigányságot azonban drámaian rossz helyzetbe taszította a munkaerőpiac átalakulása. E folyamatok okait keresve, négy tényezőt kell kiemelni: az iskolázottságban mutatkozó hátrányokat, a területi egyenlőtlenségeket, a korábbi szakmasztruktúrából adódó hátrányokat és végül a romák lényegesen rosszabb helyzetének további okaként a munkaerő-piaci diszkriminációt.

A magyarországi cigányság 60%-a községekben él, szemben a nem cigány népesség 35%-ával, ezen belül is a roma lakosság közel 40%-a aprófalvas települések, gazdaságilag depressziós övezetek lakosa. A jelentős részük aluliskolázott és olyan iparágban dolgozott a rendszerváltáskor, amelyek az elsők között mentek tönkre, az ott megszerzett tudást, valamint tapasztalatot pedig nem vagy csak nagyon nehezen tudták hasznosítani más területeken. (LUKÁCS, 2005.)

A felsorolt okok következtében lehetőség nyílik arra, hogy a magasabb társadalmi státusú csoportok a számukra már nem kifizetődő vagy megalázó tevékenységeket átengedik a náluk alacsonyabb társadalmi helyzetben levőknek, aminek következtében konstruálódnak az úgynevezett „cigány munkák”. (VIRÁG, 2010.) Akik pedig a munka világának szélére sodródnak és kívülről szemlélik azt, a roma munkanélküliek és inaktívak a szürke- és feketegazdaságban találnak maguknak megélhetési forrást és bizonyos, hogy a szóban forgó személyek családjának megélhetésében a láthatatlan jövedelmek jelentős szerepet játszanak. (KEMÉNY, 1997.) Ennek ellenére a cigánytelepen élő cigányság aránya és a cigányok által elkövetett bűncselekmények gyakorisága között csak igen gyenge korrelációs kapcsolat van. (TAUBER, 1982.)

A folyamatos, munkából származó kereset hiánya először nélkülözéshez, majd mélyszegénységhez vezet, ezzel külön minősített problémaként

konstruálódik társadalmunkban egy antropológiailag és etnikailag többé-kevésbe számon tartott kisebbség, amely többségében társadalmunk legalsó rétegének sorsát osztja (CSALOG, 1984.) és megjelennek azok a főként cigány családok, amelyek csupán a szociális ellátórendszer különböző támogatási formáinak köszönhetik létfenntartásukat. (NEMÉNYI, 2005.)

Tehát az élettér, valamint a lehetőségek szűkülésével, egyre kevesebb stratégia áll az átlagos egyének rendelkezésére, ezért visszavonhatatlan társadalmi kapcsolatokba próbálnak meg kapaszkodni. Az egyik ilyen hosszú távú elköteleződés a szülővé válás, ezáltal a gyermekvállalás következtében az élet bizonytalanból viszonylag biztossá válik. (FRIEDMAN-HECHTER-KANAZAWA, 1994.) Bizonyított tény, hogy a szegényes gazdasági erőforrásokkal és bizonytalan munkahelyi kilátásokkal rendelkező nők gyakran a biztos anyaságot választják a munkaerő-piaci karrier helyett, míg az iskolázottabb nők halasztják a gyermekvállalást vagy gyermektelenek maradnak. (RÓBERT-BUKODI, 2005.)

Egy közismert, a cigányok gyermekvállalási szokásaihoz és kultúrájához köthető legendát, Kemény István 1971-es adataival tudunk megcáfolni. E szerint az ezer lakosra jutó születési arányszám a cigányoknál 32‰, az össznépességben 15‰. E mutató 1993-ban 28,7‰ a cigány népességben, illetve 11,3‰ az ország egészét tekintve. 2002-ben a hivatkozott kutatás 25,3‰-es születési arányszámot rögzített a cigány népességben (tehát tovább csökkent a mutató, most szűk 10 esztendő alatt -3,4‰ a változás), ebben a periódusban az adat az ország népességére nézve 1,8‰-kel csökkent, a 2002. évi mutató ugyanis 9,5‰ volt a KSH adatai alapján. Az ország népességében tehát ez a tendencia tartós, változatlan intenzitással folytatódott a születési arányszám csökkenése. A cigány csoportnál a folyamat felgyorsult, (KEMÉNY-JANKY-LENGYEL, 2004.) követik az iskolázottsághoz és a gazdasági felzárkózáshoz köthető gyermekszám csökkenést. Így megállapíthatjuk, hogy az etnikai és felekezeti hovatartozás, mint kulturális faktorok, a földrajzi régió sajátosságai, a társadalmi összetétel, a halandóság szintje és egy sereg ismeretlen tényező hatással van a születések intenzitására. A kulturális háttér, a normák tehát nem önmagukban és nem kizárólagosan formálják a termékenységet, hanem más társadalmi, gazdasági és demográfiai faktorokkal összefonódva. (ŐRI, 2010.)

A gyermekekhez való kötődés mellett nem mehetünk el úgy, hogy ne vegyük figyelembe azt, hogy a különböző kormányok döntései révén kapcsolhatjuk a jelenséget a munkaerőpiac, a megélhetés, a családpolitika összefüggéseivel is oly módon, hogy a magas munkanélküliség, munkaerő-piaci

marginalizáció, nehéz megélhetés eredményezhet olyan döntéseket is egyes családoknál, hogy a szociálpolitikai juttatások egyfajta túlélési stratégiaként hatva növelhetik a gyermekvállalási kedvet. (CSERTI-BONTOVICS, 2011.)

A nyolc osztály elvégzésének, romákra vonatkozó kiterjesztéséhez kétségkívül hozzájárult a cigánytelepek többségének fokozatos fölszámolása, amit az alábbi adatok is bizonyítanak: 1971-ben 66%, 1993-94-ben 14% volt a cigánytelepi lakások aránya. (KEMÉNY, 1976.) A falvakból könnyebben jutottak el a gyerekek az iskolába és a beköltözések elején a faluban élők pozitív példával jártak elől. Azonban a körzetesítés és a helyi intézmények elvonása automatikusan vonta maga után annak a néhány értelmiséginek vagy az átlagosnál magasabb iskolázottságú középvezetőnek, szellemi foglalkozásának az elköltözését, akik korábban ezekben az aprófalvakban éltek. (HAVAS, 1999.)

Így a rendszerváltás után felnövekvő fiatal roma generációk számára nem maradt követendő példa. Egy destruktív viselkedésformákkal teletűzdelt, jövőkép nélküli és folyamatosan védekező, mélyszegénységben tengődő közegbe szorultak be, ahonnan nagyon nehéz kitörni. Náluk már nem-hogy az apák nemzedékéhez viszonyított fokozatos előrelépés lehetősége veszett el, de sokszor életszínvonalukat tekintve visszacsúsznak, miközben az összlakosság átlagának életszínvonala sokkal magasabb, mint az apáik nemzedékéé az 1960-as években. Ez úgy ötven éves visszaesést, lemaradást jelent. Ezért fontos hangsúlyozni, hogy minél magasabb a szülők iskolai végzettsége, annál nagyobb a gyermekük esélye arra, hogy szintén magas iskolai végzettséget szerezzen. (DUPCSIK, 2009.) Természetesen az törvényszerű, hogy a néhány hónapos képzések nem tudják pótolni a befejezetlen általános iskolai és a hiányzó középiskolai végzettségéből eredő hátrányokat, (VIRÁG, 2010.) de minden türelmetlenséget félretéve, a következő generációkat már ösztönözni kell a tanulásra és mindent meg kell tenni annak érdekében, hogy akik szeretnének kikerülni kilátástalan helyzetükből, azok ne csak a lehetőséget kapják meg hozzá, hanem legyenek is képesek a kitörrésre. Útját kell állni a familiáris értelmi fogyatékosoknak - ami a potenciálisan gyöngébb – örökletes – adottságok és a családi környezet eredője -, ahol a gyermekek és a család értelmi képessége azonos vagy hasonló. (GYÖRI, 1977.)

Összességében a szocializmus éveiben a központi politika sokat tett a cigánytelepek megszüntetéséért. Ennek ellenére a jelenséget nem sikerült teljesen felszámolni, tehát a telepek és telepszerű falvak jelenléte, valamint újratermelődésének problémája megoldatlan maradt. Az 1993/94-es orszá-

gos reprezentatív vizsgálat is ezt bizonyítja, mely szerint a magyarországi cigányság 14%-a, vagyis közel 70 ezer ember élt telepeken, (KEMÉNY-HAVAS-KERTESI, 1994.) és a telepeken élők száma, cigányság létszámának növekedésével, a gazdasági helyzet romlásával párhuzamosan növekszik. (CSERTI, 2006.)

Összességében megállapíthatjuk, hogy a napjainkra is jellemző negatív tendenciákat, csak is komplex, megfelelő nevelő célzatú programokkal lehet megváltoztatni és a lakóközösségeket felzárkóztatni, egy cigánytelepet pedig egy pontosan kidolgozott, összetett – közép vagy hosszú távú – folyamatok segítségével lehet felszámolni vagy lakóit kiragadni abból a körülzárt térből, melybe a társadalom tagjai és a telep lakói belekényszerítik.

IRODALOM

BERNARDI, Laura: Gyermekvállalás bizonytalan időkben magyarországi fiatal párok beszámolói alapján. Demográfia, 52/1. Budapest, 2009.

CSALOG Zsolt (1984): Jegyzetek a cigányság támogatásának kérdéseiről. Szociálpolitikai Értesítő.

CSALOG Zsolt (1997): Cigánykérdés Magyarországon 1980 előtt. In: Vajda Imre (szerk.): Periférián – Roma szociológiai tanulmányok., Ariadne Kulturális Alapítvány.

CSERTI Csapó Tibor (2006): Szociológiai, szociális tényezők a cigány népesség vizsgálatában In: Forray R. Katalin (szerk.): Ismeretek a romológia alapképzési szakhoz. HEFOP 3.3.1-P-2004-09-0134/1.0 Bölcsész Konzorcium, PTE, Budapest.

CSERTI Csapó Tibor – BONTOVICS Balázs (2011.): A Niche-modell a cigányság kutatásában. In: Bencéné Dr. Fekete Andrea (szerk.): Lehetőségek és alternatívák a Kárpát-medencében. Módszertani tanulmányok. Kaposvár.

DUPCSIK Csaba (2009.): A magyarországi cigányság története. Történelem a cigánykutatások tükrében, 1890-2008. Budapest.

FALUDI András (1964.): Cigányok... Budapest.

FRIEDMAN, Debra – HECHTER, Michael – KANAZAWA, Sotoshi (1994): A theory of the value of children. Demography, 31/3. 375-401.

HAJNAL László Endre (1999.): Nagyvárosi cigányok az új gazdasági környezetben. Regio, 10. 84-102.

HAVAS Gábor (1982): A baranyai teknővájó cigányok. In: Andor Mihály (szerk.) Cigányvizsgálatok. Művelődéskutató Intézet, Budapest.

HAVAS Gábor (1999): A kisteleplések és a romák. Budapest, 1999. In: Glatz Ferenc (szerk.): A cigányok Magyarországon. Budapest.

HAVAS Gábor (1999): Cigányok a szociológiai kutatások tükrében. In: Glatz Ferenc: A cigányok Magyarországon. Budapest.

GYÖRI György (1977): Beszélgetés Czeizel Endrével. Valóság, 1977/4.

JOHNSON-HANKS, Jennifer (2005): When the future decides. Uncertainty and intentional action in contemporary Cameroon. Current Anthropology, 46/3. 363-385.

KARDOS Ferenc (2011): „Szárason járó csónak” – A könyvtár a roma közösségekben, roma közösségek a könyvtárban. In: Bencéné Dr. Fekete Andrea (szerk.): Lehetőségek és alternatívák a Kárpát-medencében. Módszertani tanulmányok. Kaposvár.

KEMÉNY István (1976): Beszámoló a magyarországi cigányok helyzetével foglalkozó, 1971-ben végzett kutatásról. MTA Szociológiai Kutató Intézete, Budapest.

KEMÉNY István (1997): A magyarországi roma (cigány) népességről. Magyar Tudomány. 1997/6. 644-656. p.

KEMÉNY István – HAVAS Gábor – KERTESI Gábor (1994): Beszámoló a magyarországi roma (cigány) népesség helyzetével foglalkozó 1993. október és 1994. február között végzett kutatásról. MTA Szociológiai Intézet. Budapest.

KEMÉNY István – JANKY Béla – LENGYEL Gabriella (2004): A magyarországi cigányság, 1971-1993. Budapest.

KERTESI Gábor (1995): Cigány foglalkoztatás és munkanélküliség a rendszerváltás előtt és után. Esély, 1995/4.

KOCSIS Károly – KOVÁCS Zoltán (1999): A cigány népesség társadalomföldrajza. In: Glatz Ferenc (szerk.): A cigányok Magyarországon. Budapest.

LUKÁCS György Róbert (2005): Roma munkaerő-piaci programok és környezetük. In: Neményi Mária–Szalay Júlia: Kisebbségek kisebbsége. ÚMK. Budapest.

MAJTÉNYI Balázs – MAJTÉNYI György: Romakérdés és állami politikák. MOL. M-KS-288. f. 36/1972/45. ő. e.

NEMERE István (2010): Cigányok. Budapest.

NEMÉNYI Mária (2005): Szegénység – etnicitás – egészség. In: Neményi Mária – Szalai Júlia (szerk.): Kisebbségek kisebbsége. Budapest.

ŐRI Péter (2010.): Etnikum, felekezet és demográfiai különbségek a 18-19. századi Magyarországon. Pest-Pilis-Solt-(Kiskun) megye példája. Demográfia 2010.LIII. évf. 4.

RÓBERT Péter – BUKODI Erzsébet (2005): The effects of the globalizations process ont he transition to adulthood in Hungary. In: Blossfeld et al. (eds.): Globalization, Uncertainty and Youth in Society. Routledge, London. 177-213.

SZALAI Júlia (2000) : Az elismerés politikája és a cigánykérdés. In: Horváth Ágota – Landau Edit – Szalai Júlia (szerk.): Cigánynak születni. Tanulmányok, dokumentumok. Aktív Társadalom Alapítvány – Új Mandátum Könyvkiadó. Budapest.

TAUBER István – Végh Katalin (1982): A cigányság bűnözésének néhány összefüggése. Magyar Jog.

VIRÁG Tünde (2010): Kirekesztve. Budapest.

Kokas Dóra: Nőnevelés és női szerepek egy oláh cigány közösségben

A tradicionális roma/cigány családok már korán, egészen kisgyermekként a későbbi családanya, feleség, meny, illetve családfő, férj szerepre orientálja a fiatal generációkat.

A hagyománytudat elsődlegessége miatt a szocializáció során nincs kiemelt szerepe az iskolának és a másodlagos szocializációs közegnek, mégis a társadalom által támasztott elvárásoknak is valamilyen módon megfelelni igyekeznek a családok. Egy kis falu oláh cigány közösségének leánynevelési stratégiájának feltárását célozom meg az iskolázottság oldaláról megközelítve.

Kulcsszavak: hagyománytudat, szocializáció, nők

Bevezetés

„A rendelkezésre álló adatok szerint a roma nők többes, illetve interszekcionális hátrányokkal szembesülnek; etnikai hovatartozásuk, nemük és társadalmi hovatartozásuk miatt. Különösen súlyos kirekesztésnek vannak kitéve a foglalkoztatás, az oktatás, az egészségügy, a lakhatás területén; ezen túl igen korlátozott a hozzáférésük a hosszú távú szociális ellátásokhoz, szociális juttatásokhoz, pénzügyi szolgáltatásokhoz, valamint igen korlátozottak a lehetőségeik a közéleti és politikai részvételre” (Balogh-Kóczé, 2011).

Tereptapasztalataim azt mutatják, hogy egy cigány lány, asszony helyzete – elsősorban – a családja által ráruházott szerepek által van elrendelve. Ritka, hogy egy hagyományos oláh cigány család nőtagja inkább a többségi társadalomban látott és tapasztalt női szerepekhez igazodjon, és felvegye a versenyt nőtársaival az oktatás területén és a munka világában. Mindezek mellett meg kell találniuk a helyes egyensúlyt a saját közösség és a társadalom által elvárt értékrend között.

Jelen tanulmányban betekintést nyújtok egy folyamatban lévő kutatás elméleti hátterébe, amely egy oláh cigány közösség gender szempontú megközelítésén keresztül vizsgálná az iskolázottság leánynevelésre gyakorolt hatását.

Az egyén számára személyisége, motivációi és tanulási/önképzési szándéka szempontjából is alapvető fontosságú, hogy milyen elsődleges és másodlagos szocializációs közegben nőtt fel, élt. Egy olyan kisebbségi tudattal – akár nemzetiségi, etnikai, vagy vallási – rendelkező egyén számára pedig, akinek még átszővi mindennapjait a közösségi hagyománytudat, ott a kulturális átörökítés és a kisebbségi identitás is lényeges szerephez jut.

Egy magyarországi cigány/roma közösséghez tartozó fiatal nő többes szerepbe kényszerül, hiszen a közösségi tradíciók kijelölnek számára egy járható életutat, de az egyéni motivációk, a kortárs-csoport hatása, vagy a többségi társadalomban tapasztaltak mutathatnak neki egy ettől eltérő képet is. Az egyén vagy a család/közösség választása, hogy melyik mellett dönt, de megpróbálhatja összeegyeztetni is a kettőt. Ez utóbbi esetben beszélhetünk kettős lojalitásról (Forray, 1998).

A hagyományos roma/cigány közösségekben már kiskoruktól fogva a leendő felnőttkori szerepeikre nevelik a fiúkat és a lányokat is. A fiúk eltanulják apjuktól a pénzkeresés fortélyait úgy, ahogy azt családjukban szokás. A lányok pedig a házi munka és gyereknevelés mindennapjait sajátítják el. A lányok szempontjából talán még fontosabb, hogy elsajátítsák a megfelelő, a közösség szempontjából elengedhetetlen értékrendet, normákat, szokásokat, hiszen ők majd a későbbiekben egy másik családba kerülnek be házasságuk révén, ahol a szüleiket is a lánygyermekük jólneveltségén keresztül ítélik meg.

Úgy tűnhet, hogy az értékrend alapján hasonlóan kötött a férfiak és a nők szerepe a közösségben, azonban ez koránt sincs így. Alapvetően patriarchális társadalm szerkezet jellemző a roma/cigány közösségekre, de az aszszony szava a szűk családon belül bizonyos kérdésekben lehet befolyásoló, de egy férfinak sokkal több lehetősége adódik/adódhat, bátrabban tehet vágyai és céljai elérése érdekében. Aszimmetrikus presztízsvizonyként definiálható, hogy a maskulinitás fogalmához – többségében¹⁵ – magasabb presztízst társítanak, mint feminitáshoz (BERTA, 2005: 76).

A közösségen belül a lányok és a nők szerepe életkoronként változik, sőt nem mindegy, hogy hányadik gyermek vagy hányadik meny (bori) a családban. Egy fiatal lánynak még nagyon sokat kell tanulnia, és bizonyítania

15 Egy csoport társadalmi nem fogalmának némely eleméhez alternatív magyarázatok is társulhatnak, melyről Berta Péter egy erdélyi gábor cigány közösségben végzett kutatásának összefoglalójában bővebben olvashatunk.

ahhoz, hogy megbecsült asszony lehessen a későbbi élete során. A lányok a kezdetektől tisztában vannak azzal, hogy életkoruknak megfelelően hol van, és idősebbként hol lesz a helyük a közösségben és a családban. Tudják, hogy mi a feladatuk lányként, nővérként, menyként, anyaként, nagymamaként és idős asszonyként egyaránt.

Egy ilyen kötött, a szokásrendszer által sűrűn átszőtt közösségben nehéz elképzelni, hogyan jelenik meg az önképzés, az önmegvalósítás a tanulásban és a munkaerő-piacon. Mégis tapasztalhatjuk, hogy vannak már olyan hagyományos közösségből származó nők, asszonyok, akik a karrierjükre is ugyanolyan hangsúlyt fektettek, mint a tradíciók jelképes megtartására is. Mindezeket végig gondolva azonban felmerül a kérdés, vajon az iskolán keresztül elérhető karrierutat választó lányoknak van-e helye a saját roma közösségükben, és ha igen, akkor miben ragadható meg?

A szocializáció és a kulturális átörökítés szerepe a továbbtanulásban

A továbbtanulási motiváció egyik döntő hátttere az első és másodlagos szocializációs közeg jellege. Erős kisebbségi, nemzetiségi öntudattal rendelkező közösség szempontjából a kulturális átörökítés is fontos szerephez jut a döntések meghozatalában, a célok kijelölésében – akár családi, akár egyéni szinten.

Jürgen Habermas életvilág („Lebenswelt”) meghatározása és az ahhoz alapot teremtett, Talcott Parsons nevéhez fűződő cselekvéseméleti kezdeményezés minden szocializációhoz kapcsolódó kutatás forrását képezheti. Parsons szerint a szociális világ elméletének három vonatkoztatási rendszere van: a társadalom („society”), a kultúra („culture”) és a személyiség („personality”). „A szocializáció fogalma az emberi személyiség alakulására irányuló nézőpontból fogja át az életvilágot, mert a szocializáció egyik legfontosabb funkciója a személyi identitás formálása.” Ennek kialakulásához értelmezési keretekre van szükség, melyeket a kultúra elsajátítása, belsővé tévése révén ér el a személyiség. (SOMLAI, 1997: 19)

Az egyén önképe és öntudata nagyban függ attól, milyen csoportokba tartozik, de attól is, milyen különbségek vannak saját csoportja és a másoké között. Az identitással szorosan összefügg, hogy az egyén miként határozza meg és mihez méri magát, milyen kulturális sémákat, szociális sztereotípiákat vonatkoztat önmagára. Herbert Mead úgy fogalmaz, hogy az individualizáció és a szocializáció nem feltétlenül ellentétes eredmény, hanem ugyanazon folyamatoknak két oldala. Az elméletének egyik kulcsfogalma a „sze-

repátvétel”, ami a szocializáció alapvető mechanizmusát jelöli. Mások szerepének és perspektívájának átvétele az érvényes normák követésével jár, de ennek során az egyén is tárgygyá válik önmaga számára. Általánosított másikként definiálja ezt a jelenséget. (Mead, 1973) A mead-i értelemben vett szerepátvétel a cigány/roma nők továbbtanulással kapcsolatos elhatározásaiban jelentős mérföldkönek számít.

A leánynevelés arcai egy kisközösségben

Kutatásom során egy Baranya megyei kis falu, Berkesd, oláh cigány közösségében keresem a válaszokat mindazokra a leányneveléssel kapcsolatos kérdéseimre, melyek megfogalmazódtak bennem. Gender megközelítéssel kutatásom során különös figyelemmel kell lennem arra, hogy a társadalmi nemi identitás az egyén számára nem önmagától adott, hanem minden esetben egy olyan társadalmilag konstruált, különböző cselekvés- és értékmentázatok mellett történik, mely az egyén számára vonatkoztatási-értelmezési keretként szolgálhat az identitásgyakorlatok alkalmazása során (Berta, 2005: 76).

A lány/nőnevelés vizsgálatába az iskolázottságot elsődleges indikátorként vonnám be: egyrészt a szülők – elsősorban az anya – iskolai végzettségére, és a lánygyerekek iskolai motivációira fókuszálva.

Fontos, hogy a társadalmi és iskolai karrier mellett pozitívan jelenjen meg az adott közösségre jellemző tradicionális karrierút is. A kulturális átörökítés lényege egy szimbolikus világ fenntartása és folyamatos átadása. A kultúra átörökítésének talán legjellegzetesebb keretei a hagyományok, amelyek mintát nyújtanak a cselekvő egyén számára helyzete értelmezéséhez, bizonyos tipikus helyzetek megoldásához, a helyes viselkedés megválasztásához. (Somlai, 1997: 70-71)

Diplomás cigány/roma nőekkel folytatott interjúk elemzése során az egyének iskolai előmenetelében azonosságot mutatott az adatközlők időgazdálkodása. Mindannyiuk időorientációja a jövőre mutató, ami elengedhetetlen a hosszú távú iskolai befektetéshez és a kívánt társadalmi felemelkedéshez (Meleg, 2006).

A kutatás részeként a strukturált interjúk során lehetőség nyílik az iskolai háttér hatására bekövetkező külső és belső státuszváltás megragadására is.

IRODALOM

BALOGH Lídia – KÓCZÉ Angéla (2011): Fókuszban a roma nők. A nők társadalmi és politikai befogadásának időszerű kérdései Európában. Magyarországi Női Érdekvégyesítő Szövetség, Budapest

BERTA Péter (2005): A társadalmi nemek közötti státuskülönbség ideológiai egy erdélyi (Gábor) roma közösségben In: Vargyas Gábor (szerk.): Ethno-lore. Az MTA Néprajzi Kutatóintézetének évkönyve XXII., Akadémiai Kiadó, Budapest, 71-154.

FORRAY R. Katalin (1998): Cigány gyermekek szocializációja – család és iskola. Aula Kiadó, Budapest.

MELEG Csilla (2006): Az iskola időarcai. Dialóg-Campus Kiadó, Budapest-Pécs.

SOMLAI Péter (1997): Szocializáció: a kulturális átörökítés és a társadalmi beilleszkedés folyamata. Corvina Kiadó, Budapest.

Majsai Virág Eszter: A cigány mesék néhány vallásnyelvi kategóriájáról

Az elmúlt években Basil Bernstein nyelvi kód-elmélettel kapcsolatos szociolingvisztikai teóriája alapján azt kutattam néhány cigány-keresztény gyülekezetben, hogy a bevett vallásnyelvi alakzatok ismertsége miként befolyásolja e közösségek egyházi integrációját. E kiindulópont felől jutottam el arra a következő felvetésre, hogy megvizsgálom a cigány mesék világában is, hogy a vallásnyelvi kifejezések miként, milyen előfordulási gyakorisággal tükröződnek bennük. A kutatás céljából egybegyűjtött, mintegy hétmillió karakternyi szöveganyagban vizsgálódva sok érdekes felismerést tettem. Ezek egyike volt, hogy az általános szakirodalomnak a cigány vallásosság hangsúlyait jelző adatai (pl. Mária-tisztelet) olykor egészen más aránymutatókkal, más hierarchikus sorrendben jelennek meg a mesékben. Előadásomban ezekről a megfigyelésekről szeretnék beszámolni.

Kulcs és tárgyszavak: cigány mese, valláslektus, Mária

1. Bevezetés

Előadásom előzményét az a kutatás képezi, amelyet évekkel ezelőtt kezdtem meg néhány Szabolcs-Szatmár-Bereg megyei keresztény cigány közösségben. Vizsgálódásom célpontjában annak a feltérképezése állt, hogy a többségi társadalom (nem cigány) vallási közösségeiben használt vallásnyelvi elemei (másként: valláslektusok¹⁶) mennyire ismertek a cigány gyülekezeti környezetben, továbbá, hogy azok kellő mértékű és azonos jelentéssel való ismertségének a hiánya nem képez-e akadályt a cigány közösségeknek a nagygyeházi gyülekezetekkel fenntartott kapcsolataiban.

Vizsgálódásaim kiindulópontját Basil Bernstein (1924-2000) angol szociolingvisztikusnak a nyelvi kód-elmélettel kapcsolatos teóriája képezte,¹⁷

16 A terminus technikust (amelyet nevezhetnénk religiolektusnak is) a szociolingvisztika "etno-" és "szociolektus" kifejezéseit követve alkottam meg.

17 Bernstein módszertani és elméleti erejű munkássága ma is elevenen hat. Elméletét Lee Whorf amerikai nyelvész (lásd: Wardaugh, 2005: 192-199) gondolatainak továbbfejlesztésével alkotta meg a 60-as években, többek között azt hangsúlyozva, hogy nem csak a kultúra van hatással a nyelvre és annak kognitív teljesítményére, hanem fordítva is. Bernstein megállapításait – minden jogos kritika ellenére – számos konkrét vizsgálat támasztja alá. Elméletéhez lásd: Bernstein, 1971: 47-57; Bernstein, 1998: 145-170; Bernstein, 1996; **A. Jászó – Bódi**, 2002: 185-195; lásd továbbá: Wardaugh, 2005: 294-310. és Derdák – Varga, 1996: 150-176.

amely szerint az egyes kulturális közösségek közötti kapcsolat hatékonyságának nyelvhasználati feltételei, akadályai lehetnek.¹⁸

A cigány és nem cigány gyülekezeti közösségek közötti nyelvi kapcsolatok intenzitásának a felméréséhez a legfontosabbnak gondolt vallásnyelvi kifejezések közül (több szakmai tanácsadó támogatásával) összeállítottam egy 260-as szólistát, amelyet tesztinterjúkkal, és az egyes valláslektusok interpretációját felmérő fókuszcsoportos kérdéssel egészítettem ki.¹⁹ A földrajzi távolság és korlátozott anyagi lehetőségeim miatt a megkezdett vizsgálódás következetes és aprólékos végigvitele azonban elakadt. A téma mindazonáltal változatlanul vonzott. Töprengve a megoldáson, az a gondolat ötlött fel bennem, hogy kutatásomat egy egészen más közegben, a cigány textuális műveltség legfontosabb rétegében, a cigány mesék világában folytatom (azt remélve, hogy eredményeimet később eredeti célkitűzéseim megvalósításában is hasznosítani tudom). Ennek megfelelően összegyűjtöttem és digitalizáltam az általam elérhető meséknek egy reprezentatív mennyiségű, összességében mintegy hétmillió (majd később még, erre a konferenciára készülve, további kétmillió²⁰) karaktert kitevő szöveganyagát.

A mesei közeg felfedezésében egyfelől az játszott szerepet, hogy vallás- és mesekutatók, valamint néprajztudósok megállapításai szerint a mesékben, a mögöttük meghúzódó hosszú keletkezéstörténeti múltnak köszönhetőn, a vallási hagyomány igen mélyen rejlő rétegeivel is találkozhatunk (pl.: BETTELHEIM, 1985: 22; KIRK, 1993: 71; NAGY, 1996: 7). Motivált továbbá az is, hogy benyomásaim szerint a cigány mesék – szoros összefüggésben

18 Bernstein elméletét időközben több támadás is érte. Elsősorban William Labov (1927-) amerikai nyelvész és szociolingvisztikus kritizálta őt arra hivatkozással, hogy az egyes közösségek egymáshoz való viszonyát illetően nem a "deficit" a hangsúlyos, hanem a "differencia", és hogy erre tekintettel igen fontos odafigyelni egymás eltérően artikulálódó kulturális értékeire és üzeneteire, és ezeknek a megfelelő megértését biztosító nyelvi szempontokra. (Lásd pl.: LABOV, 1973: 509-527.)

19 Az utóbbit illetően egészen sajátos értelmezésekkel is volt módom találkozni. a) Az „ébredés” szó alatt az érintettek, akikkel találkoztam, többnyire nem értenek semmit (azaz vallási hagyományvilágukban nem tulajdonítanak jelentőséget annak a vallási élménynek, amelyre e, jobbra a neoprotestáns egyházi közösségek körében használatos kifejezés utal), illetve egyszerűen csak profán értelemben ismerik, és az éjszaka utáni felkelést értik alatta; b) A „bűnök letételének” a gondolatát, ami a felnőtt keresztséget valló kisegyházak tanításában azt jelenti, hogy csak ebben az esetben válhat valaki felnőttként megkeresztelt egyháztaggá (vagyis ha pl. nem dohányzik többé), az egyik beszélgetőpartnerem (miután illusztrációként ismertem vele az adott példát) úgy fordította le, hogy akkor ezt azt jelentheti, hogy a „dohányos ember nem fürödhet”.

20 Ezt az anyagot mindenesetre már nem sikerült hozzáillesztem az eredeti gyűjtéshez, és ennek folytán az egyes összefoglaló jellegű megállapításaimnál nem is tudtam figyelembe venni.

a rájuk jellemző aktualizálással és motívumkölcsonzéssel (pl.: NAGY, 1996: 17; továbbá: GÖRÖG-KARÁDI, 2007: 9-39, valamint BECK, [2012.08.26.]) – mintha a magyar mesék átlagánál sokkal gazdagabban alkalmaznák a keresztény vallási motívumokat is.²¹ (Ez utóbbit arra való utalásként is értelmezem, még ha szubjektivitásom vitatható is, hogy az interkulturális érintkezések során a keresztény vallásosság és egyháziasság, a keresztény valláskulturális környezet egyáltalában véve jelentősen befolyásolta a cigány kultúrát, vallásosságot és önreprezentációt.)²²

A cigány mesék szöveganyagát az alábbi szempontok szerint elemeztem:

a) a makrotársadalom keresztény egyházai körében ismert valláslektusok közül melyek, s milyen gyakorisággal fordulnak elő bennük (a fontossági hierarchiában legjelentősebb elemeket a cigány közösségek irányában működő kommunikáció ún. hídszavainak neveztem el); b) ezek közül melyek azok, amelyek a cigány (vallás)kulturális környezetben speciális jelentést kapnak²³; c) mely valláslektusok, vallásmitológiai kifejezések azok, amelyek jellegzetesen csak a cigány vallási kultúra szavai, ám jelentésükben krisztianizált töltésük van; vagy c/1) legalábbis jól illeszkednek a keresztény vallásnyelvi kifejezéseket használó szövegekörnyezetbe. (Eredményeimmel egyszersmind azt is ellenőrizni próbáltam, hogy a kutatás megelőző, egyházi gyülekezeti részében nyert eredményeim mennyire és milyen feltételek mellett tekinthetőek érvényesnek.)

21 Terveim között szerepel, hogy e feltevés ellenőrzése céljából, átgondolt kritériumok szerint kontrollanyagként feldolgozzak egy nagyobb mennyiségű (reprezentatív) magyar meseanyagot is. Előzetesen a Magyar népmesék c. válogatás mintegy két és fél millió karakternyi szöveganyagának áttekintése alapján azt a kijelentést merném megkockáztatni, hogy a cigány mesék valóban gyakrabban élnek a keresztény környezetben is ismert transzcendens-vallásos fogalmakkal (mint pl.: Isten, sátán, mise, áldás), miközben az is igaz, hogy több valláslektus alapvetően azonos arányban fordul elő a két szövegekörnyezetben (így pl. a szeretet, testvér, bűn, ima, áldás) és egyes alapvető fontosságú keresztény terminus technikusokkal pedig (pl.: keresztkoma, Jézus, pokol, Szent Péter, Mária, kereszt, gyón) részben vagy többszörösen gyakrabban találkozhatunk a magyar mesékben. Lásd: Ortutay, 1960.

22 Természetesen fölmerült bennem az eskük, fohászok, balladák, zenés balladák, versek, köszöntők és egyéb, e sorba illeszkedő irodalmi művek szövegvizsgálatának az alternatívája is, ám ezek szöveg-mennyisége a mesékhez képest nagyságrendekkel kevesebb. A kifejezetten keresztény vallási irodalom pedig – mint pl.: Énekeskönyv, 1998. – hasonló okokra tekintettel, és azért nem jött számításba, mert ezeket az alkotásokat elsősorban a keresztény egyházak állították össze a saját üzeneteik közvetítésére, és mert szakmai referenciájuk meglehetősen ismeretlen is.

23 Lásd pl. a 4. sz. jegyzetet.

A szóstatistikai elemzés eredményeit (a mesék eredetének megfelelő regionális bontásban tagoltam (a Dél- és Dél-Nyugat Magyarország, Közép- és Észak-Magyarország, Kelet-Magyarország, Erdély). A vizsgálat során természetesen nem követhettem tisztán csak formális eljárásmodot. Bizonyos szavaknál, mint pl. Jézus, Szent Péter esetében, adottnak tekintettem, hogy alapvetően keresztény vallástartalmi konnotációval bírnak. Más szavak esetében viszont, mint például lélek, szellem stb., úgy ítélt meg, hogy külön-külön kell megvizsgálnom, hogy mikor hordoznak a) általános mesei és mitologikus, illetve keresztény vallási értelmezéstől mentes vallási tartalmakat, és b) mikor feltételezhetően keresztény vallási tartalmakat. Ennek megállapításához a tartalomelemzés két útját választottam: a) első (és továbbra is inkább technikai) megoldásként azt elemeztem, hogy az adott szavak környezetében előfordulnak-e egyértelműen a keresztény vallási gondolatvilágra utaló vallásnyelvi alakzatok (Krisztus/Jézus, Szűz Mária/Mária, Szűzanya, Szentanya, kereszt, pap, templom, mise stb.). Az előfordulás gyakoriságának a megítélése kétségtelenül szubjektív (is) volt, ám abban az esetben, amikor csak kis mértékben is bizonytalannak éreztem magamat a döntésben, áttértem a másik b) elemzési területre, ahol a szó előtti legkevesebb 10-10 sornyi szöveggörnyezet átnézésével, s így a belső tartalmi összefüggések ismeretében próbáltam meghozni a döntést.

A fentiek szerint elvégzett elemzés eredményeként végül összeállítottam a vizsgált valláslektusok hierarchiáját, majd a leggyakrabban előforduló 44 kifejezés²⁴ további vizsgálatával megpróbáltam néhány (részben itt is felhasználta) következtetést megfogalmazni.

A jelen előadásban annak az érdekes megfigyelésnek a bemutatására teszek kísérletet, amelyre (a fentiekben vázolt kiindulópont során végzett) kutatásaim közben tettem szert. Ennek lényege a következő: a cigány mesék vallásnyelvi alakzatainak szóstatistikai feltérképezése során feltűnővé vált, hogy a cigány vallásossággal foglalkozó szakirodalomnak bizonyos valláslektusok (különösen Mária/Szűz Mária, Szent/Péter és Jézus/Krisztus) fontosságáról tett megállapításai – amelyek egyébként sok esetben teljesen egybevágóak a saját Baranyában szerzett személyes tapasztalattal – akár élesen is szembemennek vizsgálódásaim során nyert eredményeimmel. Az említett észrevétel idő hiányában részletesebben csak a Szűz Mária/Mária

²⁴ Itt nem részletezendő megfontolások alapján reprezentativitás és a további elemzések szempontjából a figyelembe vett valláslektusoknak ezt a körét láttam a leginkább használhatónak.

valláslektus viszonylatában mutatom be, utalásszerűen azonban más irányú kitéréseket is teszek.

2. Szakirodalmi vélekedések a Mária valláslektus jelentőségéről

2.1. Vélekedések a Mária-tisztelet jelentőségétől a cigány vallásossággal foglalkozó munkákban

A Mária-tiszteletnek a cigány vallásosságban betöltött fontosságát az összes e témával foglalkozó és általam ismert szakirodalmi munka (és szakmai vélekedés) kihangsúlyozza (vagy legalábbis nem állítja az ellenkezőjét). A szoros terjedelmi korlátok miatt itt csak a tárgykör jeles szakértőjét, Diósi Ágneszt idézem, néhány további forrásra pedig röviden utalok. Diósi Ágnes a Mária-tiszteletnek elsősorban a cigány nők körében élvezett kiemelt szerepét hangsúlyozza, és megállapítását elsősorban antropológiai szempontokkal magyarázza: "Egyértelműen elmondható [...] a cigányokról, bármilyen réteghez tartozzanak is, hogy istenhívők. Hisznek Jézusban is, mert hisznek Szűz Máriában. Az istenszülő Szűzanya központi helyet foglal el hitvilágukban. Képével, szobrával díszítik lakásukat [...]. Az Istenanya kultusza valószínűleg éppen az anyaság testi mivolta miatt terjedt el körükben. Egy igazi anyához, aki ugyanúgy szülte meg gyermekét, mint bármely asszony, oda-bújhatnak szomorúságukban, árvaságukban. Egy olyan Istenhez, aki gyermekként megszületett, bizalommal fordulhatnak, és kéréseiket becézgetésekkel tehetik nyomatékosná". (DIÓSI, 1990: 19.)²⁵

2.2. A cigány vallásossággal is foglalkozó mesefeldolgozások

A Mária-tisztelet jelentőségének kiemelése nem csak a cigányság vallási kultúrájával, de a cigány mesékkel foglalkozó szakirodalomban is fellelhető. Az itt következőkben két, egymással többé-kevésbé erősen ellentétes álláspontot képviselő, a szaktudomány élvonalába tartozó munkát mutatok be (a továbbiakban az ez irányú szakirodalmi kutatásomat szeretném bővíteni), amelyek éppen belső ellentmondásaikkal teszik különösen is érdekessé a szóban lévő megfigyelésemet.

²⁵ Egészen hasonlóan vélekedik erről a hazai katolikus egyház egyik leggazdagabb cigánypasztorációs tapasztalatokkal rendelkező lelkésze, Lankó József, Alsószentmárton plébánosa is egy 2010 augusztusában velem készített interjúmban. – Lásd még pl.: Mészáros, 1974: 92; Hadházy, 1993: 74; Raicsné, 2000: 37; Várnagy, 1999: 195; Juhász, 2000: 40-43; Dúl, 2006: 319; Gyorgyovich – Török, 2008: 17.

Mielőtt tovább mennénk, hadd illesszem ide azt a táblázatot, amely azt tükrözi, hogy az általam feldolgozott és áttekintett meseanyagban – regionális bontásban – milyen mutatókkal szerepel bokorszávaival együtt a *Mária* (*Szűz Mária / Anya, Szentanya*) valláslektus.

	<i>RÉGIÓ</i>	<i>ELŐFORDULÁSI GYAKORISÁG</i> (összesen: 233)
<i>Népmese</i>	<i>D-DNy-Mo.</i>	5
	<i>Erdély</i>	21
	<i>Ke-Mo.</i>	46
	<i>Kö-É-Mo.</i>	Ø
	<i>Összesen</i>	72

1. Jenei Teréz "Cigány mesék szerepe a szociális tanulásban" című doktori értekezésében a Mária-kultusz jelentőségét illetően így fogalmaz: "Az általam megvizsgált mesékből kirajzolódik, hogy a cigányok életében fontos szerepe van a keresztény vallásnak. A mesékben sűrűn szerepel Szűz Mária, Jézus Krisztus, Szent Péter, a szereplők gyakran fohászknak Istenhez, hogy segítse meg őket. [...] A megvizsgált mesék igazolják azt az állítást, hogy a cigány csoportok felekezeti szempontból heterogének. A dunántúli beás mesékben (Karádi Antal és Balogh Mátyás meséiben) a katolikus egyházhoz való tartozás figyelhető meg (mise, rózsafüzér, Dicsértések a Jézus Krisztus, a gyakori imádkozás, templomba járás). Rostás Mihály oláh-cigány mesemondó történeteiben is a katolikus vallásra történik utalás, a gyógyás motívuma többször felbukkan a meséiben." (Jenei. 2009: 176.)

A szerző megállapítása nyomán elvégzett vizsgálódásaim közben a Mária-kultusz ügyét illetően (amely előadásom kiemelt témája) mindenekelőtt három érdekes megfigyelést tettem: a) a dunántúli beás meseanyag forrásai-ként említett mesemondók szövegeiben a Szűz Mária / Mária szavak Balogh Mátyásnál mindössze egyszer, Karádi Antalnál pedig egyszer sem bukkannak föl (lásd az alábbi táblázatot); b) a Mária-tiszteletre utaló valláslektusok (más meseszövegekben is tapasztalható) egységesen alacsony előfordulásáról tanúskodnak azonban a Jenei Teréz által vizsgált egyéb (nem beás) textusok is (Ámi Lajos, Babos István, Cifra János, Dávid Gyula, Rostás Mihály meséi, valamint a "A cigány meg a sárkány" és a "Villási, a táltosfiú" c. kö-

tetek).²⁶ c) A Balogh Mátyás és Karádi Antal féle szövegekben tett megfigyeléseimet kiterjesztettem három (Jenei Teréz által nem említett) baranyai beás meseanyagra is, amelyekben viszont – különösen, ha figyelembe vesszük az összességükben 3-6-szorosan kisebb szövegterjedelmet – e tekintetben jelentősebb eltéréseket fedezhetünk föl.

További érdekes megállapításokat tehetünk akkor is, ha a baranyai szövegeket még nem tartalmazó meseanyag alapján összeállított (említett) 44 valláslektus keresztmetszetében végezzük el a fenti adatok elemzését.

a) A 44-es listán *Szűz Mária / Mária* az ún. bokorszavaival (*Szűzanya, Szentanya*) együtt (és az összesen 97-szeri előfordulással) csak a 32. helyet tudhatja magáénak. b) Miután Jenei Teréz a dunántúli beás környezetet illetően a (katolikus) vallásosságra utaló kifejezések között tartja számon a 44-es listámon is szereplő *templom, mise* és *ima* (illetve bokorszavai, az *imádság* és *imádkozás*), valamint külön is a listámra nem felkerült *rózsafüzér* és a *Dicsértessék a Jézus Krisztus* valláslektusokat, áttekintettem, hogy ezek milyen szóstatistikai mutatókkal szerepelnek az említett beás, illetve a kiegészítő beás és a szerző által hivatkozásul említett további, nem beás meseanyagokban is. Az eredmények igen sokat mondóak. Egyfelől, a *templom* valláslektus a 44-es hierarchiában az 524-es összesített szóstatistikai adattal (bokorszavai nélkül) az előkelő 12. helyen szerepel, az *ima* és bokorszavai (a 114-szeres előfordulással) és a *mise* (a 67-szeres előfordulással) viszont az igen alacsony 30. és 37. helyen található, ami – tendenciáját illetően – teljes egészében, illetve részben egybevág az itt szóban lévő meseanyagban tükröződő adatokkal. (Érdemes megemlíteni, hogy a nem beás Rostás Mihály viszonylag kis terjedelmű meseanyagában hat alkalommal találkozhatunk a Jenei Teréz által külön is kiemelt *gyónás* valláslektussal.)²⁷ Másfelől pedig, a *rózsafüzér* és a *Dicsértessék a Jézus Krisztus* valláslektusok előfordulási mutatói gyakorlatilag zéró értékűek úgy a beás, mint az egyéb, Jenei Teréz által hivatkozott meseanyagokban.

A szerző által felhasznált meséknek az elemzését elvégeztem abból a szempontból is, hogy milyen előfordulási gyakorisággal szerepelnek bennük az Isten, Jézus/Krisztus és Szent Péter valláslektusok, amelyekkel nem csak

26 Külön is érdekesek Cifra János és Dávid Gyula meséi, valamint Nagy Olga közlései ("Villási, a táltosfű"), hiszen ezek a mesék a Mária-tisztelet szempontjából a második legfontosabb területnek számító Erdélyt képviselik.

27 Megjegyzés: Balogh Mátyás és Karádi Antal beás mesemondók szöveganyagai ugyanakkor részben megerősítik szerzőnek a kereszténység, illetve a katolikus vallás cigányság körében tapasztalható fontosságáról vallott felfogását.

Jenei Teréz, de a szakirodalom általános vélekedése szerint is igen gyakran találkozhatunk a cigány mesékben. Méréseim érdekes eredménye, hogy az utóbbi kettő szóstatistikai adatai az általánosan megfigyelhető tendenciákra mutatnak rá. Az 44-es listámon Jézus/Krisztus / Jézus Krisztus a 28. helyen áll (összes előfordulás: 120), Szent Péter / Péter pedig a 31. helyen (összes előfordulás: 98).

Végül, a valláslektusok arányainak átfogóbb érzékeltetéséhez nézzük meg, hogy milyen előfordulási paraméterekkel szerepel a 44-es listám hierarchikus csúcsán álló három valláslektus: 1. *Isten* és bokorszavai (*Szent Isten, Atya, Teremtő*): 2943; 2. *Kígyó* és *sárkány*: 2244; 3. *Sátán* és *ördög*: 1596.

MESEMONDÓK, GYŰJTEMÉNY-CÍMEK	Isten	J. / Kr.	Szent / Péter	SZŰZ / MÁRIA	temp- lom	ima	mise	rózsa- füzér	D. a J. Kr.	N-terje- delem
Balogh Mátyás ²⁸	53	11	4	1	17	12	18	1	1	306.000
Karádi Antal ²⁹	59	1	Ø	Ø	17	5	10	Ø	Ø	219.000
TOVÁBBI BEÁS MESEGŰJTEMÉNYEK										
Az aranyhajú lány [I.] ³⁰	168	Ø	22	Ø	1	Ø	Ø	Ø	Ø	69.000
Az aranyhajú lány [II] ³¹	159	Ø	11	4	7	1	Ø	Ø	Ø	80.000
Nauäkorbj – A kilenc holó ³²	59	Ø	2	9	Ø	3	Ø	Ø	Ø	50.000
KIEGÉSZÍTÉS										
A cigány meg a sárkány ³³	353	Ø	14	29	54	Ø	2	Ø	Ø	344.000
Ámi Lajos ³⁴	952	17	11	9	91	53	17	Ø	Ø	2.614.000
Babos István ³⁵	189	10	0	Ø	60	4	11	Ø	Ø	483.000
Cifra János ³⁶	109	15	5	10	31	10	Ø	Ø	Ø	610 000
Dávid Gyula ³⁷	228	Ø	2	5	18	1	20	Ø	Ø	456.000
Rostás Mihály ³⁸	124	Ø	Ø	1	25	Ø	3	Ø	5	95.000
Villási, a táltosfiú ³⁹	495	42	34	2	123	24	1	Ø	Ø	1.009.000

28 Balogh Mátyás mesemondó szövegeit tartalmazó kötetet lásd: Eperjessy, 1991.

29 Karádi Antal mesemondó szövegeit tartalmazó kötetet lásd: Szapu, 1985.

30 Lásd: Kovalcsik – Orsós, 1994.

31 Lásd: Orsós, 1998.

32 Lásd: Kalányos, 2002.

33 Lásd: Csenki, 1974.

34 Lásd: Erdész, 1968.

35 Lásd: Szuhay, 2003.

36 Lásd: Nagy, 1991.

37 Lásd: Nagy, 1988.

38 Lásd: Grabócz – Kovalcsik, 1988.

39 Lásd: Nagy, 1991.

2. Jenei Teréz, illetve a vele rokon felfogást képviselő szerzőkétől jelentősen eltér (a munkássága miatt vitatott) Vekerdi József nézete. (Lásd ehhez: VÁRNAGY – VEKERDI, 1979).⁴⁰ A szerzőnek a cigány népmesével foglalkozó (eredetileg 1974-ben megjelentetett, majd 2009-ben némi változtatással újraközölt) munkájából itt csak azokat a gondolatokat idézem, amelyekben a fentiekben említett valláslektusok magyarországi cigánymesékben való előfordulásáról ír:

”Legendabeli alakok közül Isten és Mária lép fel a cigány mesékben. Jézus Krisztusról szóló cigány mesét nem ismerünk. Istent mindig a szunto Del »Szent Isten« jelzős alakban említik, s Szűz Mária neve is i szunto Márja, »a szent Mária«. Egyébként nemcsak a mesékben kapja meg Isten és Mária a »szent« jelzőt: a köznyelvben is ezzel a jelzővel szólítják meg őket imádságban (szuntone Devla »szent Istenem«); csak átkozódásban vagy áldásmondásban nem szerepel e jelzőjük.” (NAGY – VEKERDI, 2009: 33.)

”Jézus Krisztussal cigány meséinkben nem találkozunk. A magyar népmesék Krisztus és Szent Péter kettőse helyett Isten és Szent Péter vándorol a Földön egyes cigány mesékben (román hatás oláh cigányainknál). A keresztény legendamesék hiányának (ill. a legendamesei szereplők tündérmesei hősökké változtatásának) oka nyilvánvalóan az, hogy az európai szellemi életben mély gyökeret verő keresztény vallást a cigányok legfeljebb formálisan vették fel, hagyományait nem tették magukévá.” (NAGY – VEKERDI, 2009: 38.)

Megjegyzés: Vekerdi József a 2009-ben megjelentetett kiadványt a nem sokkal korábban elhunyt Nagy Olga (1921-2006) emlékének szente-

40 A cigányok hitvilágáról általa írt fejezetben ilyen (máig sem felülbírált) megfogalmazásokat olvashatunk: ”Dal, tánc és mese kultúráját a cigányok átvették a környezetüktől, és saját esztétikai követelményeiknek megfelelő, viruló cigány folklórt teremtettek belőle. Nem következett be hasonló átvétel és hasonló kultúrateremtés a szellemi élet mélyebben fekvő rétegében: a hitvilágban. [...] Nem felel meg a valóságnak az a magyarázat, hogy templomba azért nem járnak, mert attól tartanak, hogy a nem cigány közönség kinézi őket: moziban nem tartanak ugyanettől. Józan, gyakorlatias, mának élő felfogásuktól idegen az érzékfölötti dolgok világa. Tülvilági élet gondolatával éppúgy nem foglalkoznak, mint a bűn fogalmával. Belső társadalmi szervezetségük sohasem érte el azt a szintet, amelyen tételes vallás szükséglete felmerült volna.” (44-45.) – Az 1974-es munkájában publikált tanulmányát gyakorlatilag újraközölt 2009-es kiadásból a cigány kultúrát illető előítéleteknek hangot adó legbántóbb részeket igyekezett elhagyni (pl. 55-56., 134. o.). Vekerdi műfajelméleti elfogultságait bírálja pl. Görög-Karádi Veronika is (lásd: Görög-Karádi, 2007: 13., 28-33).

li (többek között arra való utalással, hogy kutatásai "döntő módon gyarapították" saját meseelméleti ismereteit; NAGY – VEKERDI, 2009: 7), aminek azzal a szokatlan megoldással is kifejezést ad, hogy munkáját az erdélyi etnográfussal közös alkotásként publikálja. A közös munkát indokolhatja ugyan, hogy a kötetben közölt 21 meséből kettőt ("A gömböcőfiú", "János és Rózsa") Nagy Olga 2002-ben megjelentetett gyűjteményéből vett át, az 1974-es munkája felújított újraközléseként publikált bevezető tanulmány viszont (NAGY – VEKERDI, 2009: 9-66) szinte kizárólag a saját munkája, és annak szemlélete jelentős mértékben szembe is megy a "szerzőtárs" ismerhető nézeteivel.⁴¹

Vekerdi Józsefnek az említett vallásnyelvi kifejezésekre vonatkozó elméleti megállapításai két szempontból is érdekesek. Egyfelől, mert az általa közölt mesékben a *Szűz Mária* és *Isten* valláslektusok előtt csak egy kis részben jelenik meg a "sunto" (szent) jelző (miközben *Mária* mellett pl. nem egyszer szerepel a "szűz", *Isten* mellett pedig a "jó" jelző, és mindkét valláslektussal gyakran találkozhatunk jelző nélküli pozícióban is). Nem teljesen egyértelmű ugyan, hogy Vekerdi József mit ért Jézus-mese alatt, azt megállapíthatjuk, hogy a jelen (2009-es) válogatásában például Szent Péter-mese sincs (a szóban lévő mesékben a szent neve elő sem fordul, miközben a *Jézus* név – ha szófordulatok formájában is, de – négy alkalommal szerepel), és hogy a szemléletét állítólag jelentősen befolyásoló és szerzőtársrá tett Nagy Olga 1996-os meseválogatásában ("Villási, a táltosfiú") *Jézus* neve *Szent Péterrel* nagyjából azonos arányban bukkan fel.

Témánkat illetően figyelmet érdemelhet továbbá a "közös" kötetben az is, hogy a Mária-tisztelet szempontjából kiemelt jelentőségűnek tekinthető Erdélyben gyűjtő Nagy Olgának a nyolc mesét tartalmazó "A gömböcőfiú" című munkájában Mária neve egyszer sem, a "Villási, a táltosfiú" című kollekcijában közreadott 37 mesében pedig mindösszesen kétszer fordul elő,⁴² miközben Vekerdi József mintegy harmadnyi terjedelmű 21 meseanyagában 19-szer.

41 Nagy Olga Vekerdiétől szinte teljesen eltérő véleményét lásd: NAGY, 1996: 7-16.

42 Annak ellenére egyébként, hogy a kötet 8. számú, a "Villámfia" c. mesében el is van rejtve egy féloldalas kis Mária-mesecske (80.). Megjegyzés: Az utóbbi természetesen nem jelenti azt, mintha igaz lenne Vekerdi Józsefnek az a sugallata, hogy a Jézus-meséktől eltérően Mária-mese viszont gazdagon található a cigány mesei irodalomban.

Összegezve: a mesék valós szövegállományának szóstatistikai elemzése során háromféle esettel találkoztunk: a) egyes valláslektusok a szakirodalomban feltételezetténél sokkal ritkábban fordulnak elő; b) bizonyos vallásnyelvi kifejezések a szakirodalmi vélekedésekkel lényegileg összhangban álló gyakorisággal bukkannak föl; c) és találkoztunk egy olyan esettel is, amikor az a szerzői állítás, hogy cigány vallásosság és a keresztény vallási hagyomány egymástól idegen, nyilvánvalóan ideológikus felfogást követ.

2.3. Az aránytalansági problematika

Felmerül a kérdés, hogy mi lehet az oka a szakirodalom, a mindennapi tapasztalatok és a mesék viszonylatában megfigyelhető aránytalanságoknak. A problematikát csak feltevésekkel tudom értelmeni.

a) A kutatók hajlamosak általánosítani a maguk prímer, lokális bonyomásait.

b) A cigány vallásosság arculatát a nők határozzák meg (ami egyébként más vallási közösségeknél is megfigyelhető), és így különösen az Istenanya kultuszát. Ez utóbbinak a mesékben való háttérbe szorulását magyarázhatja az is, hogy a mesélők döntő többségében férfiak (a mesék alakulásában, továbbadásában mindenképpen nekik jut a főszerep).

b/1) A "mesélők a férfiak" felvetésnek ugyanakkor ellentmond az, hogy *Máriáéhoz* viszonyítva nem tekinthető jellemzően jelentősebbnek *Szent Péter* vagy *Jézus* alakja sem (lásd az előbbi adatokat), és hozzávetőlegesen hasonló arányokat tapasztalhatunk a fenti táblázatban ismertetett egyéb mese-anyagok esetében is.)

c) Az ellentmondás magyarázata lehet az utóbbi évezedekben megerősödött egyházi misszió is. Ebben az esetben ugyanis az erős Mária-tisztelet nem feltétlenül és elsősorban (csak) a cigány hagyományokból közvetlenül következő fejlemény, hanem a katolikus kegyesség inkulturációs ereje, amely a Mária-tiszteleten keresztül választ talál a cigányság egzisztenciális problémáira.

3. Néhány befejező gondolat

Végül a keresztény egyházak integrációs szolgálatának eredményességét illető kezdeti gondolataimra tekintettel próbálok meg néhány tárgyba vágó felvetést megfogalmazni.

a) Az egyházi üdvüzenet közvetítésének (az integrációs kommunikáció) a szempontjait érdemes átgondolni az előadásomban felvetett vallásnyelvi kifejezések problémájára tekintettel.⁴³

b) Az Isten szónak a mesék szövegvilágában való igen gyakori előfordulási arányai (amely tekintetben a saját adataim nagyfokú egyezést mutatnak a szakirodalom megállapításaival), valamint pl. a 44-es listán a 3., 5. és 6. helyen álló ördög, pap és szeretet, továbbá más valláslektusoknak a cigány kultúrában megfigyelhető azonos fokú ismertsége jó kiindulópontokként szolgálhatnak a keresztény az egyházi integrációs-inkulturalizációs kommunikációban.

c) Az Isten valláslektus és a keresztény gondolkodásban Őt követően legfontosabb üdvközvetítő személyek, vagyis (a 44-es listám adatai szerint a 28. pozícióban szereplő) Jézus, és Szűz Mária (a 32. pozícióban) közötti nyelvi teret a cigány vallásosság számos más tényezője tölti ki, aminek sokrétű figyelembe vétele jelentős szerepet játszhat a cigány közösségeknek a keresztény üzenettel való megszólításában.

d) A mesék világában igen alacsony előfordulási mutatóval rendelkező Mária valláslektusnak az üdvközvetítő szerepe – szemben az előadásomban bemutatott szóstatistikai megfigyeléseimmal – igen hatékonyan mutatkozik a gyakorlatban. Az ellentmondásos jelenség jó példa arra is, hogy a makrokörnyezet egyházi közösségei (arra alkalmas saját közvetlen eszközeikkel, és adott kulturális körülmények között) igen jelentős eredményeket érhetnek el a cigányság egyházi területen folytatott társadalmi integrációjában, cigányok és nem cigányok egymásra találásának előmozdításában.

43 Érdekes gondolatokat találhatunk ehhez Várnagy Elemér tanulmányában, lásd: VÁRNAGY, 1999: 195.

IRODALOM

A. Jászó Anna – Bódi Zoltán (szerk.): Szociolingvisztikai szöveggyűjtemény (2002). Tinta Könyvkiadó, Budapest. 185-195.

BECK Zoltán: A cigány népmeséről. Az orális hagyomány műfajairól. In: Árkádia – Irodalmi oktatási portál. http://www.arkadia.pte.hu/magyar/cikkek/beck_cigany_nepmese [2012.08.26.]

BERNSTEIN, Basil (1971): Társadalmi osztály, nyelv és szocializáció. In: Valóság 1971/15, 11. szám. 47-57.

BERNSTEIN, Basil (1996): Nyelvi szocializáció és oktathatóság. In: MELEG Csilla (szerk.): Iskola és Társadalom. I. (Szöveggyűjtemény.) JPTE Tanárképző Intézet Pedagógia Tanszéke, Pécs.

BERNSTEIN, Basil (1998): Nyelvi szocializáció és oktathatóság. In: ANDOR Mihály (szerk.): Iskola és társadalom. Iskola és oktatásszociológia szöveggyűjtemény. Wesley János Lelkészképző Főiskola – Új Mandátum Kiadó, Budapest. 145-170.

BETTELHEIM, Bruno (1985): A mese bővölete és a bontakozó gyermeki lélek. Gondolat Kiadó, Budapest.

CSENKI Sándor (gyűjtötte) (1974): A cigány meg a sárkány. Püspökladányi cigány mesék. Európa Könyvkiadó, Budapest.

DERDÁK Tibor – VARGA Aranka (1996): Az iskola nyelvezete – idegen nyelv. In: Regio 1996/7, 2. szám. 150-176.

DIÓSI Ágnes (1990): A cigányok vallási világa. In: Egyház és Világ 1990/1, 1. szám. 18-20.

DÚL Géza (2006[3]): A cigányság evangelizációja. In: TOMKA Ferenc: Lelkipásztori Teológia és az új evangelizáció. Egyházunk helyzete és küldetése a harmadik évezred elején. Szent István Társulat, Budapest. 316-329.

ÉNEKESKÖNYV (1998[1]). A magyarországi romungrók, romák, beások és más cigány népek használatára. Nyíregyháza.

EPERJESSY Ernő (1991): A három sorsmadár. Őrtilosi beás cigány népmesék. / The Three Fates. Băiaș Gypsy Tales from Őrtilos. [Mesemondó: Balogh Mátyás.] MTA Néprajzi Kutató Csoport, Budapest. (Ciganisztikai tanulmányok / Hungarian Gypsy Studies. 8.)

ERDÉSZ Sándor (gyűjtötte, jegyzetelte) (1968): Ámi Lajos meséi. 1-3. kötet. Akadémiai Kiadó, Budapest. (Új magyar népköltési gyűjtemény, XIII-XV.)

GÖRÖG-KARÁDI Veronika (2007[2]): Cigány mese, magyar mese, európai mese. In: A meseszöveg változatai. Mesemondók, mesegyűjtők és meséírók. Didakt, Debrecen. 2007. 9-39.

GRABÓCZ Gábor – KOVALCSIK Katalin (gyűjtötte, fordította) (1988): A mesemondó Rostás Mihály / Mihály Rostás, a Gypsy Story-Teller. MTA Néprajzi Kutató Csoport, Budapest. (Ciganisztikai tanulmányok / Hungarian Gypsy Studies. 5.)

GYORGYOVICH Gábor – TÖRÖK Viktória (szerk.) (2008): Cigánypasztoráció az Esztergom–Budapesti Főegyházmege területén. Esztergom-Budapesti Főegyházmege.

HADHÁZY Antal (1993): A cigányok vallásos kultúrája – a lelkész (egyház) szemszögéből. In: BÓDI Zsuzsanna – BARNÁ Gábor (szerk.): Cigány népi kultúra a Kárpát-medencében a 18-19. században. Mikszáth Kiadó, Salgótarján. 73-75.

JENEI Teréz (2009): Cigány mesék szerepe a szociális tanulásban. Doktori (PhD-) értekezés. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs.

JUHÁSZ Éva (2000): Moro raj jertyiszár. Egy görög katolikus cigányközösség vallási élete. [Szekszárdi] Romológiai Kutatóintézet, Szekszárd-Debrecen.

KALÁNYOS Terézia (2002): Nauākorbj – A kilenc holló. Beás cigány mesék, beás es magyar nyelven. Gandhi Közalapítványi Gimnázium és Kollégium, Pécs.

KIRK, G. S. (1993): A mítosz. Holnap Kiadó, Budapest.

KOVALCSIK Katalin – ORSÓS Anna (1994): Fátá ku pãru dã ar. Az aranyhajú lány. Beás cigány iskolai népmese gyűjtemény. I. kötet. Gandhi Középsiskola, Pécs.

LABOV, William (1973): A társadalmi folyamatok tükröződése nyelvi szerkezetekben. In: SZÉPE György (szerk.): A nyelvtudomány ma. Szemlélvnyek korunk nyelvészetéből. Gondolat Kiadó, Budapest. 509-527.

MÉSZÁROS György (1974): Vallás, ünnepek és hiedelmek a magyarországi cigányoknál. In: Vigilia 1974/35, 2. szám. 92-103.

NAGY Olga (gyűjtötte, bevezette, jegyzetelte) (1991): Cifra János meséi. Akadémiai Kiadó, Budapest. (Magyar népköltési gyűjtemény, XXIV.)

NAGY Olga (1996): Villási, a tãltosfíu. Mezõbãndi, szucsãgi és mérãi cigány népmesék. / Villási, the Tãltos Boy. Gypsy Folk Tales from Mera, Szucsãg, Mezõbãnd. MTA Néprajzi Kutatóintézet, Budapest. (Ciganisztikai tanulmányok / Hungarian Gypsy Studies. 9.)

NAGY Olga (gyűjtötte, bevezette, jegyzetelte) (1988): A havasi sãtoros. Dãvid Gyula meséi. / The tent Gypsy of the Alps. (Tales of Gy. Dãvid). MTA Néprajzi Kutató Csoport, Budapest. (Ciganisztikai tanulmányok / Hungarian Gypsy Studies. 6.)

NAGY Olga (2002): A gömböcfiú. Erdélyi cigány mesék. Vekerdi József fordítása. Terebess Kiadó, Budapest. <http://mek.oszk.hu/03000/03019/03019.doc> [2012.08.26.]

NAGY Olga – VEKERDI József (2009): A cigány népmese. Allprint Kiadó, Budapest.

ORSÓS Anna (1998): Fátá ku pãru dã ar. Az aranyhajú lány. Beás cigány népmese-gyűjtemény. II. kötet. Gandhi Középiskola, Pécs.

ORTUTAY Gyula (szerk.) (1960): Magyar népmesék. 1-3. kötet. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest.

RAICSNÉ Horváth Anikó (2000): A cigányok hitvilága. In: RAICSNÉ Horváth Anikó: Cigány népismeret és pedagógia. A Hét Szabad Művészet Könyvtára, Zsámbék. 33-37.

SZAPU Magda (1985): Mesemondó és közössége Kaposszentjakabon. MTA Néprajzi Kutató Csoport, Budapest. (Ciganisztikai tanulmányok / Hungarian Gypsy Studies. 4.)

SZUHAY Péter (gyűjtötte, bevezette) (2003): A három muzsikus cigány. Babos István meséi. Babócsai cigány mesék. Európai Folklór Intézet – L'Harmattan Kiadó, Budapest.

VÁRNAGY Elemér (1999): Néhány teológiai megfontolás. In: VÁRNAGY Elemér (szerk.): Romológiai alapismeretek. Corvinus Kiadó, Budapest. 190-204.

VÁRNAGY Elemér – VEKERDI József (1979): A cigány gyermekek nevelésének és oktatásának problémái. Tankönyvkiadó, Budapest. (Tanárképző főiskolai jegyzet.)

VEKERDI József (1974): A cigány népmese. Akadémiai Kiadó, Budapest.

WARDHAUGH, Ronald (2005): Nyelv és kultúra. In: Ronald WARDHAUGH: Szociolingvisztika. Osiris Kiadó, Budapest. 192-199.

WARDHAUGH, Ronald (2005): Nyelv és hátrányos helyzet. In: Ronald WARDHAUGH: Szociolingvisztika. Osiris Kiadó, Budapest. 294-310.

Nevelésszociológia szekció

Varga Aranka: Nevelésszociológia Műhely

A PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszékén az elmúlt évtizedben az oktató, kutató és fejlesztő tevékenységeink során törekedtünk a vonatkozó hazai és nemzetközi tudományos munkák megismérésére, beépítésére. Az utóbbi néhány évben fokozódó igényként merült fel, hogy a különböző tématerületek kutatóit szakmai műhely keretében közös gondolkodásra hívjuk. E célból alapítottuk meg 2012 tavaszán a Romológia Kutatóközpontot, mely három területen (nyelvi, társadalomtudományi és nevelésszociológiai) kívánja szakmai műhelysorozat keretében összehívni az adott témában járatos kutatókat.

A műhely alapvető célja, hogy a meglévő szakirodalomra épülő tudományos szintű kutatások, elemzések és fejlesztések a szakmai műhelymunka keretében szintetizálódjanak és szakmapolitikai javaslatok révén hozzájáruljon a társadalmi hasznosuláshoz. A Romológia Kutatóközponton belül létrejövő Nevelésszociológia műhely több területre fókuszál:

- a cigányságot érintő nevelésszociológiai és oktatáspolitikai kérdéskörök vizsgálata napjainkban és történetiségében,
- az inklúziót és az interkulturalizmust érvényesítő pedagógiai módszertanok, tananyag tartalmak feldolgozása, fejlesztése és terjesztése;
- kutatási adatbázisok gyűjtése és új kutatások generálása.

A műhelyt fokozatosan – adott vizsgálati területhez kapcsolódóan - szélesíti a bevont kutatók, szakemberek köre: volt romológus hallgatók, jelenlegi és volt PhD hallgatók és a gyakorló iskolák szakemberei, a PTE és más felsőoktatási intézmények és kutatóintézetek, határon túli felsőoktatási intézmények, tudományos kutatást végző intézetek és magánszemélyek, magyarországi és külföldi civil szervezetek, NGO-k kapcsolódnak be a diskurzusba.

A műhely alapítói: Varga Aranka (a műhely vezetője), Andl Helga, Arató Ferenc, Fehérvári Anikó, Forray R. Katalin, Kalocsainé Sánta Hajnalka, Szűcs Norbert. Hallgatói alapítók: Trendl Fanni, Ph.D. hallgató és Bogdán Angéla, a Wlislócki Henrik Szakkollégium diákja.

A Romológiai Kutatóközpont – Nevelésszociológia Műhely 1. találkozójának fontosabb megállapításai és eredményei:

A műhelybeszélgetés elsőként kitért a műhely „küldetésére”, és ezen belül felmerült, hogy cél-e hatni a szakmapolitikára. Az egyik álláspont szerint, ha a szakmapolitikának akarunk hangot adni, akkor aktívan kell hallatni a hangunkat. A másik álláspont szerint ez távol áll a kutatói attitűdtől. Megállapodás született, hogy a műhelynek mindenképpen alapvetően tudományos a vetülete, és a továbbiakban azon lehet gondolkodni, hogy hogyan kommunikáljunk bizonyos kérdéseket a szakmapolitika felé.

Fontos megállapítás, hogy az alakuló csoportnak meg kell keresnie a helyét a tudományos élet szakmai csoportjai között. Így például a HERA lehetne a nemzetközi kapcsolódási pont. Szintén jó lenne tisztázni a másik két – Romológiai Kutatóközponton belül működő - műhelyhez a kapcsolódást, és közös szakmai munkát tervezni.

Elengedhetetlen a műhelyben folyó szakmai munka nyilvánosságának biztosítása. Ennek egyik eszköze egy internetes felület létrehozása. Javaslattal hangzott el, hogy hasonló céllal az Oktatókutató és Fejlesztő Intézetben most folyik egy ilyen honlap létrehozása: ennek mintája segítene a kutatóintézeti honlap kialakításában. Szintén javaslat, hogy a Romológia tanszék által tervezett negyedévente megjelenő folyóiratban a Nevelésszociológia Műhelynek is lehetne külön rovata – ezzel is biztosítva a szakmai-tudományos nyilvánosságot.

A műhely tervei között – rövid, közép és hosszútávon – sokféle tevékenység jelenik meg. Így a közös kutatások tervezése és lebonyolítása, adatbázisok létrehozása, a kutatóközpont rákapcsolása TÁMOP-os, nevelésszociológia területen tervezett kutatásokra, kiadványok megjelentetése, önálló rovat vezetése a Romológia folyóiratban, Internetes felület létrehozása, a nevelésszociológiai tudások koncentrációja és ezzel hatás gyakorolása a szakmapolitikára.

Összességében hosszútávú célja a munkacsoportnak a közgondolkodás számára meghatározó kutatócsoporttá válni.

Andl Helga szekcióvezető beszámolója a Nevelésszociológia szekcióban elhangzott előadásokról

Elsőként Bogdán Anna tartott előadást „A romológia olyan, mint a football: mindenki ért hozzá” címmel, melynek során kitért többek között a romológia szakot végzettek foglalkoztatásának kérdéskörére. Gelencsérné Bakó Márta Esélyteremtés című előadásában hangsúlyozta, hogy „a hátrányos helyzet megismerésének fontosságáról szóló diskurzusban új megközelítésmód szükséges, amely a szocializáció és az iskolai előmenetel közötti kapcsolatokat más összefüggésrendszerbe helyezi”. A szekció harmadik előadója, Heider Csilla az 5-8. évfolyamos tanulók számára meghirdetett országos cigány népismereti műveltségi versenyek elemzésére vállalkozott, s az eddig elért eredmények mellett a fejlesztés lehetséges irányaira is rámutatott.

Rövid szünetet követően Szilágyi Magdolna „Romológiai ismeretekre való szenzibilizálás a NYME Apáczai Karán a tanító, a szociálpedagógus és a rekreáció és egészségfejlesztés szakos hallgatók esetében” című előadása következett. A kutatási eredményeket mintegy megerősítette Verebélyi Gabriella beszámolója, mely a leendő gyógypedagógusok – romákra/cigányokra vonatkozó – előzetes nézeteit elemezte. A szekciót Vezdén Kata előadása zárta, melynek fókuszában a tanodamodell és a hozzá kapcsolódó pályázatok elemzése állt, egyúttal röviden ismertette a Faág Baráti Kör tevékenységeit.

Bogdán Anna Mária: A romológia olyan, mint a futball: mindenki ért hozzá...

A tanulmány címe is jelzi a téma érzékenységét, összetettségét, többek között ezért is született meg a PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék keretei között a Romológia Specializáció gondolata. Később a Bologna-folyamattal a hagyományos egyetemi képzési struktúra is átalakul és az 5 éves egyetemi képzést a 3 éves BA, majd azt követően a 2 éves MA képzés váltja fel. BA szakokat a 2006/2007. tanévtől, MA szakokat a 2009/2010. tanévtől indítanak. Az itt végzett szakembereknek karrier lehetőségként különböző alternatívákat tár fel a felsőoktatási felvételi tájékoztató. A foglalkoztatási statisztikák sajnos nem ezt igazolják. A munkám során összegyűjtött tapasztalatok tükrében mutatom be az egyetemen szerzett ismeretek hasznosulását. A cigányságot érintő, hazai oktatáspolitikai változások bemutatását követően elemzem a hátrányos helyzet és a roma/cigány nemzetiséggel összefüggő kérdéseket, feltevéseket. A dilemmák időrendi prezentálása mellett kitérek a jelenleg érvényes normatíva igénylési lehetőségre és pályázati- támogatási rendszerre is. Ehhez kapcsolódóan vitafórumra bocsátom a szociálisan hátrányos helyzet és a cigány/roma nemzetiség fogalmához tartozó problémakörök erőteljes szétválasztását. A javaslataim megfogalmazásán túl a romológus szerepének, szemléletének hangsúlyozása is az előadásom releváns része. A cél, egy figyelemfelhívás is egyben a döntéshozók számára, amely a képesítést szerzett szakemberek foglalkoztatásának megszervezésére irányul. Ehhez azonban szükséges a megfelelő jogszabályi háttér megalkotása.

Kulcs és tárgyszavak: romológus diploma, oktatáspolitikai változások, roma/cigány, hátrányos helyzet, források, feladatok, javaslatok

A tanszék története

A rendszerváltás többek között az országban élő nemzetiségek ébredését is magával hozta. A nemzetiségek jogairól szóló törvénybe foglalásának korszakában arról is határoztak, hogy a cigányságnak is meg kell kapnia a nemzetiségi elismerést az ezzel összefüggő jogokkal együtt. Ezek közé tartozott a cigány kultúra és a cigány nyelvjárások beemelése más nemzetiségek jogai közé. A többi nemzetiségekhez hasonlóan a hazai cigányságnak is jogosultságot kellett kapnia kultúrájának köz- és felsőoktatási szinten történő ápolására és annak tovább örökítésére. (http://commonline.academia.edu/ForrayRKatalin/Papers/1530565/A_romologia_tanszek)

Ennek hatására valamint Várnagy Elemér alapozó munkásságának köszönhetően jött létre a cigánysággal kapcsolatos oktatás és kutatás első magyar egyetemi műhelye a PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék keretei között. A Pécsi székhelyű alapítása mellett a cigány diákok tehetséggondozását felvállaló közismert intézmények, mint például a Gandhi Gimnázium és a Collegium Martineum szolgált, amelyek Pécsen illetve Pécs környékén működtek. Forray R. Katalin a tanszék szervezésével összefüggő feladatok megvalósítására a pécsi bölcsészeti képzés meghonosítójának tekinthető Szépe György professzor kérésére érkezett Pécsre a kilencvenes évek elején. A kezdet nehéz volt. Alig néhány munkatárssal kezdte meg a működését az akkor még Ciganológiai⁴⁴ Tanszéknek tervezett specializáció. Kezdetben a romológia mint tudományterület specializációként működött, majd intézményesült és a 2000/2001-es tanévtől már önálló egyetemi szakként kezdte meg működését. Később az egyetemi képzés strukturális átalakulása következtében az öt éves képzést a három éves BA majd az erre épülő két éves MA képzés váltotta fel. A tanszék tantervének sikeres akkreditációját követően továbbra is göröngyös volt az út. Apránként alakultak ki a tanszék megfelelő működéséhez szükséges infrastrukturális és személyi feltételek.

Nem szeretnék párhuzamot vonni a tanszék kialakulása és működésének megkezdése valamint a romológus szakemberek foglalkoztathatóságának nehézségei között ám egy kérdés mégis megfogalmazódik bennünk: Mikor kezdődik meg államilag a romológusok foglalkoztatási rendszerének kidolgozása?

Romológusi karrier alternatívák

A felsőoktatási felvételi tájékoztató a romológia szakon végzett szakemberek számára a következő karrier lehetőségeket kínálja: „A végzett romológusok ismereteik birtokában képesek a helyi és a kisebbségi önkormányzatok, azok intézményei, valamint a népjóléti, gyermekvédelmi, politikai és civil szervezetek cigánysággal kapcsolatos feladatainak ellátására. Végzés utáni elhelyezkedésükre leggyakrabban a közigazgatásban, a kisebbségi igazgatásban, az oktatás területén, a szociális és egészségügyi szférában, a civil szervezetekben, esetleg fegyveres testületeknél, egyházakban nyílik lehetőség.” www.felvi.hu

44 Eredetileg a kisebbségi törvény rendelkezése alapján lett volna „Ciganológiai Tanszék” elnevezés mivel a törvény nem romákról hanem cigányokról szólt. A „Romológia” elnevezésre azonban az évtized végeire már a nemzetközi nyelvhasználatban uralkodóvá vált roma népnév miatt került sor.

Tapasztalatok igazolják, hogy rendkívül nagy szükség lenne ilyen ismeretekkel rendelkező szakemberekre a gyakorlat azonban mást igazol. Nincsenek olyan szervezetek, akik a cigányokkal kapcsolatos feladatokkal összefüggésben romológust alkalmaznának. Nincsenek, mert még nem alakult ki az ehhez szükséges megfelelő jogszabályi háttér. Az elmúlt évtizedekben nem került kialakításra e szakemberek foglalkoztathatóságának a politikai, gazdasági hátterre pedig a tanszék megalakulása óta számos romológus szakember képzése valósult meg. (ide lehetne egy grafikont betenni a végzett romológusok arányáról, tanévenkénti bontásban és rámutatni, hogy a képzett szakemberek száma növekvő tendenciát mutat ezzel ellentétben a képzettek foglalkoztatása nulla)

Az eltérő kultúrák közötti párbeszéd megindulásához valós keretek szükségesek, ennek hiányában nem beszélhetünk együttműködésről, amelynek kialakítása nem tűr halasztást. A romológus szakemberek foglalkoztatási kereteinek meghatározása és kialakítása egyre sürgetőbb, hiszen több dilemma megoldásában tölthetnének be kulcsszerepet amennyiben erre lehetőség lenne. Milyen dilemmákról beszélek? Az oktatás, lakhatás és foglalkoztatás területén is számos cigányságot érintő problémakörrel találkozunk, mivel munkám során én leginkább az oktatás területével összefüggő dilemmákkal szembesülök, ezért a továbbiakban ezt a témakört részletezem.

Cigány? Halmozottan hátrányos helyzet? Vagy hátrányos helyzet? Vagy veszélyeztetett?

A munkám során szerzett tapasztalatok azt igazolják, hogy a romológus szakemberekkel való kooperációra az oktatás területén is nagy szükség lenne. Az egyik legsúlyosabb fogalmi zavar a hátrányos helyzet és a cigány származás ötvözése, összemosása. A pedagógusok körében a hátrányos-⁴⁵ és a halmozottan hátrányos⁴⁶ helyzet gyakran egyet jelent a cigány nemzetiséghez tartozással.

45 A 1993. évi LXXIX. közoktatásról szóló törvény 121.§-a tartalmazza az értelmező rendelkezéseket: A 14. pont szerint hátrányos helyzetű gyermek, tanuló: az, akit családi körülményei, szociális helyzete miatt a jegyző védelembe vett, illetve akinek rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre való jogosultságát a jegyző megállapította.

46 E csoporton belül halmozottan hátrányos helyzetű az a gyermek, az a tanuló, akinek a törvényes felügyeletét ellátó szülője - a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló törvényben szabályozott eljárásban tett önkéntes nyilatkozata szerint - óvodás gyermek esetén a gyermek három éves korában, tanuló esetében a tankötelezettség beállásának időpontjában legfeljebb az iskola nyolcadik évfolyamán folytatott tanulmányait fejezte be sikeresen; halmozottan hátrányos helyzetű az a gyermek, az a tanuló is, akit tartós nevelésbe vettek.

A cigány tanulók oktatási formáját figyelve azt tapasztaljuk, hogy főként az elkülönítő (szegregáló) megoldások jellemezték magyar közoktatást. A cigányságot egészében hátrányos helyzetű társadalmi csoportként kezelték. Ezen állítás alátámasztására tanulmányomban a „Cigányok oktatása” fejezetben térek ki bővebben. Magyarországon az elmúlt időszakban kiindulópontnak tekintették, hogy a megnevezett hátrányok „ledolgozhatóak” néhány tanév alatt, s ezután a cigánygyerekek „vegyes” osztályokban folytathatják tanulmányaikat. Néhány év elteltével, viszont kiderült, hogy a speciális fejlesztés az átlagosnál rosszabb iskolai feltételeket (felszerelést, pedagógus ellátást) jelent. A cigány gyerekek hátránya tovább nőtt, ami durva szegregációhoz vezetett ún. cigány osztályok alakultak, s maradtak fent. Más magyarországi nemzetiséghez hasonlóan a cigányság oktatási jogait is megfogalmazták. Viszont az 1993-as kisebbségi törvény is „felzárkóztatást” emlegetett, mely „felzárkóztatásra” az iskolafenntartó „**fejkvótát**” kaptak (ugyanúgy, mint a nemzetiségi programokban tanulókért). 1993-ban elfogadják a LXXIX. közoktatásról szóló törvényt.

Felmerült a kérdés: Lehet-e egy népcsoportot mint „hátrányos helyzetűt” definiálni, és oktatáspolitikai feladatként a felzárkóztatást kitűzni?

A 90-es évek végén végre kettévált a szociális és a kulturális helyzet kérdése. Jogi szabályozás eredményeképpen két rendelet született, ehhez különböző normatívák, később támogatási formák kapcsolódtak.

I. Képesség kibontakoztató- integrációs felkészítés

2002 novemberében jelent meg a törvényi szabályozásban a képesség-kibontakoztató felkészítés (11/1994-es MKM rendeletet módosító 57/2002 OM rendelet) és az integrációs felkészítés (11/1994 MKM rendelet 39/D és 39/E §) fogalma, a tevékenységhez rendelt a 2003/2004-es tanévtől először első és ötödik osztályban, a későbbiekben felmenő rendszerben igényelhető, a normatíva összegét a mindenkori költségvetés rögzíti. 2007/2008-as tanévtől az integrációs pedagógiai keretrendszer program formájában jelenik meg, melynek a szakmai tartalmakon kívül részét képezi az intézményi önértékelés is. A 2008/2009-es tanévtől kezdve a képesség-kibontakoztató és az integrációs hozzájárulás pályázati támogatás formájában jelent meg a költségvetésben, vagyis csak célhoz kötött és elszámolás mellett költhető el az elnyert támogatás.

II. Nemzeti és etnikai kisebbségnevelés

A nemzetiségi iskolákhoz hasonló szabályozás függetlenül a tanulók szociális helyzetétől. Nemzeti kisebbséghez (pl. cigányság) tartozó tanulókra vonatkozik az 58/2002. (IX. 29.) OM rendelet, a 24/2004. (VII. 27) OM rendelet.

Minimum 8 szülő kérése szükséges a nemzetiségi oktatás bevezetéséhez az iskolában. A rendelet szerint külön normatívát igényelhetnek az iskolák a cigány népismeret, és/vagy a beás/romani nyelv oktatására.

Többször találkoztam azzal a helyzettel is, ahol a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló 1997. évi XXXI. tv.5. §.-a szerint a veszélyeztetettséggel azonosították a hátrányos, halmozottan hátrányos helyzetet.

A veszélyeztetettség az alábbi kritériumokat tartalmazza: olyan – magatartás, mulasztás vagy körülmény következtében kialakult – állapot, amely a gyermek testi, értelmi, érzelmi vagy erkölcsi fejlődését gátolja vagy akadályozza”. Az 1993.évi LXXIX. közoktatásról szóló törvény 121.§-ával összevetve megállapíthatjuk, hogy a két célcsoport nem ugyanaz.

Ez a célcsoport keveredés figyelhető meg a sajátos nevelés igényű gyermekek/tanulók esetében is. A hátrányos helyzetű, a jogérvényesítéssel élni kevésbé tudó, köztük kiemelten a cigány/roma gyermekek erőteljesen felülreprezentáltak voltak a 90-es évek környékén a sajátos nevelés igényűek között. Egy 1998-ban elvégzett B-A-Z megyei vizsgálat szerint a megyében az eltérő tantervű iskolába járó tanulók több mint 94%-a volt roma. A kisebbségi jogok országgyűlési biztosának jelentése alapján voltak olyan iskolák, amelyek vizsgálatkérő lapokon a vizsgálat és a veszélyeztetettség indokaként mindössze annyit tüntettek fel: "cigány származás". A magas arányokat, és a roma gyermekek felülreprezentáltságát több szervezet kifogásolta: köztük a Save the Children, az ENSZ Emberi Jogi Főbiztosa az ECRE az EU döntéshozóihoz eljuttatott jelentésében. Erre a problémakörre dolgozták ki az „Utolsó padból” programot, amelynek célja az enyhe fokban fogyatékosnak minősített gyermekek képességeinek felülvizsgálata (2003 szeptemberében indult el, és mintegy 5000 első és második osztályos tanulót érintett). Ezen kívül az átmeneti normatíva bevezetésével lehetőséget biztosítottak a gyermekek visszahelyezésére és felzárkóztatására a normál tagozatba. Céljuk volt még a bizottságok működési feltételeinek javítása is.

Összegzőképpen elmondhatjuk, hogy amíg nem tisztázódnak a pedagógusokban a törvényi szabályozás által meghatározott célcsoportok, addig

nem tudnak szakmailag korrekt pedagógiai tevékenységeket tervezni, megvalósítani annak ellenére, hogy cigányok oktatásának javítására tett „tervszerű” intézkedések már évszázadokkal ezelőtt elkezdődtek.

A cigányok oktatása

A cigánysággal összefüggő első széles körű intézkedéseket Mária Terézia, majd fia II. József hozta. Legfőbb törekvésük a vándorló életmód felszámolása, a cigányság végleges letelepítése és polgárosítása volt. Ennek érdekében Mária Terézia 1773-ban, majd néhány évvel később II. a cigányság összeírását célzó rendelkezéseket hozott. 1783 – valamivel 30 000 fölött volt a cigányok száma írni, olvasni nem tudtak.

Több mint 100 évvel később, 1893-ban történt a következő cigány népszámlálás, amelyet az ismert etnográfus dr. Hermann Antal vezetett az állam felkérésére. Az adatok alapján ekkor közel 300 000 cigányról szóltak és az összes tanköteles gyermek közül 69% egyáltalán nem járt iskolába. 1893-ban tehát 6 éven felüli cigány népességből 214 000 ember volt analfabéta, és az írni-olvasni, vagy legalább olvasni tudók száma nem érte el a 16 000-et. Hermann a cigányok oktatási helyzetének javítására az alábbi javaslatokat fogalmazta meg: „Az államhatalomnak kötelessége, hogy a népoktatási s a kisedővásról szóló törvényeknek érvényt szerezzen úgy a maga tekintélye, mint a polgárok jóléte érdekében. Ez azonban a kóborcigányoknál csak kényszereszközökkel érhető el. Egy kis kegyetlenséget kell elkövetni a humanitás nevében. Az egyéni szabadság némi korlátozására kell magát elszánni az államhatalomnak, hogy igazi emberi szabadságra neveljen egy jelenleg vadállat módjára szabad fajt. Mint ahogy azt megkísérelte már ezelőtt száz évvel, az államnak kell gyámsága alá venni a nemzet azon kiskorúit, kikről természetes gyámolóik nem gondoskodnak a mai civilisatio értelmében... Az országban megfelelő számú javítóház-féle nevelőintézet kell, kivált alkalmas faluhelyen, az államnak szervezni, a megyéknek cigányaik arányában való hozzájárulásával és a társadalom közreműködésével. Ide kell internálni mindazon cigánygyermeket, kiknek szülői nem akarnak vagy nem képesek megfelelni a közoktatási törvények rendelkezéseinek. Itt kell őket czélszerű módon polgári életre és hasznos foglalkozásra nevelni. Ez volna egyúttal a leghathatósabb eszköz, mellyel a kóborcigányokat letelepedésre és a teljesen henye életűeket családfenntartó foglalkozásra lehet bírni. Mert a legnagyobb pressiót ez irányban éppen azzal lehetne reájuk gyakorolni, hogy

különben elszedik tőlük gyermekeit. Így a gyermekek által jobban lehetne a szülőkre hatni, mint megfordítva." ⁴⁷

1961-ben a kormány határozatot hozott a cigányok helyzetének javítása érdekében. A határozatban a cigány lakosságot 3 csoport szerint különböztették meg: beilleszkedett, beilleszkedésben lévő, valamint be nem illeszkedett cigányokra E csoportosítást alapul véve az alábbi feladatokat tűzte ki céljául. „A munkaképes cigánylakosságnak jelenleg kb. 33%-a van állandó, 32%-a alkalmi jellegű munkaviszonyban, 35%-a pedig egyáltalán nem dolgozik. Többségüknek nincs szakképzettsége. A fiatalok nagy része csak két-három osztályt végzett, sok esetben még ennyit sem – így nincs lehetőségük szakma tanulására. A vállalatok és a szövetkezetek többsége elzárkózik felvételük elől, még akkor is, ha munkaerőhiánnyal küzd. A tervteljesítésre és arra hivatkoznak, hogy a többi dolgozó elutasítja a cigányokkal való együttes munkát.” Az oktatásra vonatkozóan azt állapította meg a határozat, hogy a folyó tanévben „kb. hatezer cigánygyermek maradt távol az iskolától”, valamint azt, hogy a fő figyelmet „a cigányfiatalok nevelésére” kell fordítani

A hetvenes évek közepére hatósági nyomásra a cigányok elkezdtek iskolába járni, azonban ez nem vezetett az állam által elért kívánt eredményhez, hiszen a tanulmányomban már korábban említett, 60-as években a túlkoros cigánygyerekek felzárkóztatása érdekében létrehozott a cigány osztályok továbbra is működtek. A 70-es évek végén tervezték a cigány tanulók „normál” osztályokba történő elhelyezését azonban e helyett egy új gyűjtőhelyre az ún. kiegészítő iskolákba kerültek. Általánosan elfogadott stratégia lett a közoktatási intézményekben, hogy a problémát jelentő cigány gyermekeket kiegészítő osztályban vagy iskolába helyezte el. Az iskolában gyengén teljesítő gyerekek etnikai hovatartozásának hangsúlyozása ahhoz a leegyszerűsítéshez vezetett, amely szerint az iskolai cigányprobléma egyenlő a szociális hátrány okozta problémával. Annak ellenére, hogy a pedagógusok felismerték azt, hogy a kiegészítő osztályokban lévő cigánygyerekek döntő többsége nem szellemileg visszamaradott elkülönítésük gyakorlata továbbra is működött. Sőt még létezik napjainkban is. Számos helyen most is szegregált formában történik, a cigány gyermekek oktatása ahonnan az út nem vezet sehová.

Kemény István úgy vélte, az 1971-ben és az 1993–94-ben vezetésével megvalósult országos reprezentatív adatfelvétel alapján a cigánygyere-

47 Herrmann Antal: Magyarországon 1893. január 31-én végrehajtott Czigányösszeírás eredményei. http://www.sulinet.hu/oroksegtar/data/magyarorszag_i_kisebbsgek/ciganyok/a_magyarorszag_i_ciganyok_kulturaja_etnikus_kultura/pages/amck_04_a_jelenkor.htm

kek beiskolázásában az 1961-es évben hozott párthatározat nem hozott fordulatot, hanem csak része volt a II. világháború után elkezdődött folyamatnak.⁴⁸ Hiszen az ötvenes évek második felében 13 százalék volt az iskolába nem járó roma gyerekek aránya, míg ez a 60-as évek elejére 9 százalékra csökkent, és a 60-as évek végére tovább csökkent 3 százalékra, a hetvenes évek első, 2 százalékra a hetvenes évek második felében, és 1 százalékra a nyolcvanas évek első felében. Az iskolába járók arányának növekedése tehát 1945-től folyamatos és egyenletes volt. A nyolc osztályt végzettek arányában is folyamatos növekedést tapasztalunk. Az 1993–94-es vizsgálatban az 50–59 évesek 27 százaléka, a 45–49 évesek 43 százaléka, a 35–44 évesek 55 százaléka, a 30–34 évesek 70 százaléka, a 25–29 évesek 75 százaléka és a 20–24 évesek 77 százaléka végezte el a nyolc osztályt. Kemény István szociológus szerint az 1993-ban végrehajtott cigányokra irányuló országos reprezentatív cigány kutatás eredményei sokkal kedvezőbbek lettek volna, ha a cigány gyermekek tanulását nem gátolta volna az 1960-as években a cigány diákok elkülönítésére kialakult gyakorlat, hiszen a cigány-, illetve kiegészítő osztályok létrehozása szinte egyidejűleg történt azoknak a cigánygyerekeknek a beiskolázásával, akik azelőtt nem jártak iskolába.⁴⁹

Szegregáció vagy Integráció?

Már az 1961-ben hozott párthatározatot követően vita folyt arról, hogy a cigány tanulók homogén közösségbe való tanulása pozitív vagy negatív diszkriminációt jelent-e számukra, hiszen a cigány anyanyelvűek számára a homogén csoportok fejlesztő alternatívát kínáltak.

Számomra a működő együttnevelésnek a tanulók kölcsönös egymáshoz való alkalmazkodása a lényege, amelynek során a hangsúly a kölcsönös kommunikációban van ez pedig kizárólag közös tanulással, közös tevékenységgel érhető el. A modern társadalmakban a szegregáció⁵⁰ vagy az integráció⁵¹ a mindennapi élethez tartozó általánosan elfogadott jelenség. A problémát az jelenti, hogy ezek a folyamatok nem azonos mértékben van jelen minden modern társadalomban és a különböző érdekcsoportok nem egyforma módon vélekednek e jelenségekről.

48 Kemény István: A romák és az iskola; <http://beszelo.c3.hu/01/01/07kemeny.htm>

49 Kemény István: A romák és az iskola; <http://beszelo.c3.hu/01/01/07kemeny.htm>

50 A szegregáció a társadalom egyes csoportjainak elkülönítése, amely leginkább faji, etnikai hovatartozás miatt jön létre.

51 Az integráció szó eredeti jelentése: a külön álló részeknek valamely nagyobb egészbe, egységbe való beillesztése, beolvadása, egyesülése.

Amennyiben a kiváló gazdasági érdekeltséggel rendelkező társadalmi osztály számára kialakított elit közoktatási intézményeket szegregátumoknak tekintjük, mennyiben felelnek meg a szegregált minősítésnek a roma nemzetiségű iskolák? Mint például Magyarország első roma nemzetiségi, érettségig adó intézménye, melyet a Gandhi Alapítvány 1994-ben alapított azzal a céllal, hogy erős cigány identitással rendelkező fiatalokat képezzen és a hazai nemzetiségekhez hasonlóan lehetőséget kapjanak egy cigány nemzetiségi intézményben való oktatásra.

Tapasztalataim alapján több ízben szembesültem azzal, hogy egy nemzetiségű intézményt tévesen szegregátumnak tekintenek. Annak ellenére, hogy a Pécsen működő Gandhi Gimnázium vagy a Budapesten található Kalyi Jag iskola tanulói nagyrészt cigány származásúak ezek a tanulók nem szegregált oktatási forma keretei között tanulnak. Ellentétben sok olyan cigánygyerekekkel, akiket jogellenesnek számító elkülönített oktatási keretek közé kényszerítenek. E dilemma kulcsszavának is tekinthetnék a kényszerítést, mivel egy nemzetiségi oktatást folytató intézményben tanuló önmagá szabaddon dönthet az iskolaválasztás jogáról viszont a szegregált keretek közé kényszerített cigánygyerekeknek nincs választási lehetőségük.

Miért nem roma minden cigány?

A hátrányos helyzet cigány származással történő azonosítása mellett egyéb súlyos fogalmi zavarokkal is szembesülhetünk a cigány kisebbség elnevezését illetően, amelynek tisztázásában a romológus szakemberek szakszerű segítséget nyújthatnának az azt igénylőknek, hiszen sok esetben zavart okoz, hogy a cigány vagy a roma elnevezést használjuk-e.

Mi a különbség a roma és a cigány meghatározás között? Van egyáltalán különbség? Nincs egyetértés az 1971-ben lezajlott Első Roma Világkongresszuson megállapodottak ellenére. A Londonban megtartott eseményen ugyanis a más-más cigányközösséget képviselő jelenlévők egyöntetűen határoztak arról, hogy a világ különböző országaiban élő cigány emberek közös és hivatalos elnevezése a rom szó többes számú alakja, azaz a roma kifejezés legyen. Ugyanakkor az elmúlt évtizedekben nem alakult ki egységes állásfoglalás, a kifejezés nem általánosan elfogadott a különböző cigány népcsoportok között. E nézetkülönbség is azt igazolja, hogy a különböző cigány közösségek, amelyeket évszázadokon keresztül különböző többségi kulturális hatások értek milyen nehéz egységes kisebbségi csoportként léteznie. A cigányokat ért eltérő kulturális hatások mellett a különböző csoportok nyelvi differenciáltsága is hangsúlyos szerepet játszik abban, hogy a

roma elnevezés általános elfogadása nem történt meg a különböző cigány közösségek számára.

Az 1971-es Kemény kutatások szerint a beás cigányok aránya a magyarországi cigánylakosságnak kb. 8%-ára becsülhető. Ha azt a nyelvészeti tényet vesszük alapul, hogy ez a csoport az archaikus román nyelvet sajátította el a vándorlás során a romániai tartózkodás alatt egyértelművé válik a Magyarországon beszélt roma/cigány nyelvek közötti különbség. Ez megmagyarázza, hogy a „rom” szó, - ami a romani nyelvben használatos kifejezés-, a beás nyelvben értelmetlen, jelentés nélküli tartalommal bír. Éppen ezért alkalmatlan a csoportdefinícióra, mely szerint a beás cigányok romák lennének. A legszakszerűbben akkor járunk el, ha mindkét meghatározást egyidejűleg alkalmazzuk publikációkban, tanulmányokban és egyéb írásokban. (roma/cigány)

A romológus szakemberek foglalkoztatásának indokoltsága

Hazánkban az 1980-as évek közepén Lakatos Menyhért író, Bari Károly költő, Balogh Béla táncművész és Péli Tamás festőművész hatására indult útjára a roma közélet. Előtte hasonló kezdeményezésről nem beszélhetünk. Azonban a hetvenes évek végén az autentikus cigány kultúra megjelenésével, egyre nyilvánvalóbbá vált, hogy a cigányság nem egy homogén népcsoport, hanem egy végtelenül gazdag saját kultúrával rendelkező nép, amely feljogosítja arra, hogy etnikai/nemzeti kisebbségként kezeljék. A roma közéleti kezdeményes kialakulásában azok a haladó értelmiségiek is meghatározó szerepet játszottak, akik ártalmasnak ítélték meg a cigányság kirekesztését és támogatták a cigányok emancipációját. Közülük Kemény István szociológus köré szerveződő társadalomkutatók, mint például Havas Gábor, Csalog Zsolt, Solt Ottilia, stb. voltak a legmeghatározóbbak. A rendszerváltást követő négy év a roma önszerveződés hőksorszakának is tekinthető, számos cigány szervezet alakult és 1991 elején a roma érdekképviselőiben hangsúlyos szereppel bíró a Roma Parlament is megkezdte működését.⁵² <http://beszelo.c3.hu/cikkek/roppalyan>

Azonban az elmúlt években az oly kecsesgötően indult önszerveződési folyamat elhalásának lehettünk tanúi. Tanulmányomban az elmúlt időszakban konzerválódott cigánysággal kapcsolatos problémák egyik szeletét mutattam be, bár az oktatás mellett számos olyan terület létezik, amelynek meg-

⁵² Kadét Ernő: Röppályán.; Megjelent: Beszélő online 7.évfolyam 3szám.

oldására az elmúlt évszázadban sem sikerült megoldást találni a döntéshozóknak. A fentiekben felvetett dilemmák bizonyítják, hogy a Romológia szakon végzett szakemberek szaktudása milyen mértékben segítené e problémakörök tisztázását, hiszen a napjainkban divatossá vált romaügyi szakértők ehhez nem tudnak hozzájárulni.

IRODALOM

FORRAY R. Katalin: A romológia szakról. (http://commonline.academia.edu/ForrayRKatalin/Papers/1530565/A_romologia_tanszek)

SZUHAY Péter: A magyarországi cigányok kultúrája: etnikus kultúra vagy a szegénység kultúrája http://www.sulinet.hu/oroksegtar/data/magyarorszag_kisebbsgek/ciganyok/a_magyarorszag_ciganyok_kulturaja_etnikus_kultura/pages/amck_00_kiado.htm

KEMÉNY István: A romák és az iskola, Jegyzetek Megjelent: Beszélő 2001. Január <http://beszelo.c3.hu/01/01/07kemeny.htm>

KADÉT Ernő: Röppályán; <http://beszelo.c3.hu/cikkek/roppalyan>

Gelencsérné Bakó Márta: Esélyteremtés

A hazai oktatási rendszer minden területén arra van szükség, hogy új szemléletű pedagógusok jelenjenek meg, akik mentesek az előítéletektől, és tenni képesek a cigányság társadalmi felemelkedése érdekében. Ők azok, akik felismerik, hogy elsőként a roma szülőket kell megnyerni, az ő bizalmukat kell megszerezni, mely által hidat tudnak építeni a roma és nem roma közösségek közé, melyen tovább haladva beláthatóvá válik, hogy sokkal inkább vagyunk egymáshoz hasonlóak, mint különbözőek. Ha az iskola ennek tudatában van, és felismeréseit a szakmai munka érvényesítésére használja, el tudja magát fogadtatni a roma családokkal, kialakulhat egy olyan kölcsönös bizalmon alapuló kapcsolat, amely hosszú távú együttműködést eredményez. A kudarcok jórészt abból adódnak, hogy az iskola nem képes kezelni az ezekből adódó problémákat. Nem a roma családi szocializáció a változtatandó, hanem az iskolai gyakorlat. A roma gyerekek elsődleges szocializációs sajátosságait figyelmen kívül hagyó közoktatási rendszer kudarcra van ítélve, a hátrányok kiegyenlítésére irányuló bármilyen szándékú törekvésében.

Ahhoz, hogy a felmerülő problémákra választ kapjunk, célszerű a korábitól eltérő paradigmát alkalmazni. A hátrányos helyzet megismerésének fontosságáról szóló diskurzusban új megközelítésmód szükséges, amely a szocializáció és az iskolai előmenetel közötti kapcsolatokat más összefüggésrendszerbe helyezi.

A pedagógus hallgatónak pontosan ismerniük kell azokat a fogalmakat, amelyek okként jelenhetnek meg az iskolai élet zavartalanságát befolyásoló tényezők között. Meg kell teremteniük a társadalmi beilleszkedés, a társadalomban betöltött többdimenziós szerepvállalás lehetőségét.

Kulcs és tárgyszavak: halmozottan hátrányos helyzet, szociális kompetencia, többdimenziós szerepvállalás

Napjainkig

A cigányság iskoláztatásának vizsgálata a 19. század végétől tanulmányozható. Az első adatok szerint kezdetben 31 %-uk járt iskolába. A két világháború között némileg javult a helyzet, az arány 50 %-ra nőtt, ám az iskolába járók többsége sokat mulasztott, és emiatt lemaradt a nem roma tanulóktól; nyolc osztályt csak 5%-uk, minden huszadik gyerek végzett. Az 1960-as

évek elejére 10 % alá csökkent az iskolába nem járó roma gyerekek aránya. A lemorzsolódás azonban továbbra is jelentős volt, ekkorra a korosztály 26-27 %-a jutott el az általános iskolai végbizonyítványig (KEMÉNY, 2001: 75). Kemény (1996) adatai szerint a következő másfél évtizedben ugrásszerű a változás: 1993/94-ben a korosztályok több mint háromnegyed része (77%) jutott el az általános iskola bejezéséig. 14 éves korukra 44 %-a szerzi meg a bizonyítványt, a többiek kimaradások, évismétlések után, 16-18 évesen kapnak bizonyítványt.

A hatásvizsgálatok szerint azonban az eredmények nem állnak arányban a kiemelt támogatással (országosan mintegy 40 milliárdos ráfordítás). A gyermekek aránya továbbra is alacsony marad az érettségit adó képzési formákban (gimnázium:19%), a felsőoktatásba pedig mindössze egy százaléka jutott be. Az elmúlt években mindössze 5 ponttal javult középiskolai mutatójuk (21-ről 26 %-ra), de tovább nőtt a lemorzsolódás. A kutatás ebben a tekintetben regionális különbségeket tár fel: a Dél-Alföldön a legrosszabb a helyzet (37,5 %), a dunántúli 19,33 %-kal szemben. A kutatásból kiderül az is, hogy tovább nőtt a szakadék a roma és nem roma fiatalok továbbtanulási arányában (KÉZDI, 1999: 225).

Az ezredfordulót követően a roma gyerekek iskoláztatásának ügye európai szintre emelkedett. A megújulás középpontjában az integrációs pedagógiai rendszer stratégiája áll: a szociális helyzetből, a képességek eltéréseiből eredő hátrányok ellensúlyozása és a társadalmi háttértől független iskolai sikeresség. Ez a stratégia a tanulók közti különbségek sokféleségéből indul ki, biztosítva a differenciálást, az egyénhez igazított optimális fejlesztést.

Az Európai Parlament 2008 januárjában állásfoglalást fogadott el a romákkal kapcsolatos európai stratégiáról. Ebben kiemeli, hogy számos európai országban indokolt a konkrét európai szintű intézkedések szükségessége, a minőségi oktatáshoz való egyenlő hozzáférés. Az európai stratégiában ez prioritásként jelenik meg. Az ehhez kapcsolódó országos programok és megyei intézkedési tervek kiemelt feladatként fogalmazzák meg a szegregáció csökkentését, az együttnevelést, az integrált oktatás támogatását, a nemzeti és kisebbségi oktatás feltételrendszerét, a hátrányok csökkentését, a felzárkóztató programok szervezését. A hátrányok ellensúlyozásának nélkülözhetetlen eleme a roma tanulók oktatásában, nevelésében közreműködő szakemberek segítése komplex továbbképző programokkal. A konfliktuskezelési és kommunikációs készségek fejlesztésével, a gyakorlati tapasztalatok átadásával fel lehet készíteni a pedagógusokat hatékony pedagógiai feladatok megoldására (EU, 2011).

Hazánkban ma a cigány fiatalok jelentős része középfokú végzettség nélkül hagyja el az iskolarendszert és csupán csekély százalékuk szerez felsőfokú végzettséget. Számukra a nyolcadik osztály elvégzésével véget ér életük tanulással töltött időszaka. Mire tanulmányaik végére érnek a gyakori évisméltéssel, több évvel idősebbek társaiknál. Alacsony iskolázottságuk miatt kiszorulnak a munka világából. Ezzel szemben a nem roma fiatalok túlnyomó többsége megszerzi az érettségit, és közel 50 százalékuk tovább tanul a felsőoktatásban.

Az iskolai sikertelenség lehetséges okai

Hazánk soros Európai Unió elnökségének időszakában, kiemelt európai figyelem övezi a roma-kérdést.

Az „Elfogadott szövegek” című dokumentum bevezetője megállapítja, hogy az Európában élő 10-12 milliós, többségében uniós állampolgárságú roma népesség nagy részének rendszeresen hátrányos megkülönböztetést kell elszenvednie, és ezért elviselhetetlen mértékű társadalmi, gazdasági és kulturális kirekesztettséggel kell szembenéznie. Az Európai Unióban élő romák emberi jogai alapvető sérelmet szenvednek, súlyos megbélyegzést és megkülönböztetést élnek át mind a magánélet mind a közélet területén. Külön kitér az iskolát érintő problémákra is: a roma gyerekek kirekesztettsége az oktatási rendszerből, kedvezőtlen hatással van a roma közösség tagjainak egyéb jogaira, különösen a munkához való jogra, ez súlyosbítja marginalizálódásukat. Megkülönböztetett figyelmet kell fordítani a kiskorúakra és a gyermekekre, a romák integrációját célzó európai stratégia során. Mivel a jó minőségű oktatás és képzés befolyásolja az egyén jövőjét mind személyes, mind szakmai téren, a társadalmi életben való részvétel érdekében alapvető fontosságú gondoskodni arról, hogy mindenki számára azonosak és megkülönböztetéstől mentesek legyenek az oktatáshoz és a képzéshez való hozzáférés feltételei. A kölcsönös megértés szempontjából lényeges eszközt jelent a kulturális sokféleség és a sztereotípiák elleni küzdelem tantervekbe való belefoglalása. Ez az irányadó dokumentum az integrációs stratégiák kiemelt területeit is megjelöli:

- alapvető jogok, különösen a megkülönböztetés-mentesség, az egyenlőség és a szabad mozgás
- oktatás, szakképzés és egész életen át tartó képzés
- kultúra
- foglalkoztatás

- lakhatás, beleértve az egészséges környezetet és a megfelelő infrastruktúrát
- egészségügyi ellátás és a romák egészségügyi helyzetének javítása
- a roma civil társadalmpolitikai és civil részvétele, beleértve a roma fiatalokat
- egyenlő hozzáférés biztosítása a minőségi oktatáshoz mindenki számára; a felnőtt szakképzéshez és az élethosszig való képzéshez; a gyermekgondozáshoz; a kisgyerekkori neveléshez; a munkaerő-piaci versenyre való megfelelő felkészítéshez,
- az iskolai és egyes osztályokban megvalósuló szegregáció megszüntetése többek között befogadó iskolai légkör megteremtésével és roma iskolai közvetítők alkalmazásával
- a lányok oktatásának biztosítása
- interkulturális oktatás biztosítása
- a családok és iskolák közötti párbeszéd megkönnyítése elsősorban mediátorok közvetítésével
- a roma tanárok számának növelése
- az iskolából való korai kimaradás és az iskolai kudarc megelőzése
- az iskolarendszerből kiesettek számára „második esély” program
- egyenlő hozzáférés biztosítása közép és felsőfokú intézményekben
- a romák felülreprezentáltságának megakadályozása a speciális iskolákban
- a gyermekek szegénysége elleni küzdelem, a családon kívüli megoldások visszaszorítása
- a munkaerő-piachoz való tényleges hozzáférés biztosítása (EU, 2011)

Jelentősebb roma lakossággal Franciaország, Spanyolország, Olaszország, Románia, Bulgária, Szlovákia, Csehország és Magyarország rendelkezik, a probléma azonban mindegyik EU tagállamot érinti. A nyitott határok következtében a jelenlegi arányszám módosulhat. Senki nem „kívülről”, az együttműködés a tagállamok érdeke az iskolai kudarc csökkentésében, amely a probléma megoldásának egyik kulcskérdése.

Európában sokszínű az álláspont az iskolai kudarcok mutatóival kapcsolatban. Vannak országok (pl. Magyarország), ahol a kiindulási alapot a tantervi követelményeknek való megfelelés szolgáltatja. Más felfogás szerint az egyén valóságos fejlődési lehetőségei mutatják az iskolai eredményességet, kudarcot.

Az 1971-es Kemény-féle vizsgálat szerint a nagyfokú iskolázatlanság egyik oka a mindennapos iskolába járás alóli gyakori felmentés és az iskolaéretlenség címén engedélyezett évhalasztás. Az iskolában eltöltött időszak bármely okból történő megrövidítése esélytelenné teszi a roma tanulókat arra, hogy 16 éves korukig elvégezzék a nyolc osztályt (KEMÉNY, 2001: 76).

Napjainkban az iskolába kerülő roma gyerekek *Kertesi és Kézdi, (1996)* szerint, szinte valamennyien beszélnek magyarul, így a nyelvi hátrány ma már mást jelent. Szocializációs különbségekből fakad, mely forrása a társadalmi helyzetből eredeztethető. Minél alacsonyabb valakinek a társadalmi helyzete, annál kevésbé közelít az otthonról hozott szókincs az iskoláéhoz. A kutatások eredményei két irányba mutatnak: egyrészt világossá teszi, hogy az iskolai kudarcok okait nem települési vagy iskolai hátrányok okozzák (legalábbis nem döntően ezek), hanem az iskolás kor előtti családi szocializáció elégtelenségében és iskolaérettségük hiányosságaiban kell az okokat keresni. Réger Zita, Radó Péter és Liskó Ilona sokkal nagyobb szerepet tulajdonít az iskolának az iskolai kudarcok okainak vizsgálatakor, mely – szerintük – nincs kellően felkészülve a cigány tanulók oktatására, és kezdettől olyan alapokra próbál építeni, amelyek nem állnak rendelkezésre. A cigányság kulturális sajátosságainak, valamint a szülői nevelési stílus máságának figyelmen kívül hagyása is eleve kudarcra ítéli a gyerekek eredményes előrehaladását.

Az említett irányzatokat egymástól csak a hangsúlyok különböztetik meg, a kutatók egybehangzóan kifejtik, hogy az iskolai sikertelenségek okai sokrétűek, nem vezethetők vissza egyetlen problémára. Olyan hátrányok állnak a háttérben, amelyek egymással összefüggnek, egymás hatását felerősítik, fokozzák.

Eltérő kultúra

A cigányság hátrányos társadalmi helyzetének hátterében fellelhető a kulturális különbözőség, amely az iskolai hátrányok kialakulásában is meghatározó szerepet játszik. Az iskola szemléletét, elvárásait szinte kizárólag a többségi kultúra határozza meg. Sajnos a mai napig felfedezhető a cigány kultúra lebecsülése. Ezt nagymértékben meghatározza, hogy a pedagógusok egy része tájékozatlan és felkészületlen.

Kertesi és Kézdi (1996) tanulmányából kitűnik, hogy sokan nem tudnak a cigány kultúrák létezéséről, nem ismerik értékeiket, a cigány nyelvet primitívnek tartják, szlengnek tekintik. A pedagógusok közül kevesen ismer-

rik a cigány költészet nagyjait, a festészet kiemelkedő alakjait, a népzene, a népköltészet, népi mesterségek remekeit, s a cigány kultúrát leszűkítik a cigányzenére. Ebből következően nem törekszik az iskola a cigány kultúrák figyelembe vételére. Az iskola követelményrendszere merev és uniformizált, nem igazodik a gyerekek különbözőségéhez, így etnikai különbözőségeikből fakadó kulturális másságukhoz sem. A cigány családok sokszor már iskola-kezdéskor arra számítanak, hogy egy hosszú és reménytelen küzdelem időszaka következi be a gyerek életében, amely sehová sem vezet, gyerekeik iskoláztatásában motiválatlanok. Más volna a helyzet, ha az a műveltségtartalom, amit az iskola a roma gyerekeknek nyújt, legalább a valós életükkel összhangba állna, s a számukra fontos készségek, képességek kifejlesztését is lehetővé tenné, hogy felismerhessék: a boldogulás útja az iskolán át vezet. Ha tartalmával és alkalmazott eljárásaival, egész módszertanával segítene, a munkaerő-piacon való esélyegyenlőséget.

A cigány kultúráknak Forray (2000) álláspontja szerint megvan a saját, rá jellemző érték- és normarendszere, a sajátos gondolkodásmód, a szokásrendszer. Az iskolában a gyerekek nehezen ismerik ki magukat, sok konfliktus, összeütközés az ára, hogy összhangba kerüljenek a többségi kultúrával, és ahhoz igazodva eredményesen tudjanak beilleszkedni az iskola világába.

A szocializáció

Meleg (2006) értelmezésében a szocializáció által befolyásolt esélykülönbségek okai a társadalmi, gazdasági feltételekben, az értékorientációkban, a családszerkezet sajátosságaiban és a családok nevelési gyakorlatában találhatók.

A társadalom némely csoportjában megvalósuló passzív, jelenre orientált nevelési gyakorlat együtt jár a gyerekek alacsonyabb tanulmányi eredményeivel. Hiányzik a családokból az aktív, személyre irányuló, jövőre orientált nevelés. A roma családok időkezelése jellegzetesen eltér a nem roma családokétól: rugalmasan kezelik az időt, nincs szigorú napirend. A különböző tevékenységek ideje (étkezés, munkamozzanatok) az egyéni igényekhez, késztetésekhez igazodik, azokból fakad. Ezért jelent komoly problémát az iskolába bekerülő gyerekek számára az ottani kötöttségekhez, zárt időkeretekhez való alkalmazkodás. A kisgyerekek szükséglet-kielégítése nem beszabályozott, az azonnali megvalósítás természetessége jellemzi és ez az önkontroll kialakulását gátolja. A nevelés a fegyelmezés, jutalmazás és büntetés helyett a modellkövetésre épül, amely újabb ütközési pont lehet az iskolával.

A cigány családok nevelési elveik sajátosak, nem jellemző rájuk a többségi társadalom értelmezése szerinti következetesség. A családok számára nagy érték a gyermek, ebből következőn meleg-megengedő légkörben nőnek fel, szinte korlátozás nélkül „nevelődnek”. A cigány közösségekben a gyerekkor a kisgyerekekkel azonos, ebből kinőve mindjárt a felnőttkor következik. Nagyjából 12 éves kortól felnőttként kezelik gyerekeiket: részt vállalnak a családi munkamegosztásban, eljárnak alkalmanként dolgozni is, a lányok háztartást vezetnek, kisebb testvéreikre vigyáznak. A roma gyerek belenő a családba, részese a legintimebb beszélgetéseknek, részese a korának megfelelő tevékenységeknek, tevételes részese a családi döntéseknek. Már abban az életkorban így van ez, amely korban a többségi társadalom (és intézménye: az iskola) még gyerekeknek tekinti, és nem részesíti őket azokban a jogokban, amelyek a családban számára természetesek. Ha ehhez hozzá vesszük a jellegzetes családi szocializációból következő impulzivitásukat, könnyen kialakulhat róluk a sztereotip kép: az iskola iránt érdektelen, követelményeit semmibe vevő, bezárkózó és kezelhetetlen, a „normálistól” eltérő etnikum képe (CHOLY DARÓCZI, 1994: 31-55).

Ha az iskola ennek tudatában van, és felismeréseit a szakmai munkában érvényesítésre törekszik, el tudja magát fogadtatni a roma családokkal, kialakulhat egy olyan kölcsönös bizalmon alapuló kapcsolat, amely hosszú távú együttműködést eredményez. A kudarcok jórészt abból adódnak, hogy az iskola nem képes kezelni az ezekből adódó problémákat. Pedig nem tehet mást, nem a roma családi szocializáció a változtatandó, hanem az iskolai gyakorlat! A roma gyerekek elsődleges szocializációs sajátosságait figyelmen kívül hagyó közoktatási rendszer kudarcra van ítélve, a hátrányok kiegyenlítésére irányuló bármilyen szándékú törekvésében.

A szegregáció

Kertesi és Kézdi (2009) a korábbi kutatások adatait felhasználva kirajolja az ezredforduló utáni időszakra kialakuló trendet, ezzel lehetővé teszi a probléma friss nézőpontú vizsgálatát.

A szegregáció jelenségét és makacs jelenlétét a hazai oktatásügyben három okra vezetik vissza a kutatók.

Az első nézőpont szerint a szegregáció valójában iskolán kívül eső tényezők sajátos iskolai mellékterméke, s a háttérben a települési szerkezet polarizálódása áll. A szegregációt a cigány lakosság térbeli tömörülése, a többségi lakosságtól való lakóhelyi elkülönülése váltja ki. A cigányok által sű-

rúbben lakott területeken természetesnek kell tekinteni, hogy az intézmények (s közöttük az iskola) használói döntő mértékben a cigányság köréből kerülnek ki. Ennek az okfejtésnek reális magva van, mégsem állja meg a helyét, hisz a szegregáció alapvetően városi jelenség, ahol azonban vidéki, onnan a kedvezőbb anyagi helyzetű nem-romák „kimenekítik” gyerekeiket. Vagyis kellő anyagi erő birtokában a települési esélyhátrányok kiküszöbölhetőek.

Egy másik érvrendszer az oktatás hatékonyságához kapcsolódik. Nézőpontja szerint annak érdekében, hogy a gyorsan haladni képesek akadály nélkül haladhassanak, el kell távolítani az akadályt, és külön kell oktatni a gyorsan és a lassan haladókat, hogy mindenkit a maga üteme szerint oktathassunk. Ez az érv nagyon tetszetős, ezért mind szülői mind pedagógusi körökben elterjedt. A racionális szelekció mellékterméke mégis tisztán etnikai szegregációvá válik, ha azt nézzük, hogy a lassan haladók zöme cigány. Ellenérvként megállja a helyét az integrált oktatás széles körű tapasztalati anyaga, mely szerint a különböző háttérű tanulók együtt-oktatása nemhogy fékezne, inkább serkenti az előrehaladást. Másrészt: a vegyes osztályokba járó cigány tanulók mindig eredményesebbek a szegregáló („fejlődési ütemükhöz szabott”) iskolákban tanuló társaiknál.

Kertesi és Kézdi (2009) tanulmánya eredményeként a harmadik érvrendszer középpontjában az iskola szocializációs szerepe áll. A kulturálisan eltérő háttérűek a magukéhoz hasonlókkal érzik igazán jól magukat, és a komfortérzés hatékonyságnövelő tényező. A gyerekeknek, jót tesz az iskola, ha mindennapi életüket az együttesség élményét nyújtó keretekben szervez meg. Ennek is van valóságmagja, de tapasztalható egy másik erős tendencia is, a befogadottság iránti vágyakozás. A szocializációs érv inkább a többségi elkülönülési szándékoknak nyújt jótékony leplet

Ha a szegregáció valóságos okait keressük, akkor figyelmünket az elszegényedésre és a mélyszegénység kialakulására kell fordítanunk. A magyar társadalom széles rétegei számára az elszegényedés mélyen átélt tapasztalat, mely szerint itt többről van szó, mint átmeneti megélhetési gondokról, az életutak véglegesnek látszó töréséről van szó. A szegregáció ma nem egyszerűen a szegények elkülönítését jelenti, hanem az „érdemes” és „érdemtelen” szegény rétegek etnikailag körülhatárolt csoportjainak hathatós szétválasztását és a közöttük húzódó válaszfalak állandósítását szolgálja.

A szegregáció állandósulása azt sugallja, hogy a többségi társadalom minden jó szándéka ellenére az elszegényedés feltartóztathatatlan, minden

célzott támogatás ellenére folytatódik a „kiilleszkedésük”. A mélyszegénység szociális problémából erkölcsi kérdés lesz, a többség úgy érzi, hogy a magyarázat a cigányok másságában, szorgalmuk és kitartásuk hiányában, ennek az etnikai csoportnak a felelőtlenségében, a tisztességes munkavégzéstől való visszolygásukban rejlik. A kitörés lehetetlensége egyre nyilvánvalóbb, a kiillesztettség létformává alakul. A szegregáló oktatást övező sikertelenség mögött mind többen vélik felfedezni a „roma sajátosságokat”. A szegregáló iskola stigmatizálja növendékeit, ezzel a mélyszegénységben élők társadalmi elkülönítésének hathatós eszközeként működik. A számukra kijelölt foglalkozási formákban állandósulnak a többség számára elfogadhatatlan feltételek, az embertelen és lealázó munkakörülmények. A szegregáló iskola kiüttlalan társadalmi zsákutca (SZALAY, 2010).

Javaslatok, programok az iskolai kudarcok leküzdésére

Minden eddigi jobbító törekvés számára értelmezési keretet nyújtanak azok a munkaanyagok, elfogadott határozatok, amelyek az európai uniós figyelem középpontjába helyezik a roma integráció ügyét, iskolai eredményességét akkor, amikor a soros elnöki teendőket Magyarország látja el. Nagyobb távlatok nyílnak ezzel hazánkban is ahhoz, hogy nemzetközi támogatással tegyük eredményesebbé eddigi törekvéseinket, és ezeket kiegecszítsük az új elvárásoknak megfelelően.

Országos szinten megfogalmazódó elvárások, javaslatok

Az Európai Parlament 2011. március 9-i állásfoglalása a kérdéskört a maga komplex teljességében vizsgálja. Számunkra ebből azok a részletek az irányadóak, amelyek az oktatási rendszeren belül kezelhetők, ezért a figyelmet erre kell összpontosítani.

Hangsúlyozza, hogy a romák magas szintű oktatáshoz és szakképzéséhez való hozzáférés, kultúrájuk megismerése és megértése a stratégia lényeges eleme. A minőségi oktatás és képzés befolyással van az egyén személyes és szakmai jövőjére, ezért mindennemű korlátozástól, megkülönböztetéstől, szegregációtól mentesnek kell lenniük. A stratégiának átlátható módon kell érvényesülnie; a végrehajtást, a pénzeszközök hatékony felhasználását folyamatosan nyomon kell követni.

A roma kisebbségről szóló jövőbeni stratégiáknak az oktatásról kell szólniuk, mivel ez az integráció legfontosabb eszköze. A fiatalok számá-

ra olyan támogató mechanizmusokat kell kiépíteni, amelyek szakképesítés megszerzésére ösztönöznek és arra, hogy később felsőfokú tanulmányokat is folytassanak. Az önkormányzatoknak felelősséget kell vállalniuk a kötelező oktatásból a tankötelezettségi korhatár előtt kieső fiatalok iskoláztatásáért. Óvodákat, vagy alternatív iskola előtti intézményeket kell létesíteni az ilyeneket nélkülöző településeken. Projektekkel kell indítani az együttoktatásban elérhető eredményesség érdekében, és vissza kell szorítani a szegregáció minden formáját. A programokban biztosítani kell a roma lányok és nők minőségi oktatását alap-, közép- és felsőfokon; különös figyelemmel az alapkoból a középfokba való átmenet megkönnyítésére. A programoknak elő kell mozdítaniuk a roma kulturális örökség, történelem és értékek megismerését, megértését mind a romák mind a nem romák körében. A szülőkkel be kell láttatni az oktatás fontosságát, hogy az iskolákkal együttműködve elősegíthessék a mindennapos iskolába járás rendszerességét, az eredményességre törekvést. A tanárok képzésével is ösztönözni kell olyan programok indítását, amelyek előmozdítják a roma gyerekek rendszeres iskolába járását. Az állásfoglalás hangsúlyozza a mobilitás, az egész életen át tartó tanulás, szakképzési és továbbképzési programok szükségességét (EU, 2011).

Az Európai Parlament elfogadott szövegjavaslata jó alapelv szolgál a feladatok országos szintű meghatározására, végrehajtására és nyomon követésére, a tapasztalatok elemzésére és visszacsatolására. A megvalósítás területi és helyi szintjein a már folyó munkálatokhoz ezzel az anyaggal jelentős segítséget kaptak, és ösztönzést arra is, hogy a jelenlegieket újabb kezdeményezésekkel egészítsék ki. Az oktatási rendszer minden fokán arra van szükség, hogy új szemléletű pedagógusok álljanak, akik mentesek az előítéletektől, és tenni készek a cigányság társadalmi felemelkedése érdekében. Ők azok, akik felismerik, hogy elsőként a roma szülőket kell megnyerni, az ő bizalmukat kell megszerezni. Hidat tudnak építeni a roma és nem roma közösségek közé, mely összeköt, mely átjárható, és amelyen tovább jutva beláthatóvá válik, hogy sokkal inkább vagyunk egymáshoz hasonlóak, mint különbözőek.

A jelen és a jövő

Az oktatási rendszer minden fokán arra van szükség, hogy új szemléletű pedagógusok álljanak, akik mentesek az előítéletektől, és tenni készek a cigányság társadalmi felemelkedése érdekében. Az új szemléletű pedagógusoknak nem csak előítélet mentesnek kell lenniük, hanem képesnek a külön-

böző szociális háttérű tanulókat együtt nevelni, oktatni, mind ezt megfelelő módszertani, szakmai tudással felvértezve.

Tudjanak hidat építeni a roma és nem roma közösségek, az SNI és nem SNI közösségek, a szociálisan hátrányos helyzetű és nem hátrányos helyzetű közösségek közé, mely összeköt, mely átjárható, és amelyen tovább jutva beláthatóvá válik, hogy sokkal inkább vagyunk egymáshoz hasonlóak, mint különbözőek. Ők a jövő pedagógusai, akik a tanult módszereket megfelelően tudják alkalmazni.

IRODALOM

CHOLY DARÓCZI József (1994): Szocializációs sajátosságok és a beilleszkedés nehézségei. In.: Pedagógiai tanulmányok. Szerk.: Farkas Endre. INTER-ES Kiadó, Budapest. 31-55.

EU. Elfogadott szövegek. (2011. márc. 9.): A romák integrációjának európai uniós stratégiája. <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc>. [2012. 03.12.]

FORRAY R. Katalin (2000): A kisebbségi oktatáspolitikáról. In.: Cigány Tanulmányok. 3. sz. Pécs, 2000.

KEMÉNY István (1996): A romák és az iskola. In.: *Educatio*, 1996. 1. sz. 71-83.

KEMÉNY István (2001): A romák és az iskola. In: *Beszélő*, 2001. január. 62-69.

KERTESI GÁBOR - KÉZDI GÁBOR (1996): Cigány tanulók az általános iskolában. Helyzetfelmérés és egy cigány oktatási koncepció vázlat. In.: *Cigányok és iskola. Educatio Füzetek 3.* Educatio Kiadó, Budapest, 1996. 7-31.

KERTESI GÁBOR - KÉZDI GÁBOR (2009): Általános iskolai szegregáció Magyarországon az ezredforduló után. In.: *Közgazdasági Szemle*, 2009. 56. évf. november, 959-1000.p

KÉZDI GÁBOR (1999): A roma fiatalok középsiskolai továbbtanulása. In: *A cigányok Magyarországon.* Szerk.: Kemény István MTA, Budapest, 1999. 217-228.

MELEG Csilla (2006): Az iskola időarcai. Dialóg Campus Kiadó, Budapest-Pécs

SZALAI Júlia (2010): A szabadságtalanság bővülő körei <http://www.penzugykitato.hu/files/SzalaiJulia-VITA20101201.pdf>. [2012 03.12.]

Szilágyi Magdolna: Romológiai ismeretekre való szenzibilizálás a NYME Apáczai Karán

Közel egy évtizednyi oktatási tapasztalatomat foglalom össze a romológiai ismeretek témakörben. Több szakon és tagozaton tanítva ezt a tantárgyat, folyamatosan módosítottam és fejlesztettem a tartalmakat és a módszereket, igazodva a hallgatói szükségletekhez. A hallgatók attitűdjeit a közvetlen tapasztaláson túl egy osztrák-magyar értékorientációs vizsgálatban is görcső alá vettük. A vizsgálat dimenzióiból a romológia tantárgy oktatása szempontjából relevánsakat mutatom itt be.

Kulcsszavak: romológiai ismeretek, értékorientáció, előítélet, konstruktív életvezetés

Bevezetés

Az Apáczai Csere János Tanítóképző Főiskolán 2000-ig, majd utána a Nyugat-magyarországi Egyetem Apáczai Csere János Karán a szociálpedagógus képzés beindulásával került a tantervekbe a romológiai ismeretek tantárgy.

A kurzusok célja: megismertetni a hallgatókat a magyarországi legnagyobb lélekszámú etnikai kisebbség történelmének főbb állomásaival, kultúrájának és nyelvének alapvető jellemzőivel, a demográfiai prognózisokkal.

Fontos cél továbbá, hogy ezen ismeretek birtokában ismerjék meg a hallgatók a hazai cigányságnak a tanulás-tanításban meglévő és újratermelődő problémáit, valamint a munkaerő-piaci speciális gondjaikat, a változtatás lehetséges módjait, és ebből az oktatásügyre/ a szociálpedagógusra és más szakemberekre váró feladatokat.

Ezen ismeretek segítségével próbáljuk befolyásolni/csökkenteni az előítéletes attitűdöket.

Az alábbi képzési háló szerint veszek részt 2004 óta az oktatásban:

SZAK	TANTÁRGY NEVE	SZEMESZTER	ÓRASZÁM	ÉRTÉKELÉS MÓDJA
Tanító	Interkulturális nevelés	Hetedik - nyolcadik	2/0 0/2	Vizsga Évközi jegy
Szociálpedagógia	Romológia	hatodik	1/1	Évközi jegy
Rekreációs szervezés és egészségfejlesztés	Kisebbségtudományi ismeretek	hatodik	1/0	Évközi jegy
Andragógia	Népcsoportok és regionális kultúrák/ Romológia	Jelentkezők számától függően	2/0	Vizsga

A foglalkozások formájától (előadás és/vagy szeminárium) mindenképpen szükség van bizonyos mennyiségű ismeretközlésre. Ehhez az alábbi súlyponti kérdéseket tárgyaljuk – általában interaktív formában:

- 1./ Alapfogalmak; Kik a cigányok? – Külső és csoporton belüli nézőpontok; Földrajzi elhelyezkedésük Európában;
- 2./ A cigányok vándorlása, megtelepedése a Kárpát-medencében; Demográfiai helyzet, prognózisok;
- 3./ Cigány identitás és etnikus tudat;
- 4./ Cigány nyelvi csoportok és nyelvhasználat; Kétnyelvűség-diglosszia; A romani és a beás nyelv, nyelvhasználat, írásbeliség;
- 5./ A cigány irodalom, a magyarországi cigányok népzeneje, a cigány képzőművészet; A médiában való szerepvállalás;
- 6./ A szociális attitűdök- klisék, sztereotípiák;
- 7./ A kisebbségekkel szembeni előítéletek ;
- 8./ Az előítéletek új formái és a rejtett diszkrimináció;
- 9./ Esélyek az iskoláztatásban – A továbbtanulás elősegítése;
- 10./ Kisebbségi mentálhigiéné
- 11./ A cigány népesség foglalkoztatási helyzete – Munkavállalási és életlehetőségek;
- 12./ A kisebbségek helyzetével foglalkozó törvények, jogszabályok – Valós helyzet; Statisztikai felmérések;
- 13./ Legsürgősebb teendőink az Európai Unióban a cigányság társadalmi integrációjának – ezen belül kiemelt helyen az oktatás hatékonyságának – elősegítésében.
- 14./ Aktuális társadalmi témák

A hallgatóknak a félévi értékeléshez egy aktuális médiahírt/ -információt kell írásban ismertetni és véleményezni, az eredeti szöveg csatolásával. Ehhez további érveket találhatnak a hallgatók az alábbi irodalomból:

Kötelező irodalom:

1. Stewart, Michael Sinclair: Daltestvérek – Az oláh cigány identitás és közösség továbbélése; IV. fejezet, T-Twins Kiadó, MTA Szociológiai Intézet, 1994.
2. Szuhay, Péter: A magyarországi cigányság kultúrája: etnikus kultúra vagy a szegénység kultúrája, PANORÁMA, Budapest, 1999.
3. Prónai Csaba (szerk.): Cigány világok Európában, Nyitott Könyvműhely Kiadó, Budapest, 2006.
4. Forray R. Katalin (szerk.): Romológia – Ciganológia, Dialóg Campus Kiadó, Budapest – Pécs, 2000.

Ajánlott irodalom:

1. Görög-Karády Veronika: Éva gyermekei és az egyenlőtlenség eredete, L'Harmattan Kiadó Budapest, 2006.
2. Feischmidt Margit- Nyíri Pál: Nem kívánt gyerekek? MTA Nemzeti-etnikai Kisebbségkutató Intézet, Budapest, 2006

A rendelkezésre álló óraszámától függően szóbeli prezentációkra is sor kerül. A hallgatói prezentációk leggyakoribb forrásai:

www.c-press.hu

www.sosinet.hu

www.origo.hu

www.index.hu

A hallgatók nagy része őszinte várakozással tekint a tantárgy várható tartalmára, akkor is, ha saját maga számára is nyilvánvalóan előítéletes attitűdökkel rendelkezik az adott témakörben. Ritkán kerülünk csak „nagyon éles helyzetbe”. Erre eddigi legdurvább élményem, amikor a mintegy 150 fős hallgatóság soraiból az „etnikum” szó hallatán egy kisebb tömörülés részéről félreérthetetlenül és kórusban felhangzott, hogy „Menjenek ezek haza Indiába!”. Tanári kompetenciám egy pillanatra megingott – szóhoz sem tudtam jutni –, majd azért hangomat megtalálván megkérdeztem, hogy „Maguk mit szólnának egy – Menjenek vissza a Volga-kanyarba – opcióhoz?”. Ez eléggé meglepte a kemény magot, olyannyira, hogy egyrészt csöndben maradtak, másrészt óra végén ketten odajöttek hozzám elnézést kérni. Az eset

azért volt alapvetően megrázó, mert tanító szakos hallgatókról volt szó, továbbá soraikban ült egy afrikai származású hallgató és több cigány/roma évfolyamtársuk.

A közbeszédet/közgondolkodást ismerve természetesen nyilvánvaló, hogy nem háttér nélküliek ezek a megnyilvánulások. Mindamelllett érdeklődők a hallgatók, és az interaktív közegben mernek kérdezni égető problémákról, vagy más módon megnyilvánulni. Ez év tavaszán például az egyik csoport javaslatára közösen megtekintettük a nagy port kavart „Pesty fekete dobozt”, és vitatkoztunk róla előre megadott szempontok alapján. A tanári munkában ebből a szempontból már nagy sikernek számít, ha a hallgató elkezd tűnődni. Ezt egyikük nemrég így fogalmazta meg: „Nekem még mindig vannak előítéleteim, de már elgondolodom rajtuk.”

Milyenek is valójában a hallgatóink? Milyen értékeket képviselnek? Mít jelent az érték az oktatásban?

Az értékekről

Az értékekről Váriné Szilágyi Ibolya (VÁRINÉ SZILÁGYI I, 1997:132-146) „Az ember, a világ és az értékek világa” című tanulmányának idekívánczó részeit emelem ki:

„Az értékek olyan társadalom-, illetve kultúrspecifikus eszmei objektívációk, amelyekben az emberek szelektív és értékelő viszonya fejeződik ki meglévő világukhoz, társadalmi és természeti jelenségekhez, egymáshoz, tevékenységfajtákhoz és nem utolsósorban önmagukhoz. Az értékképződésben egy sajátos jelentéstulajdonítással van dolgunk.

Az értékképzet a jelentésszerveződés sajátos formája, amely pragmatikus, alapvetően az emberi életvezetéshez kapcsolódó és egy adott közösségre nézve normatív folyamat eredménye. Az értékekben, mint az ilyenfajta jelentésszerveződés sajátos formáiban, a dolgoknak, sőt a dolgok osztályainak az életvezetés, a tevékenység, a társadalmi hovatartozás és az önmeghatározás szempontjából felismert fontossága, jelentősége tükröződik és tárgyiasul különféle formákban (az értékek absztrakt fogalmaiban, eszményekben, elvekben és célképzetekben, a gyakorlati tevékenységben, az együttélési normákban, az alternatívák közötti választásokban, ítéletekben és döntésekben).

Az értékek létezmódjának sokfélesége és az értékek heterogenitása nem fedheti el az értéksszerveződés két, egymással szorosan összefüggő

központi elemét: a normatív funkciót az egyén és csoport társadalmi alkalmazkodásának, illeszkedésének szabályozásában, valamint az értékek érzelmileg motivált cselekvésközpontúságát, vagyis hogy épp azt szabályozzák normatívaként, hogy mi szerint, miért és hogyan éljünk és tevékenykedjünk, mire törekedjünk s mire nem. Akárhogy is nézzük-forgatjuk, az értékek az élet értelmét bástyázzák körül egyének, csoportok, társadalmak, kultúrák számára.

A racionális gondolkodás a dolgok objektív tulajdonságait és összefüggéseit, valamint ezeknek az emberi gyakorlat számára való használhatóságát igyekszik fogalmak, ítéletek, következtetések, hipotézisek és bizonyítások formájában és ezek jelentéstartalmaiban rögzíteni. A racionális gondolkodás problémákat állít fel és old meg következtetési úton vagy/és valószínűségi becslésekkel. Ezekkel szemben az értékvezérelt gondolkodás a mindennapi életben azt a plusz minőséget – jól-rosszul felismert minőség-többletet – képviseli, amelyet az adott történelmi korban élő egyének, csoportok és egész társadalmak a számukra elérhető dolgoknak, tevékenységeknek és állapotoknak tulajdonítanak. A mindennapi gondolkodáshoz tehát ez a kettősség: az objektív és szubjektív jelentéstartalom – szinte differenciálatlanul hozzátartozik.

Az életfeltételek s az általuk kínált lehetőségek és feladatok, a kulturáltság, a csoporthatások stb. természetesen hangsúlyeltolódásokat idéznek elő ebben az együttesben, ebből következik, hogy társadalmi, történelmi korszakoktól, helyzetektől függően a racionális és értékvezérelt gondolkodás különböző mértékű összhangjáról, illetve feszültségéről beszélhetünk.

A tudományos megismerés fejlődése, valamint a tudományos ismeretek elterjedése során az a jelentés – vagy ismerettartalom gyarapodott, amelyet az emberiség a legáltalánosabb értelemben vett dolgok (természeti és társadalmi jelenségek, folyamatok s a tudományos megismerés tárgyául vett ember) objektív tulajdonságairól és összefüggéseiről halmozott fel. A tudományos fogalmak, elméletek ezt a kumulált jelentéstartalmat rögzítik a tárgyi hűség, a tárgynak való megfelelés különböző fokain. Ezekkel szemben értelmesen felvethető a tárgyi hűség, vagyis az igazság (mennyiben igazak a feltárt ismeretek), valamint az ismeretek igazolhatóságának a kérdése.

Értékkategóriák

Az értékkategóriák – hasonlóan a racionális gondolkodás kategóriáihoz – ugyancsak kognitív képződmények. Az értékkategóriákat spontán vagy

tudatosan alkalmazó köznapi és ideológiai, művészi stb. értékelő megnyilvánulásokban azonban másfajta, szubjektív jelentéstartalommal van dolgunk. (A szubjektív kifejezés itt elsősorban nem a „téves” „esetleges”, hanem az „ember számára való”, az „emberhez kötött” értelemben szerepel.) Ez a jelentéstartalom azt fejezi ki, hogy az egyének, csoportok, társadalmak, kultúrák hogyan vonják be a meglévő társadalmi-természeti viszonyokat és feltételeket – köztük elődeik hagyományos normatív értékviszonyait – saját életvezetésükbe; milyen érzelmi-értelmi hangsúlyt és fontosságot tulajdonítanak ezeknek; mire törekednek, s hogyan látják céljaik elérését megvalósíthatónak. Valójában közmeggyezést is magában foglal arra vonatkozóan, hogy milyen utak és eszközök részesíthetők előnyben, illetve utasíthatók el, milyen normák szabályozzák a társas együttélést és előbbre jutást, a szélesebb értelemben vett társadalmi karriert.

A kétféle jelentéstartalom különbözősége más oldalról, a cselekvés oldaláról kiindulva is igazolható, ha a cselekvést indító gondolatot és motivációt vesszük figyelembe.

Az értékfogalmak általánossága – az olyan fogalmaké, mint a jó-rossz, boldogság, béke, nyugalom, biztonság, hazaszeretet stb. – azt a benyomást kelti, hogy a legáltalánosabb érték kategóriák közösek, általános emberi értékek. Valójában, hogy mely korban és társadalomban mit értenek ezeken, az erősen eltérő. Az értékek mint életszervező elvek, ideálok és a gyakorlatban érvényesülő normatívák szükségképpen nyernek ily elvont, absztrakt formát, hiszen csakis így utalhatnak valamennyi partikuláris élethelyzet vagy konfliktus elvileg lehetséges és kívánatos megoldási módjára, irányára.

Az értékfogalmak elvontságával kapcsolatban feltétlenül szólni kell ezek jelentéseinek kultúra- és korszpecifikumáról is, szemben a tudományos fogalmak szándékolt egyetemességével. Hogy ez mit jelent az értékek esetében, azt ismét csak a racionális megismeréssel összehasonlítva lehet talán megvilágítani.

A racionális megismerés absztrakt fogalmainál személyes és intézményes ismeretátadással tanítható az a mód is, ahogyan az elvont fogalmak konkretizálhatók, konkrét fogalmakra, feladathelyzetekre alkalmazhatók.” Ezek viszonylag könnyen begyakorolhatók.

„Nehezebben adhatók át az értékek elvont fogalmai, amelyeket különböző korok, társadalmak, csoportok, rétegek más és más tartalommal telíte-

nek. A haza, a nemzet és a nemzetbiztonság fogalmát például lehet fasiszta és demokratikus módon is értelmezni.” Mindkét értelmezés eltérő vélemény- és viselkedésmintákkal jár együtt, melyek csak történetileg, időben foghatók fel. (Kialakulásuk, érvényesülésük, megértésük időben és térben kiterjedtebb. A megértés élettapasztalatot követel, az intézményes oktatás pedig épp élettapasztalatot nem „taníthat”, azt a való élet adja át, szelektálja, érleli, korigálja stb.) Korok és kultúrák, egyének és csoportok másként konkretizálhatják és másként is érvényesítik tehát az olyan elvont értékfogalmakat, mint például a szabadság, az egyenlőség stb. Vagyis a kultúraspecifikusság lényegileg módosítja ezeknek az előző megközelítésben egyetemesnek tűnő értékeknek a tartalmát, értelmét és konkrét összefüggéseit.

Az értékek a társadalmi átörökítés módjában is különböznek a racionális megismerés eredményeinek átadásától. Míg a racionális megismerés kumulatív eredményeinek átadására a társadalom felépítményében, szellemi szférájában elkülönült tudatforma és intézményrendszer alakult ki (a tudomány, az oktatási rendszer, az iskola stb.), addig az értékek átörökítésére a társadalom nem alakított ki ilyen önálló szellemi csatornákat és szakembergárdát, viszont valamennyi fennálló intézményén belül vannak rejtettebb vagy nyíltabb, egymást támogató vagy egymással ellentmondásban lévő „értékközvetítő” csatornák, ilyenek a szokások, szerepek, sztereotípiák.

Ebből is adódik, hogy noha egy-egy társadalmi ideológia az elvont fogalmak szintjén képes megfogalmazni az értékek többé-kevésbé markáns rendszerét, mai szóhasználattal mintázatát, a valóságos életbeli értékválasztások mindig elmosódottabb karakterrel, mintázattal jellemezhetők. Így az a gondolkodó, aki az egyéni értékválasztások szabadságfoka felől közeledik az értékekhez, könnyedén fogadhatja el „tényként” azok relatív és szubjektívvisztikus látszatát.

A primer módon racionális logikai gondolkodás és értékvezérelt gondolkodás, valamint a fentebb jelzett kétféle jelentéstartalom szembeállításának azonban megvannak a maga korlátai, hiszen szinte az élet minden területén át- meg áthatják egymást. Az értelem és a tudomány társadalmi rangját és hatékony működését értékítéletek szabályozzák. A „fény százada”, a francia felvilágosodás kora – ahol az értelem szerepe felmagasztosul – a túlzó igazságtalansággal, de nem egészen alaptalanul „sötét” – nek nevezett középkor után jön el.

Más oldalról: az értékek felől közeledve az értelem és az értékek egymást átható létéhez, tényként szögezhető le, hogy minden értékelsajátítás, minden egyes érték, még inkább értékrendszer ismerete feltételezi a racionális gondolkodás és a tágabb értelemben vett intellektus működését. A racionális gondolkodás műveletei nélkülözhetetlenek ahhoz, hogy a gyermekek felfogják, azonosítsák és megértsék elsődleges és másodlagos csoportjaik (a család, a kortárs csoport stb.) által, valamint a más csatornákon (például tömegkommunikáción) át közvetített ideális és tényleges normákat, értékeket. Szavakban tanult értékeiket intellektusuk segítségével próbálják lefordítani a napi feladatokra, mások és maguk viselkedésére. Ugyancsak jelentős részben értelmük vezeti azokat az összehasonlításokat is, amelyek elengedhetetlenek különböző csoportokban szerzett tapasztalataik pszichikus feldolgozásához.

Az értékek szerveződése

Az értékek sohasem egyedi, izolált formában léteznek, hanem rendszerszerűen. Dolgok, személyek, események, tevékenységek egész láncolata – beleértve a publikus, nyilvános szférát és a magánszférát is – fűződik fel az értékelések láncolatára s az értékekre mint kiérlelt láncszemekre, és közöttük a koherencia, az egymáshoz illeszkedés, megfelelés számos fokozata tapasztalható. Vonatkozik a rendszerszerűség mind a személyes értékek, mind a társadalmi vagy közösségi értékek szerveződésére. A rendszer létezésére akkor figyelhetünk csak fel, ha egyik vagy másik érték kiugró jelentőségű lesz életvezetésünkben, s ezáltal megváltoztatja minden más érték helyét. Egy-egy alapvető érték választása természetesen együtt jár számos más elutasításával. Az értékek tisztázása kezdődhet úgy, hogy előbb csak az világosodik meg, hogy mit nem akarunk, hogy határozottan tagadunk bizonyos ismert értékeket. Ez különösen a serdülőkorban gyakori. A serdülőkori személyiségfejlődés e lényeges mozzanatát negatív azonosulásnak nevezik, mely nemcsak személyekre, hanem azok értékeire is irányul. Az értékek rendszerjellegű szerveződéséből következik, hogy az egyes értékek, illetve érték-képzetek tartalmát is döntően befolyásolja, hogy milyen más értékek környezetében helyezkednek el. Egészen másfajta az a hazafiság, amely más népek megbecsülésével társul, s megint más az, amely a fajelméletre és/vagy a gyakorlati életben és a politikában más népek megvetésére, korlátozására épül, noha mindkét esetben a hazaszeretetet állíthatják érték-ként előtérbe. Határozottabb, érettebb személyiség- és társadalomfejlődés esetén tehát megfigyel-

hető, hogy az értékek hierarchikus rendbe szerveződnek az értékek fontosságának, énközeliségének súlya és tisztázása eredményeként. Az értékek végső soron a motivációk általános, kultúrafüggő osztályai.”

Osztrák-magyar értékorientáció

A kérdőíves felmérést Győrben és Bécsben is mintegy 100 hallgató töltötte ki 2005 őszén, mivel a SÜDWIND Kiadóval közösen „Különböző és közös kulturális standardok” címmel egy többéves projektben dolgoztunk együtt, amelyben a kiadó számára egy interkulturális módszertani börönd elkészítése volt a cél. A projekt koordinátora Elisabeth Reif szociológus, pszichológus, mediátor, a Bécsi Egyetem (Universität Wien) munkatársa volt. A kérdőív ehhez a munkához háttérként szolgált. A hallgatók esetében azt is figyelembe kell venni, hogy nem két fővárosban tanulnak, azaz Győr esetében Béccsel összevetve egy lényegesen kisebb magyar városról van szó. Másrészről Győrben az osztrák határhoz való közelség miatt sokkal több hasonlóság várható a bécsi főiskolások/egyetemisták eredményeivel összehasonlítva, mint például esetleg egy Kelet-Magyarországi város esetében.

A kérdőíven a következő dimenziók szerepelnek:

1. Autonómia- kreativitás és konfliktuskezelő képesség
2. Emberségesség- tolerancia és segítőkészség
3. Önmenedzselés- fegyelem és beleérző képesség
4. Attraktivitás- külső megjelenés
5. Szakmai orientáció- jó képzettség és érdekes munka
6. Modernség (naprakészség)- részvétel a politikában
7. Családi orientáció- partner, család és gyerekek
8. Modernség (naprakészség)- a modern technika felhasználása
9. Autentikusság- személyes gondolkodási- és cselekvési szabadság
10. Anyagi siker

Minden dimenzióhoz különböző itemek tartoznak, amelyek az adott problematikával foglalkoznak. A dimenzió-neveket szubjektív kritériumok alapján adtuk, ezért az interpretáció részeként értelmezhetjük azokat. A kérdőíven a válaszokat fontossági sorrend szerint kellett rangsorolni: számomra nagyon fontos – fontos – mindegy – nem fontos – egyáltalán nem fontos.

Mivel az itemek száma nagyon magas, ezért csak a legfontosabb és legérdekesebb eredményeket szerepeltetjük.

Az összesített eredményeket a csatolt diagramokból tudjuk nyomon követni.

A szignifikancia tesztekkel a bécsi és a győri főiskolások közötti különbségekről a Mann-Whitny-U-tesztrel végeztük, tehát a szignifikáns eredmények erre a tesztre vonatkoznak.

A felmérésben a kérdőívekre adott válaszok statisztikai értékelése alapján az alábbi szignifikáns eltérések érdemelnek figyelmet a magyar és az osztrák főiskolások válaszaiban:

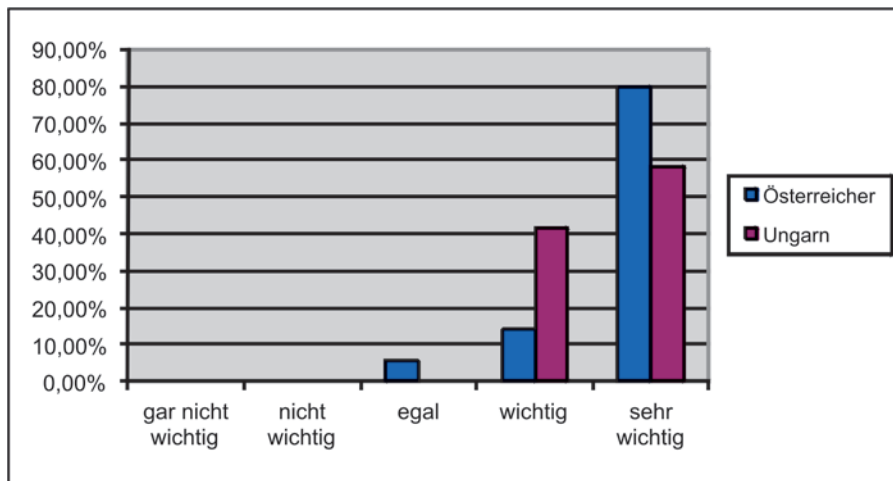
(A diagramok belső felirata német nyelvű, balról- jobbra „egyáltalán nem fontos”, „nem fontos”, „mindegy”, „fontos”, „nagyon fontos” kategóriákkal. A bal oldali oszlopon az osztrák értékek, a jobboldalin a magyarok szerepelnek.)

A vizsgált tíz dimenzióból az 1., 2., 3., 5., 6., és 9. dimenzió kérdéseiből emeltem ki a releváns részeket a jelen dolgozathoz:

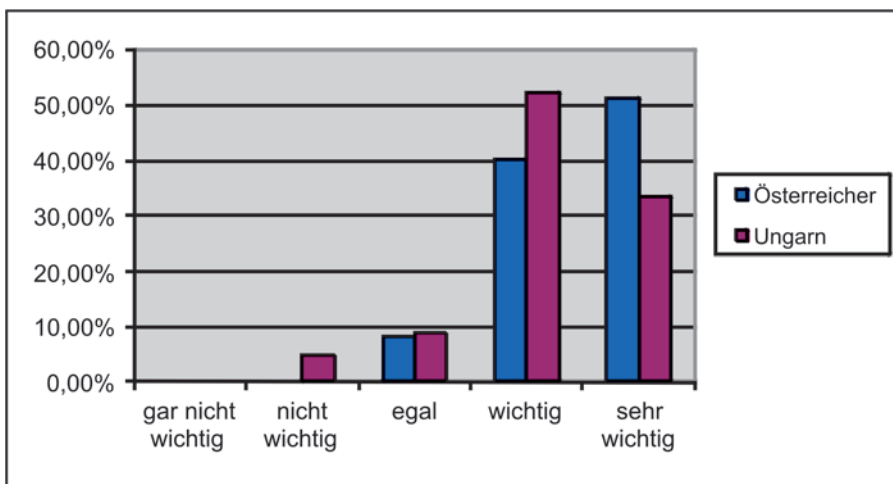
1. Dimenzió: Autonómia- kreativitás és konfliktuskezelő képesség

A legtöbb item mindkét csoport számára nagyon fontos volt. Mégis kiűnt, hogy az „önállóan gondolkodni és cselekedni” és a „saját véleményt képviselni, akkor is, ha a többség másképp gondolja” itemek a bécsi főiskolások számára sokkal fontosabb volt, mint a győrieknek, itt a különbségek szignifikánsak. A diagramok felirata német, a magyar válaszok lila színnel, míg az osztrák válaszok kék színnel láthatók. Az oszlopok balról jobbra „egyáltalán nem fontos”, „nem fontos”, „mindegy”, „fontos” és „nagyon fontos” sorrendben követik egymást. Mivel a kérdőíveken az itemek nagy nyomtatott betűvel szerepeltek, így az ábránál is ebben a formában láthatók.

1. ábra: „*ÖNÁLLÓAN GONDOLKODNI ÉS CSELEKEDNI...*”

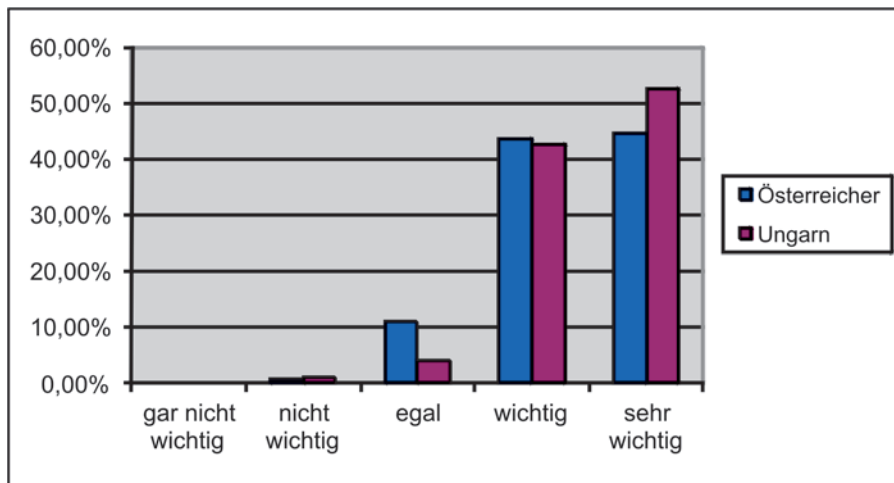


2. ábra: „*SAJÁT VÉLEMÉNYEMET KÉPVISELNI AKKOR IS, HA A TÖBB-SÉG MÁSKÉPP GONDOLJA...*”

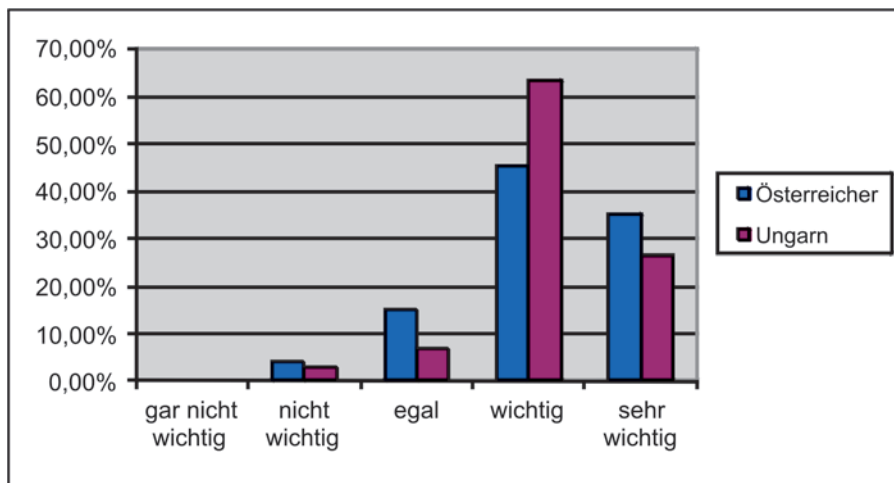


Ezzel szemben a „nem hagyni, hogy a kellemetlen dolgok könnyen maguk alá gyűrjenek”, a „konfliktusoktól nem félni” és a „fontos döntéseket egyedül meghozni” itemek a magyarok számára voltak fontosabbak, de statisztikailag nem szignifikánsak.

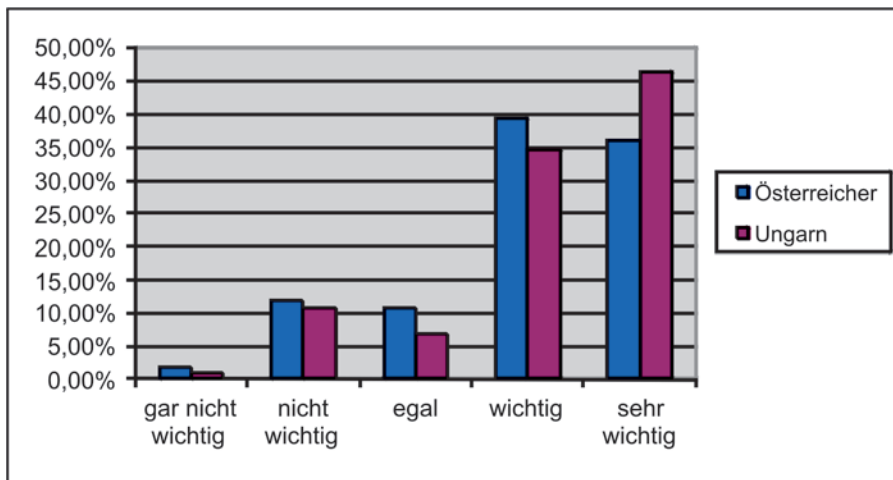
3. ábra: „NEM HAGYNI, HOGY KELLEMETLEN DOLGOK KÖNNYEN MAGUK ALÁ GYŰRJENEK...”



4. ábra: „KONFLIKTUSOKTÓL NEM FÉLNI...”



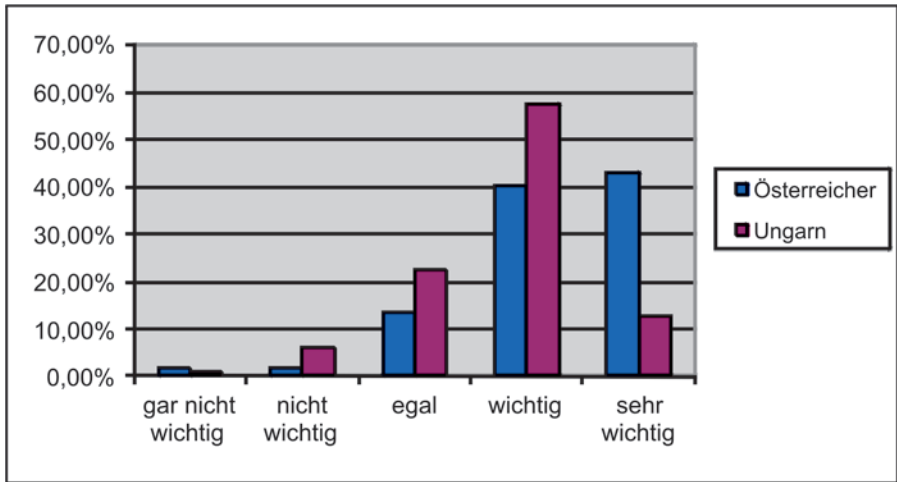
5. ábra: „FONTOS DÖNTÉSEKET EGYEDÜL MEGHOZNI ...”



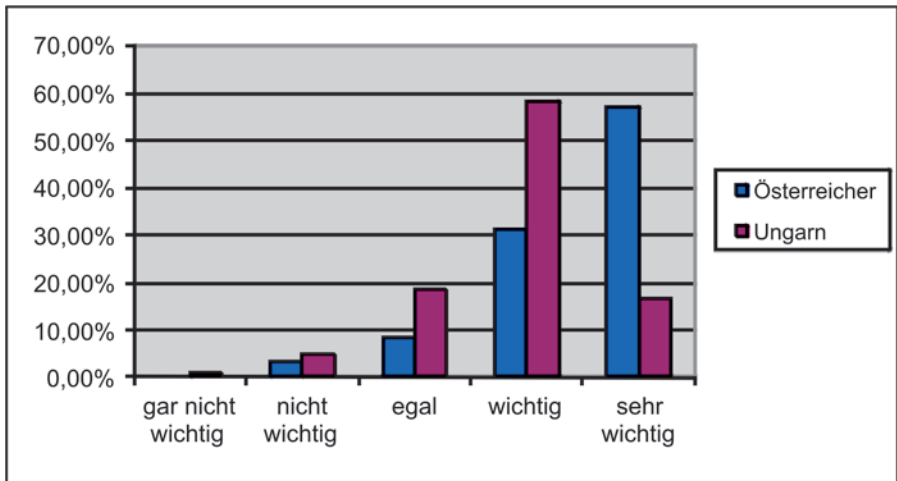
2. Dimenzió: Emberségesség- tolerancia és segítőkészség

Ez a dimenzió mindkét csoport számára viszonylag fontos volt, de a bécsi hallgatóknál valamivel folytonosabb volt az egyetértés. Szignifikáns eltérések a „másokkal megosztani, odaadni, amim van”, a „másként gondolkodó embereket elfogadni”, a „megpróbálni más embereket az egyéni mozgatórugóik/környezetük alapján megérteni”, a „ más kultúrákat megismerni” és a „ másokkal szembeni előítéleteket leépíteni” itemeknél voltak. Feltűnő a magyar hallgatók nagyszámú „nagyon fontos” válasza. Úgy gondolom, nem elhanyagolható körülmény, hogy a „Bevezetés a romológiába” c. előadáshoz kapcsolódóan osztottam ki a kérdőíveket, és bár név nélkül válaszolhattak, feltehetően megpróbálták az ismert/vélt elvárásoknak, és talán nem annyira a tényleges attitűdjüknek megfelelően válaszolni. Véleményem szerint ezt támasztja alá az is, hogy a „fontos” minősítésnél ugyanezekre a kérdésekre az osztrák hallgatók válaszoltak több igennel, valószínűleg valódi motivációiknak megfelelően.

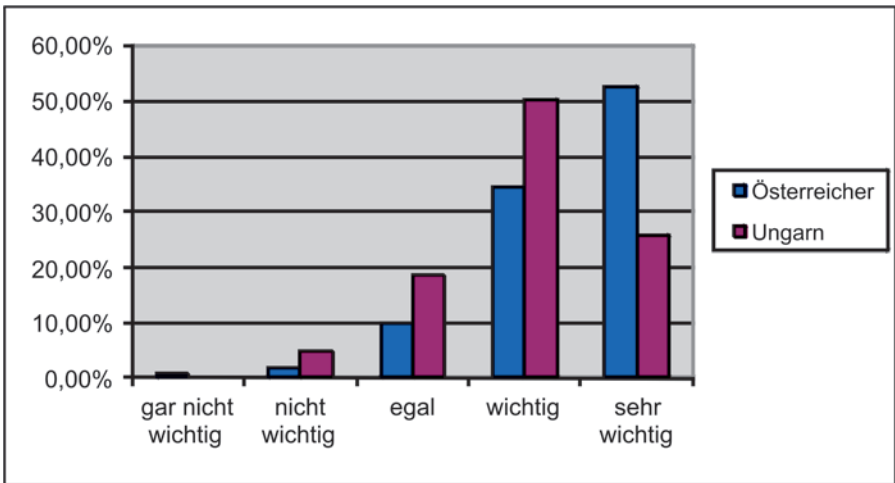
6. ábra: „MÁSOKKAL MEGOSZTANI, ODAADNI, AMIM VAN ...”



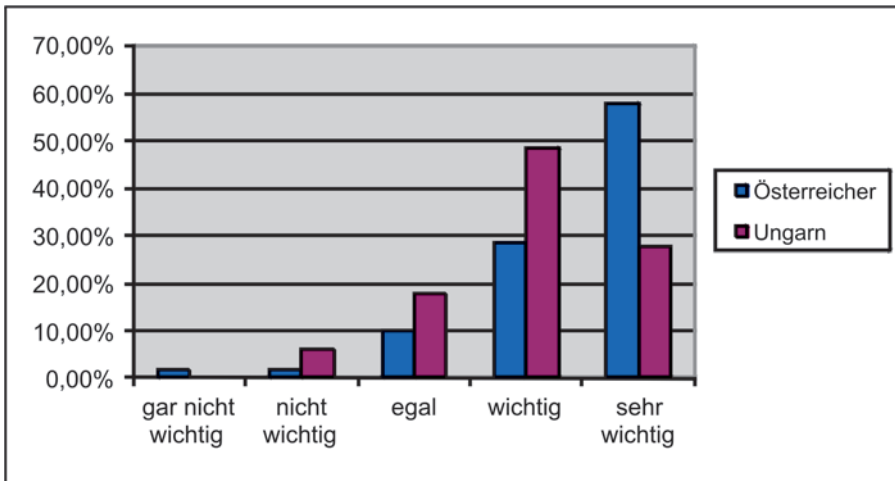
7. ábra: „MÁSKÉNT GONDOLKODÓ EMBEREKET ELFOGADNI ...”



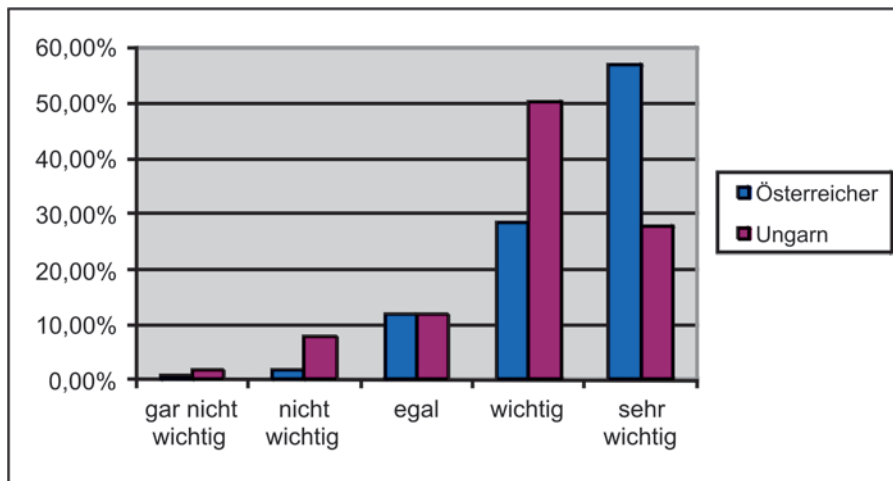
8. ábra: „MEGPRÓBÁLNI MÁS EMBEREKET AZ EGYÉNI MOZGATÓRUGÓIK/KÖRNYEZETÜK ALAPJÁN MEGÉRTENI ...”



9. ábra: „MÁS KULTÚRÁKAT MEGISMERNI ...”



10. ábra: „MÁSOKKAL SZEMBENI ELŐÍTÉLETEKET LEÉPÍTENI ...”

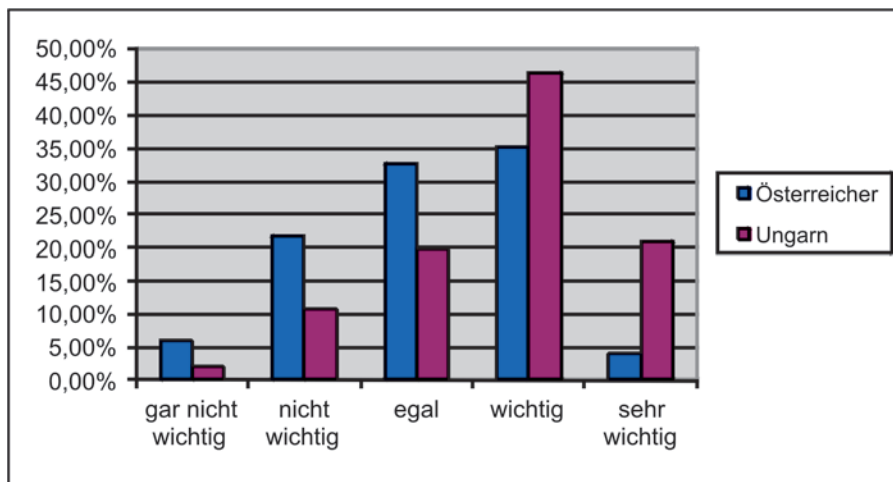


3. Dimenzió: Önmenedzselés- fegyelem és beleérző képesség

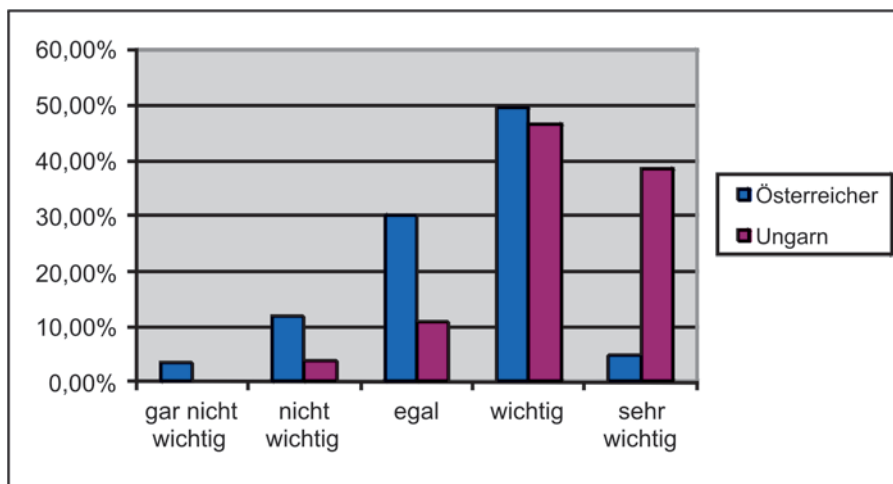
A legnagyobb nemzeti eltérések egyike ebben a dimenzióban volt megfigyelhető, ez az osztrákoknak általában inkább kevésbé fontos. A „fegyelmezettnek lenni”, az „uralkodni magamon, önuralmat mutatni”, a „meglévő rend/szer/be beilleszkedni, igazodni valamihez”, a „mindenben alaposnak lenni” és a „pontosnak lenni” itemek folyamatos szignifikáns eltéréseket mutatnak, és a győri hallgatóknak lényegesen fontosabbak, mint a bécsieknek.

Ez tulajdonképpen nem nagy meglepetés, hiszen a magyarországi többség számára ma még ez az alapvető szocializációs modell mind a családban, mind az iskolában. Az egyediség, pláne a különbözőség még nem igazán támogatott.

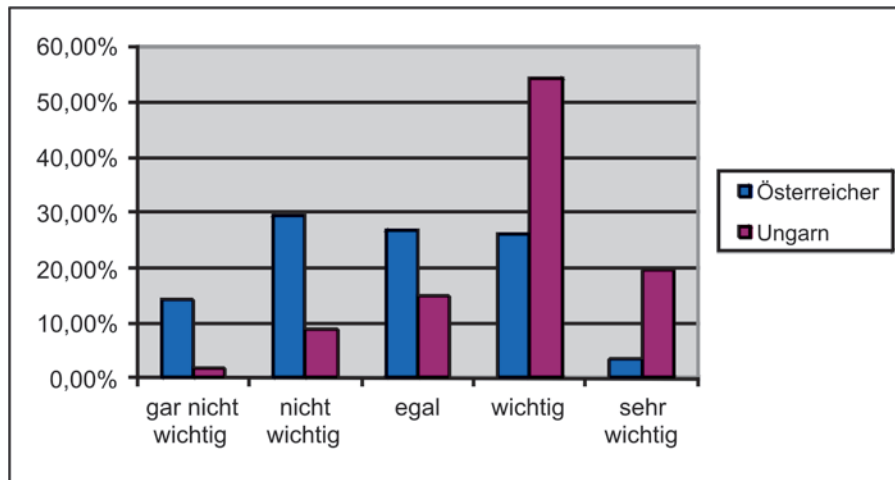
11. ábra: „*FEGYELMEZETTNEK LENNI*”



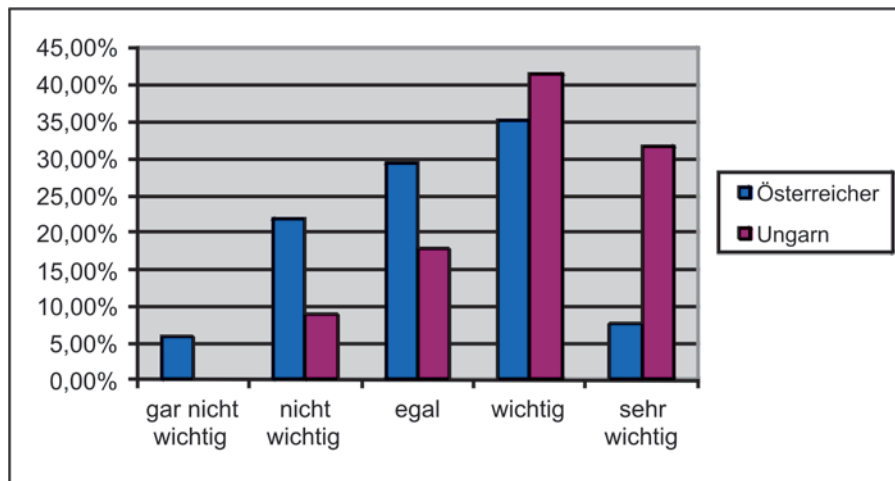
12. ábra: „*URALKODNI MAGAMON, ÖNURALMAT MUTATNI ...*”



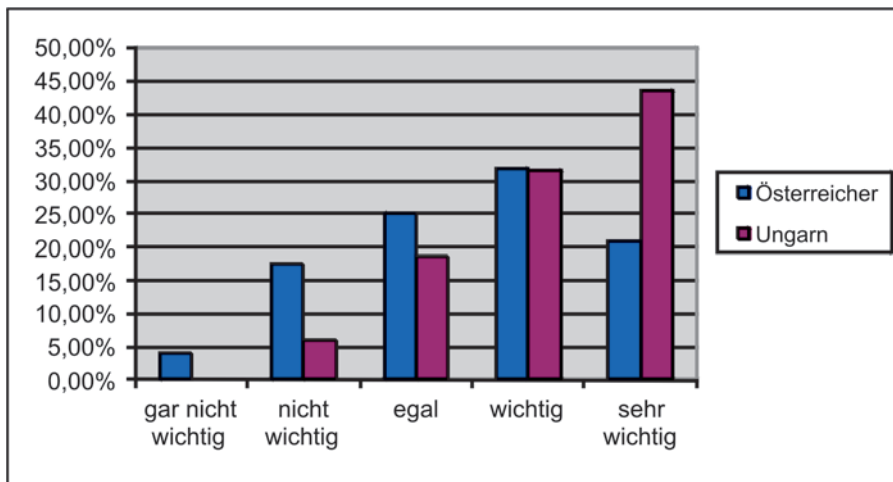
13. ábra: „MEGLÉVŐ REND/SZER/BE BEILLESZKEDNI, IGAZODNI VALAMIHEZ ...”



14. ábra: „MINDENBEN ALAPOSNAK LENNI ...”



15. ábra: „PONTOSNAK LENNI ...”

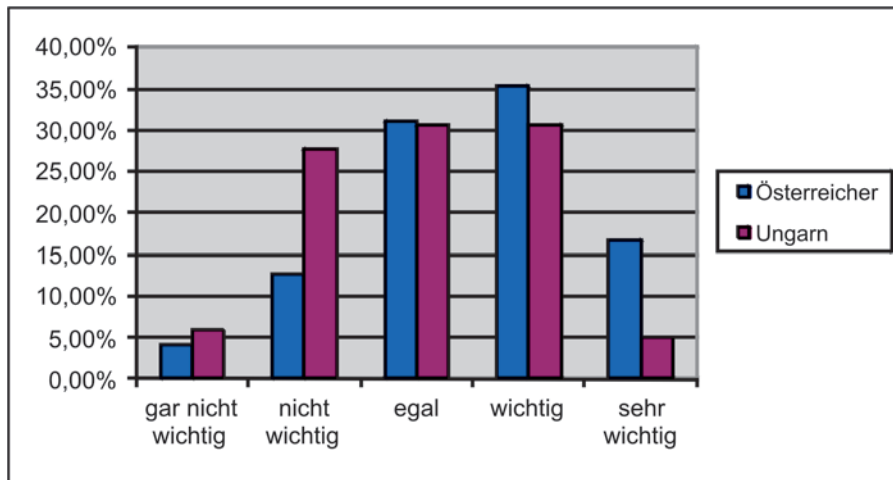


5. Dimenzió: Szakmai orientáció- jó képzettség és érdekes munka

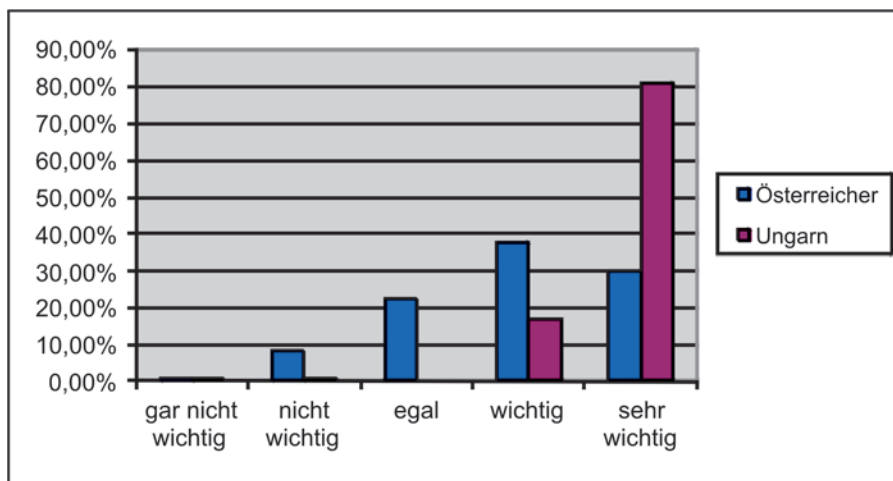
A bécsi hallgatóknak magasabb a készsége „... elköltözni, ha a munka úgy kívánja”. Ugyanakkor a magyar hallgatóknál az „egy megbízható foglalkozás, amivel megállhatok a saját lábamon” lényegesen fontosabb, valamint a „biztos munkahelyet találni” és a „jól fizetett munkahelyet találni” is. Az évszázados „röghözkötöttséget” bizonyára csak lassan lehet átalakítani. Ennek persze anyagi okai is vannak, hiszen a helyváltogatás pénzbe kerül, de vélhetően benne van az önbizalomhiány is, a félelem a változtatástól

(Jól ismert a hallgatók között nagyon elterjedt „Hotel Mamma”, amit nem csak a szülői ház szeretete miatt vesznek igénybe szinte minden hétvégén, hanem a hűtőszekrény feltöltés okából is. Ugyanakkor így nincs lehetőségük valódi, folyamatos diákéletre, amelynek során a többiekkel kooperálva saját önismeretük, ezzel együtt önállóságuk, önbizalmuk fejlődhetne.)

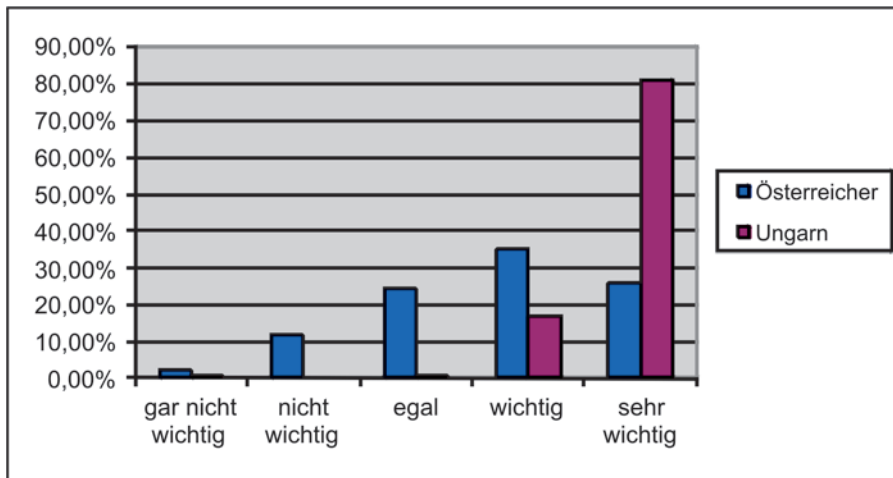
16. ábra: „KÉSZNEK MUTATKOZNI MÁSHOVÁ KÖLTÖZNI, HA A MUNKA ÚGY KÍVÁNJA...”



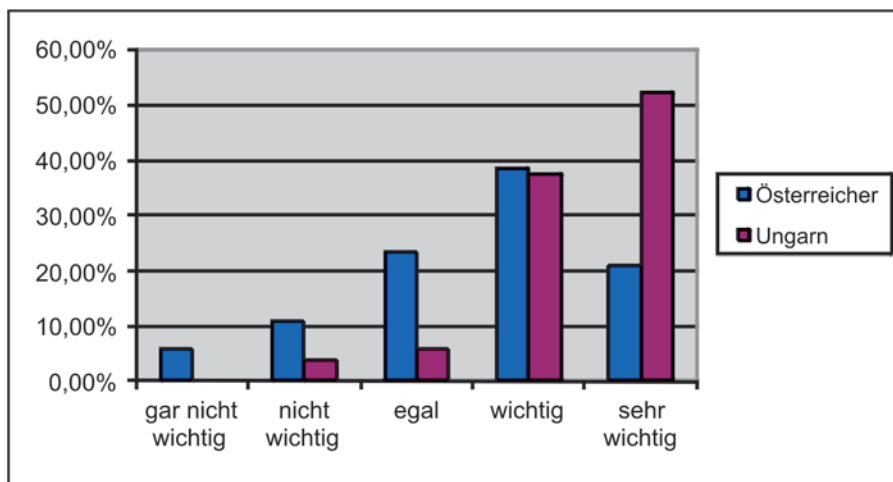
17. ábra: „EGY MEGBÍZHATÓ FOGLALKOZÁS, AMIVEL MEGÁLLHATOK A SAJÁT LÁBAMON ...”



18. ábra: „BIZTOS MUNKAHELYET TALÁLNI ...”



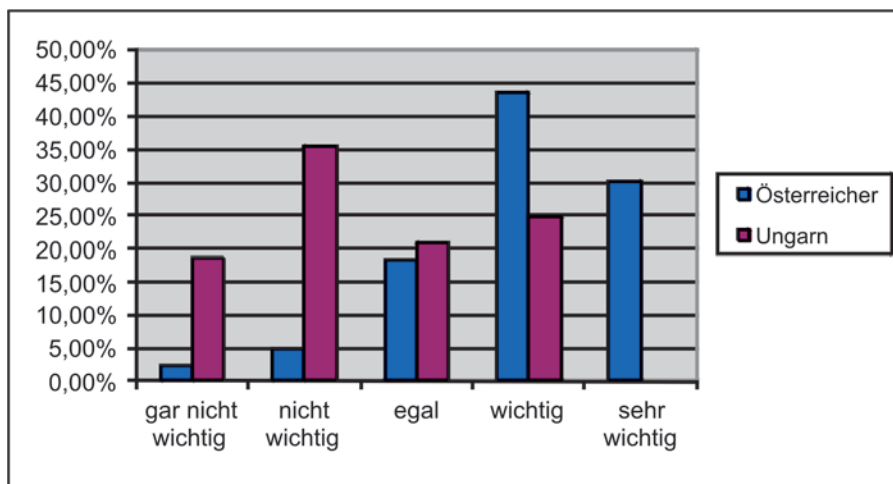
19. ábra: „JÓL FIZETETT MUNKAHELYET TALÁLNI ...”



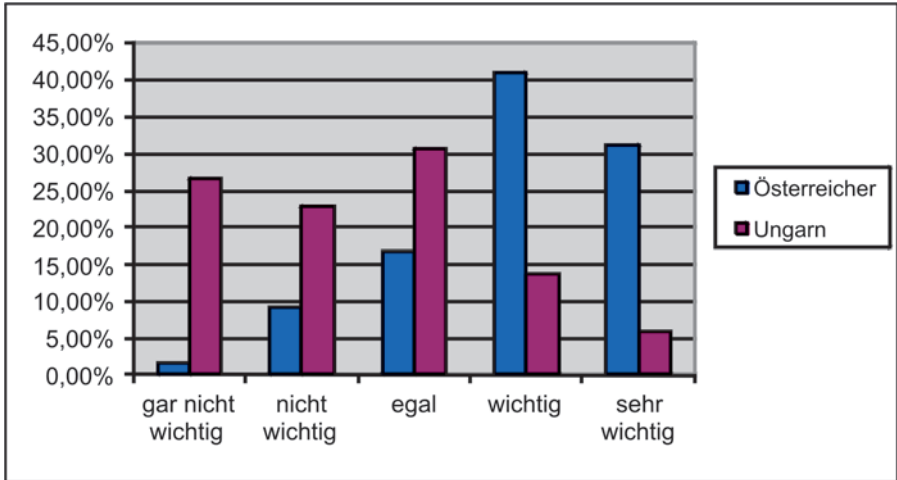
6. Dimenzió: Modernség (naprakészség) – részvétel a politikában

Itt is jól érzékelhetők a nemzeti különbségek. Minden item a bécsi hallgatóknak volt szignifikánsan fontosabb, mint a győrieknek: Az „érdeklődni a politika iránt”, a „politikai hatalomnak ellenállni”, a „választásokon résztvenni”, a „politikai életben résztvenni” és a „politikai irányultságomat megmutatni” itemekben mind szignifikáns különbségek mutatkoztak. Látható, hogy az osztrák hallgatók igénye a politikai részvételre erősebben kimutatható. Ez arra utal, hogy egymással határos országok esetében is mennyire különböző lehet a politikához (az aktív állampolgársághoz) való hozzáállás. (Anélkül, hogy bármiféle pártpolitikai csürcsavarba keverednék, úgy gondolom, nem véletlen a magyar hallgatók politikai motiválatlansága. Már a szüleik sem kaptak elegendő egyértelmű biztatást arra, hogy világosan artikulálják társadalmi hozzáállásukat a konszenzusos normák tiszteletben tartásával. A mai magyar közfelfogásban a „politika” fogalma szinte kizárólag pejoratív értelemben használatos.)

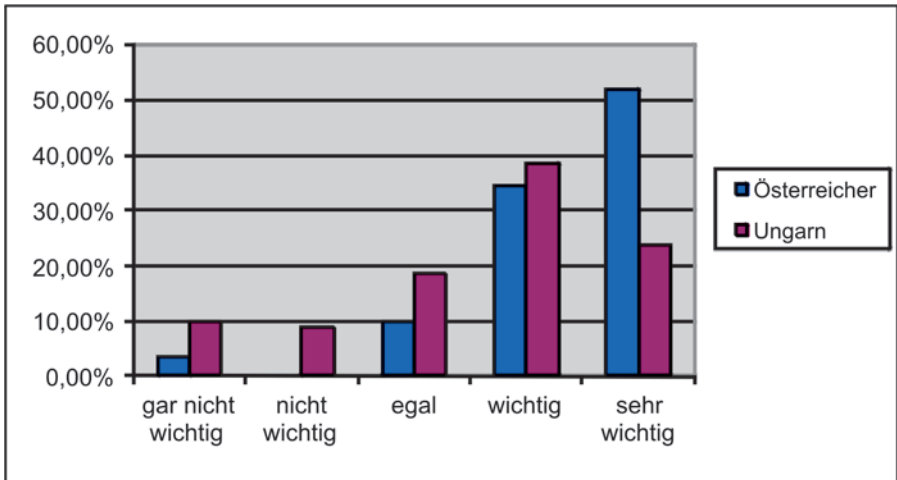
20. ábra: „ÉRDEKLŐDNI A POLITIKA IRÁNT ...”



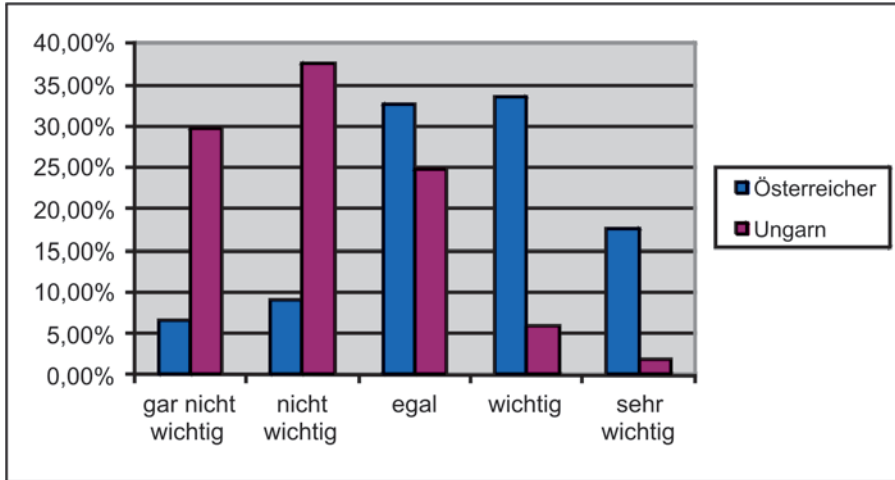
21. ábra: „A POLITIKAI HATALOMNAK ELLENÁLLNI ...”



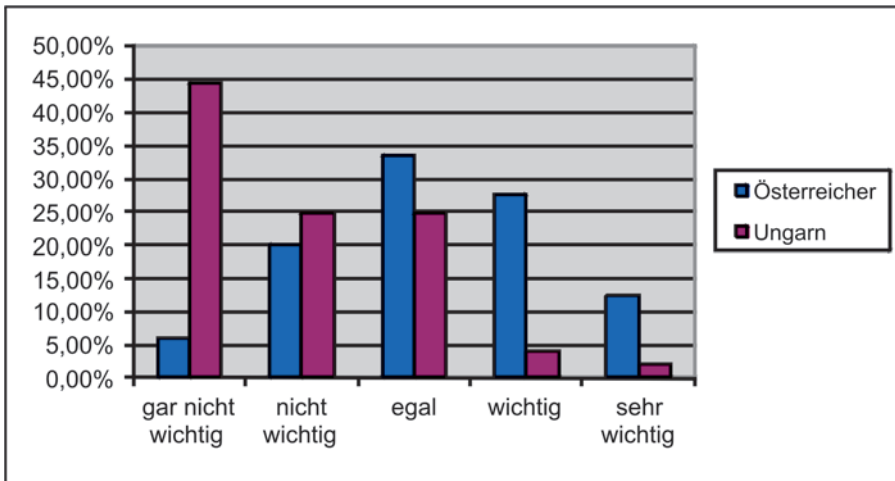
22. ábra: „A VÁLASZTÁSOKON RÉSZTVENNI ...”



23. ábra: „A POLITIKAI ÉLETBEN RÉSZTVENNI ...”



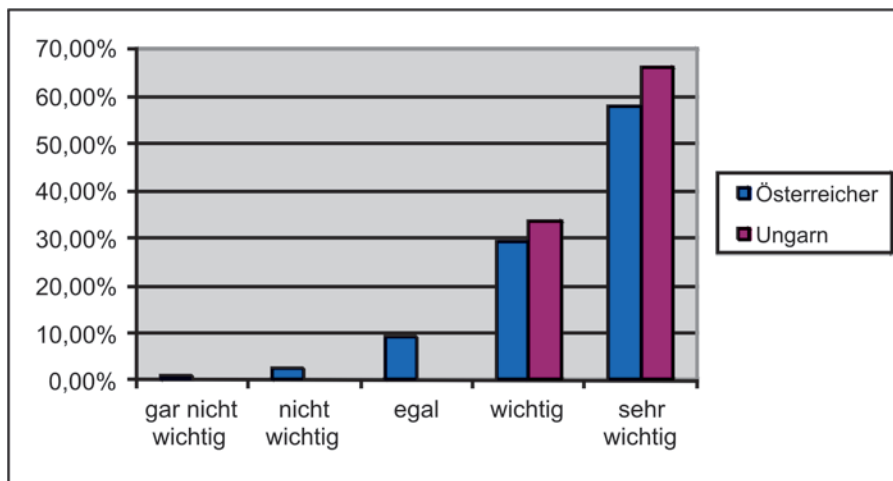
24. ábra: „POLITIKAI IRÁNYULTÁSÁGOMAT NYILVÁNOSAN MEGMUTATNI ...”



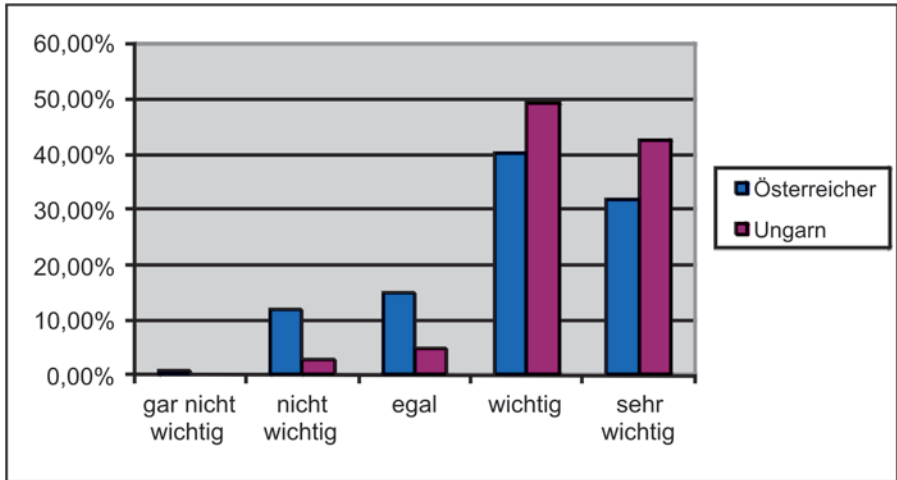
9. Dimenzió: Autentikusság- személyes gondolkodási- és cselekvési szabadság

Úgy tűnik, ez a dimenzió mindkét csoport számára nagyon fontos, de a magyaroknak még fontosabb. Különösen a „nem hagyni magamat másoktól befolyásolni” és a „saját elképzeléseimet/akaratomat keresztülvinni” ítemek a magyarok számára szignifikánsan fontosabbak, mint az osztrákok hallgatónak. – Fejjel megyünk a falnak? Faltörő kos? Újból feltaláljuk a spanyolvizskot?- Számomra a kooperációs készség alacsony szintjét jelentik az eredmények.

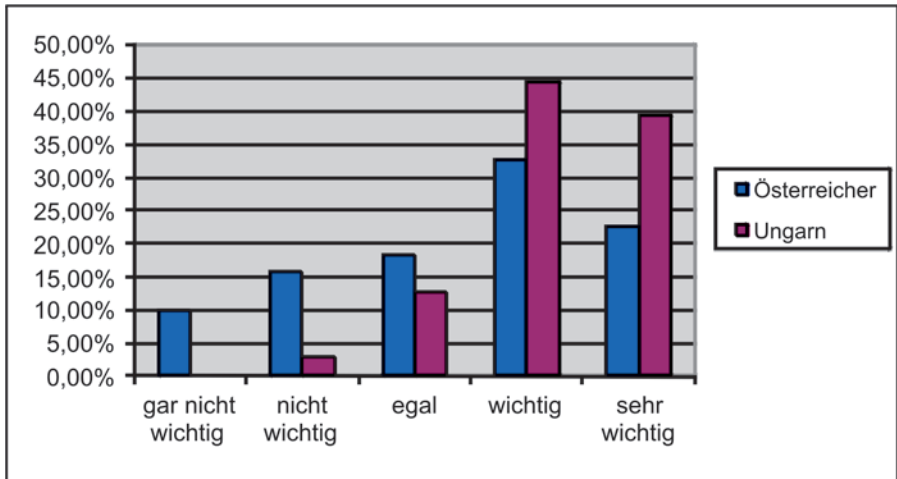
25. ábra: „*OLYANNAK LENNI, AMILYEN VAGYOK/HŰNEK MARADNI ÖNMAGAMHOZ ...*”



26. ábra: „NEM HAGYNI MAGAMAT MÁSOKTÓL BEFOLYÁSOLNI ...”



27. ábra: „SAJÁT ELKÉPZELÉSEMET/AKARATOMAT KERESZTÜLVINNI ...”



Konklúzió

Fenti megközelítésekből látható, hogy hallgatóink sokfélék és különbözőek – ami természetes. Hogyan tudnak vajon jelenlegi ismereteikkel, készségeikkel, attitűdjeikkel a munkaerőpiacon, továbbá egészében véve az „életben” boldogulni? Tud-e a magyar oktatásügy, a jelenkori iskola ehhez átruházhatatlan feladatának megfelelően elég fogódzót, útravalót adni?

Az oktatás helyéről, szerepéről, feladatairól, modern értékeiről Bábosik István (BÁBOSIK 2004: 11-30) a konstruktív-destruktív dichotómia mentén elemzi az életvezetést, mint nevelési értéket. A szerző véleménye alapján „...a konstruktív életvezetésnek két funkcionális komponense van:

- a közösségfejlesztő vagy morális komponens, és
- az önfejlesztő, tehát az életvezetés sikerét biztosító összetevő.”

Az Európai Unió számos oktatásügyi dokumentuma foglalkozik a „magatartás-formálás szerepével a konstruktív életvezetés megalapozásában.” Ezek az aspektusok tükröződnek a vizsgálatunk kérdéseiben is. Az adott osztrák hallgatókkal való összehasonlításban úgy tűnik, a magyar hallgatóknak még több energiát kell fektetni az autonóm-konstruktív életvezetés elsajátításába és keresztülvitelébe. Ennek folyamán és eredményeképpen talán a szakmai és egyéb emberi véleményformálásban és tevékenységben is megfontoltabbak és kevésbé befolyásolhatók lesznek. Ez sokat segíthetne a tantárgyak mélyebb tartalmainak interiorizációja terén is.

IRODALOM

ANDOR Mihály (szerk.) (2001): Romák és oktatás, Iskolakultúra, Pécs.

ARATÓ Ferenc – VARGA Aranka (2005): A kooperatív hálózat működése, Gypsy Studies – Cigány Tanulmányok, PTE BTK Romológia Tanszék, Pécs.

Az alapfokú nevelés-oktatás kerettantervei, Dinasztia Kiadó, Budapest, 2000.

BÁBOSIK István (2004): Neveléelmélet. Nevelés az Európai Unióban, Osiris Kiadó, Budapest.

BOURDIEU, P (1978): A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése, in Meleg Csilla (2005): Iskola az időben, Iskolakultúra 2005/2, pp.127-134.

CSEPELI György (2001): Szociálpszichológia, Osiris Kiadó, Budapest.

FALUS Iván – OLLÉ János (2000): Statisztikai módszerek pedagógusok számára, Okker Kiadó.

FORGÁCS József (Joseph P. Forgas): A társas érintkezés pszichológiája, Kairosz.

FORRAY R. Katalin (2000): A kisebbségi oktatáspolitikáról, Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Romológia Tanszék, Pécs.

FORRAY R. Katalin (szerk.)(2000): Romológia-Ciganológia, Dialóg Campus Kiadó, Budapest-Pécs.

FORRAY R. Katalin (2004): Életutak- iskolai pályák, Interjúk cigány, roma fiatalokkal, Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Romológia Tanszék, Pécs.

GLATZ Ferenc (szerk.) (1999): Cigányok Magyarországon, Magyar Tudományos Akadémia, Budapest.

HRUBOS Ildikó/a: A peregrinációtól az európai felsőoktatási térségig, EDUCATIO, 2005- nyár, 223-243p.

HRUBOS Ildikó/b: Budapest – egyetemi város, EDUCATIO, 2005 – tavasz, 45-59 p.

HRUBOS Ildikó/c: A 21. század egyeteme: megújulási kényszerek, megőrzendő értékek, in Iskolakultúra 2005/2. sz. 28-31 p.

HUNYADY György – NGUYEN Luu Lan Anh (szerk.)(2001): Sztereotípiakutatás, ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.

KOZMA Tamás (1994): Bevezetés a nevelésszociológiába, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

KOZMA Tamás (1998): Szabadság vagy igazság? in Meleg Csilla(szerk.)(2003): Iskola és társadalom, Szöveggyűjtemény, Dialóg Campus Kiadó, Budapest-Pécs.

LABODÁNÉ LAKATOS Szilvia – PÁLMAINÉ ORSÓS Anna – VARGA Aranka: A magyarországi cigány nyelvek, in Roma tanulók iskolai pszichológiája, Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar Pszichológiai Intézete és Romológia Tanszéke, Pécs, 2002.

MELEG Csilla (2001): „Egész-ség” (Lelki egészségvédelem és iskolafejlesztés), Pécsi Tudományegyetem, Pécs.

MELEG Csilla (szerk.)(2003): Iskola és társadalom, Szöveggyűjtemény, Dialóg Campus Kiadó, Budapest-Pécs.

Nemzeti Alaptanterv, Művelődési és Közoktatási Minisztérium, Budapest, 1995.

NYME-AK tantervei és más dokumentumai

ORSÓS Anna – VARGA Aranka: A beás nyelv állapota, Iskolakultúra, 2001/12, 58-64 p.

POLÓNYI István-TÍMÁR János (2001): Tudásgyár vagy papírgyár, Új Mandátum Kiadó, Budapest.

REIF, Elisabeth, SCHWARZ, Ingrid (szerk), (2004): Zwischen Ausgrenzung und Integration; Ein interdisziplinäres Friedensprojekt zum Thema >>Interkulturelle Kommunikation<< mit Ungarn, Mandelbaum Verlag, Wien.

SZABÓNÉ KÁRMÁN Judit (2005): A magyarországi cigány értelmiség helyzete, mentális állapota, PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, WHS Student, Pécs.

SZILÁGYI Magdolna (2006): Főiskolások értékorientációja inter- és intrakulturális aspektusból, szakdolgozat, PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék

VARGA Aranka (szerk.) (2004): Életutak és a Faág, Faág Baráti Kör Egyesület, Pécs.

VÁRINÉ SZILÁGYI Ibolya (1997): Az ember, a világ és az értékek világa, in Lengyel Zsuzsanna (vál.): Szociálpszichológia szöveggyűjtemény, Osiris Kiadó, Budapest.

Verebélyi Gabriella: A gyógypedagógus hallgatók roma-képe

A pedagógusképzésben még ma sem jelenik meg kellő hangsúllyal a kisebbségi oktatásra való felkészítés. A gyógypedagógus képzés keretében meg kell találni azokat a kapcsolódási pontokat, mely segítséget nyújthat a kisebbségek és a szociálisan hátrányos helyzetű tanulók oktatásához. A tanulásban akadályozott szakos gyógypedagógusok képzésében kiemelt célként jelenik meg ez a kérdés, hiszen a gyógypedagógiában használt terminológia szerint tanulásban akadályozott tanulók közé tartoznak a szociális helyzetük miatt tartós tanulási problémával küzdő gyermekek is. Ma Magyarországon a szocio-kulturális és/vagy szocio-ökonómiai háttér miatt nagyon sok roma gyermek küzd tartós tanulási problémával. A tanulási eredményesség és a szociális háttér összefüggésének feltárásával mind hazai, mind nemzetközi viszonylatban már sok kutatás foglalkozott. A kutatások eredményei kellemő mennyiségű ismeretet biztosítanak ahhoz, hogy a tanárjelöltek megfelelő felkészítést kaphassanak. Ahhoz, hogy a felkészítés eredményes legyen, meg kell ismernünk, hogy hallgatóink milyen előzetes ismeretekkel, nézetekkel rendelkeznek a kisebbségekről.

Kutatásomban választ kerestem arra, hogy leendő gyógypedagógusaink milyen előzetes nézetekkel rendelkeznek a cigányságról, a cigányság helyzetéről, kultúrájáról, milyennek képzelel el a jövőben egy eredményes közös munkát a szociálisan hátrányos helyzetű nem cigány és cigány gyerekekkel.

Vizsgálatomban kvalitatív eszközöket (fogalomtérkép és esszéelemzés) használok fel a gyógypedagógus hallgatók előzetes nézeteinek megismeréséhez. A kutatás eredményeit felhasználva a pedagógusképzés folyamatában a kellő helyen és koncentrátsággal tudjuk leendő pedagógusaink ismereteit bővíteni, mely ismeretek birtokában az előzetes szubjektív nézeteik elmozdulnak az objektivitás, a valóság felé.

Kulcsszavak: tanárjelöltek roma-képe, gyógypedagógus-képzés,

Bevezetés

A pedagógus személye az oktatási-nevelési folyamatok központi eleme. Bár jelentős eltérés van egyes pedagógusok között, az általuk alkalmazott nevelési elméletek, gyakorlatok, tantervi preferenciák, vagy éppen az oktatás fejlesztésének kérdését tekintve, a nevelés kulcsa minden esetben a tanár személyisége.

Sokan sokféle szempontból közelítették már meg a kérdést: kit és milyen kritériumok alapján tartunk eredményes tanítónak, tanárnak, nevelőnek. A kutatási irányzatok által feltárt eredmények kiegészítik egymást, így gazdagítva az eredményes pedagógiai munkához szükséges ismereteket. A kutatások során jó ideig a már képzett és szakmáját gyakorló nevelők álltak a vizsgálatok fókuszában. Azonban a ma már gyakorló pedagógusokat is fel kellett készíteni egykor az oktató-nevelő munkára. A pedagógusképzés kutatása keresi a választ arra, hogyan, milyen alapokra építve, milyen eszközökkel lehet a legteljesebb felkészítést nyújtani a jövő tanítóinak, tanárainak.

A hallgatók előzetes ismereteinek, romákkal kapcsolatos nézeteinek feltárása a tanárrá válás folyamatának tudatosabb tervezését, megvalósítását segítheti elő.

Roma gyerekek és esélyeik az oktatásban

A rendszerváltás időszaka többszörös hatást gyakorolt a magyarországi romák életére. Ezek közül dolgozatomban szempontjából két fontos területet emelek ki. Egyrészt a romák (és az ugyan ahhoz a rétegekhez tartozó nem romák) voltak ennek a politikai és gazdasági átalakulásnak a legnagyobb vesztesei. Másrészt a kilencvenes évektől minden kormányunk elismerte a leszakadó rétegek, a szociálisan hátrányos helyzetű gyermekek, köztük a roma gyerekek oktatásának kiemelt fontosságát.

Ma már szinte közhelynek tűnik az a megállapítás, mely szerint a társadalmi rétegek közötti különbségek csökkentéséhez a legnagyobb esélyt az oktatás biztosíthatja. A rendszerváltás utáni időszakban megvalósult az általános iskolai szinten a (majdnem) teljes beiskolázás. Nagy eredmény volt az óvodai nevelés kötelezővé tétele. Ahogy Ambrus Péter fogalmaz:

„Ma az óvodai – iskolai rendszerben való megmaradásuk szinte az egyetlen esély arra – hogy az itt megszerzhető magatartás-, érték- és kulturális mintákkal és ismeretekkel- alkalmassá váljanak a jelenlegi válság átvészelésére, úgy, hogy közben nem szakadnak le végérvényesen a többségi társadalomtól.” (AMBRUS, 2001:9.)

Szintén rendkívül pozitívan hatott a tanköteles kor felemelése, hiszen így a középiskolai szinten is egyre több hátrányos helyzetű gyermek tudott tanulni. Sajnos az új Köznevelési Törvény ezt most csökkentette, így két évet vett el a gyermekek és az iskolák lehetőségéből, két évvel rövidítették esélyeiket!

A beiskolázási arányok sajnos nem vonták maguk után automatikusan az oktatás minőségének automatikus javulását. Oktatási rendszerünk rendele-
letek terén pozitív képet mutat, de ezt egy lomha gyakorlati megvalósítás kö-
veti a mai napig.

Ennek ellenére, ha lassan is, de elindult egy pozitív változás a leszaka-
dó társadalmi rétegek gyermekeinek oktatása terén. Az óvodai és iskolázta-
tási helyzet kedvező hatásait erősítette, hogy a romák iskolához fűződő vi-
szonyában is lassú elmozdulás kezdődött.

A minél teljesebb körű beiskolázás a pedagógusokat is új kihívások elé
állította. „Az ilyen iskolában dolgozó pedagógusoknak az alábbi speciális
feladatokra kell felkészülniük:

- az átlagosnál szegényebb családi környezet miatt keletkezett szocio-
kulturális hátrányok kompenzálása;
- a többségi társadalométól eltérő szokások és viselkedésmódok elfo-
gadása;
- a többségi társadalométól eltérő családi értékrend elfogadása;
- a nyelvi hátrányok kompenzálása;
- a kisebbségi létből és a többségi társadalom előítéleteiből fakadó
komplexusok és frusztrációk kezelése;
- a nem cigány környezet (például szülők és gyerekek) részéről meg-
nyilvánuló előítéletes magatartás megváltoztatása;
- a saját előítéletek leküzdése.” (LISKÓ, 2001:35.)

Azonban az új feladatok ellátására megfelelő felkészítést nem kaptak.
Tapasztalataim alapján a jelenleg legrelevánsabb oktatási feladatok közül ép-
pen a legfontosabbak végzésére nincsenek a gyermekek oktatásának külön-
böző szintjein dolgozók felkészítve: a fogyatékos- és a szociális integráció
megvalósítására, a multi-/ interkulturális nevelésre és a tehetséggondozásra.

A gyermekek az oktatási intézmények falai közé különböző pszicho-
lógiai, biológiai és szociális tulajdonságokkal érkeznek. Ez a tulajdonság
együttes teszi őket egyedivé, ez teszi kötelezővé, hogy minden gyermek
egyénre szabott oktatásban-nevelésben részesüljön. A nevelési szükséglet ér-
telmezési keretei tehát igen szélesek. A gyermek tulajdonságai „önmagukban
nem hordoznak semmilyen pedagógiai minőséget. Az oktathatóság és nevel-
hetőség attól függ, hogy a pedagógiai szituáció, a pedagógiai hatásrendszer
milyen követelményeket támaszt a gyermek eme szempontokkal leírható ál-
lapotával szemben.” (SZABÓ Ákosné, 2002)

A pedagógusok csak az „átlagos gyermek” tanítására vannak igazán
felkészítve, így pedagógiai repertoárjukból kimaradnak azok a gyermekek,

akik egyéni adottságaik, tulajdonságaik miatt a hagyományos oktatási feltételrendszer mellett nem képesek sikeresen teljesíteni az iskolai elvárásokat. Ha a matematikai arányokat vesszük figyelembe, akkor ez 10-15% az átlagnál gyengébb képességű és ugyan ilyen arányban az átlagnál jobb képességű gyermeket jelent. Tehát a tanuló népesség legalább 30%-át teszik ki azok, aki nem az oktatási-nevelési szükségleteiknek megfelelő felkészítésben részesülnek az iskolarendszerben. Ez a hatalmas szám már önmagában is „felhívás keringőre” kell, hogy legyen mind a pedagógusok, mind a pedagógusképző intézetek számára!

A pedagógusok képzettsége és személyisége a kulcs minden gyermek megfelelő oktatásához.

A tanárjelöltek belépő nézeteinek feltárása

Elméleti háttérként abból a tényből indulok ki, hogy „a pedagógussá válás folyamatát a kutatók a pedagógusképzést megelőző és azt követő, hosszantartó folyamatként értelmezik.

„A tanárrá válás a meglévő nézetek alakulásán, a nézetek, a gondolkodás, a tudás, a tevékenységek kölcsönhatásán keresztül valósul meg. ...A pedagógusképzés feladatát a pedagógussá válás fentiekben értelmezett folyamatának támogatásában, segítségével határozzuk meg.” (FALUS, 2007: 7.)

A képzésbe belépő hallgatók már egyfajta előzetes tudással érkeznek arról, hogy mi is az iskolai oktatás lényege, milyen egy jó tanár. Ezeket az előzetes tapasztalatokat abban a 12-15 évben gyűjtötték, mely felöleli az egész addigi életüket az óvodától az általános iskolán és középiskolán keresztül. Ez a hosszú idő számos élményt jelentett, melyek jelentősen befolyásolták a hallgatók nézeteinek formálódását az oktató-nevelő munkával és a nevelő személyével kapcsolatban. Nézeteiket tovább differenciálja, hogy ezt a nézetet és hitet formáló folyamatot, mint diák élték át. Tehát belépve a felsőoktatásba, ezek a fiatalok már egy többé-kevésbé kialakult, de koránt sem egységes nézetrendszerrel rendelkeznek, mely rendszerek komoly kiindulási alapot jelenthetnek a képzésük során.

„A tanárjelöltjeink nem egy gazdagon részletezett és strukturált nézetrendszerrel érkeztek a tanárképzésbe, hanem töredékes, inkoherens és szervezetlen nézetekkel, amelyek mellett vannak, lehetnek jól szervezett nézetrendszereik is az iskola világával kapcsolatban, tehát a kettő együtt van jelen.” (DUDÁS, 2007:46.)

Lehet-e a nézeteket változtatni?

Nem jelentenek mindig előnyt a képzésben a régi, nem minden esetben megbízható tapasztalati anyagok, s az ezekből kinövő nézetrendszerek. Több külföldi és hazai kutatás is foglalkozott azzal, hogy mennyire befolyásolható, módosíthatók az előzetes nézetek. Eredményeik azt mutatják, hogy az előzetesen a világról megalkotott képünket csak jelentős nehézségek leküzdése után tudjuk változtatni. A konstruktivista tanuláselmélet szerint minden egyén egyedi fejlődési utat jár be, egyénileg építi fel kognitív folyamatok révén saját belső gondolati struktúráit. Ennek a belső struktúrának a módosítására is csak maga az egyén képes tanulás, tapasztalás útján. Azonban ha a sajátjától eltérő valósággal találkozik valamely információ felvétel során, azt vagy azonnal elveti, vagy megpróbálja átalakítani a saját elképzeléseihez, vagy (és ez a tanulás lényege) a saját belső nézeteit módosítja az eltérő valóság befogadásához.

„Felvetődik a kérdés, hogyan lehetséges a tanulás segítése, ha a konstruktivizmus szerint az egyén csak maga képes konstruálni tudását. A konstruktivizmus egyik irányzata, a szociális konstruktivizmus felfogása szerint a tudás konstruálásában döntő szerep jut a társaknak, köztük a tapasztaltabb társaknak, így a tanároknak, akikkel az egyén dialógust folytat a világról, az őt érő hatásokról, és így velük kölcsönhatásban szervezi, strukturálja, újrastrukturálja előzetes tudását, integrálja új tapasztalatait és ismereteit.” (KIMMEL, 2007: 12.) A pedagógusképzésben jelentős feladat tehát az előzetes nézetek rendszerbe foglalása, az új ismeretek beintegrálási folyamatának elősegítése.

Miért fontos a gyógypedagógus képzésben az előzetes nézetek feltárása?

A pedagógusképzésbe belépő hallgatók meglévő nézeteinek feltárása kiemelkedően fontos, hiszen ezeknek az ismeretek birtokában tudjuk befolyásolni, fejleszteni esetleg korrigálni nézetmodelljeiket, az abban fellelhető téves tartalmakat.

A gyógypedagógus képzésben, annak tervezésében sem jelenik meg másképp az előzetes tudás, a kialakult vagy kialakulóban lévő nézetrendszer alakításának problémaköre. Ha abból indulunk ki, hogy a pedagógusjelöltek a későbbi munkájuk során adódó tanítási helyzetek megoldásához gyakran merítenek a saját tanítóiktól, nevelőiktől látott eszköz-és módszertárból, akkor könnyen beláthatjuk, hogy a leendő pedagógusjelöltek, köztük a gyógypedagógus-jelöltek hátránnyal indulnak.

A hallgatók megtapasztalták alsó – és középfokú iskolázatásuk ideje alatt, hogyan lehet társaikkal, mint diák együtt élni, hogyan reagáltak le és oldották meg tanáraik a tanítás során a különböző helyzeteket. De előzetes felmérések alapján csak igen kis százalékban tudtak arról tapasztalatot szerezni, hogyan kell, lehet roma gyermekkel együtt tanulni, játszani. Ugyan ilyen kevés tapasztalatot tudtak gyűjteni arról is, hogy tanáraik milyen eszközökkel, módszerekkel, attitűddel közelítettek a roma tanítványaik felé. Így a gyógypedagógus jelöltek csekély számú tapasztalatai, ismeretei csak másodlagos forrásokból erednek, mely források legtöbbször nem hitelesek, nem valósak és nem tudományosak.

Előítéletek, sztereotípiák

Az előzetes nézetekhez hozzátartoznak azok a tudástartalmaknak, melyek a hazánkban és a világban élő más nemzetek, más nemzetiségekhez köthetőek. Hazánkban hivatalosan 12 nemzetiségi és egy kisebbségi csoportot ismer el a jelenlegi törvénykezés. Többek között ennek is köszönhetően egyre inkább hangsúlyossá válik az un. multikulturális / interkulturális nevelés. Leendő pedagógusainkat is fel kell készíteni a különböző kulturális-, nyelvi-, vallási-, stb. csoportokból kikerülő gyermekek nevelésére.

A főiskolai/egyetemi képzés befejezése után a friss diplomás pedagógusok a hétköznapi életben elkerülhetetlenül találkoznak a többségi csoportok mellett a kisebbségi, ezen belül a roma gyermekekkel is. Ennek a feladatnak a megoldása a hallgató előzetes ismereteinek és felkészültségének a függvénye. Ennek a függvénynek az egyik változója a hallgatókban élő, a kisebbségekkel kapcsolatos sztereotípiák és előítéletek.

Az 1994-95-ös tanévben a Kecskeméti tanítóképzőben két kutató felmérést készített a tanítóképző főiskolások kisebbségekkel kapcsolatos elképzeléseiről. 500 főiskolás által kitöltött kérdőív adatai alapján vizsgálták a főiskolások kisebbségekkel kapcsolatos beállítódását.

„Segítségükkel (mármint a kapott adatok segítségével (a szerző)) képet nyerhetünk arról, hogy azok, akik pár év múlva óvodapedagógusokként vagy tanítókként találkoznak majd a többségi társadalom gyermekei mellett a különböző kisebbségi csoportokhoz tartozó gyerekekkel is, illetve kerülnek szembe a többség és a kisebbség együttélésének óvodai és iskolai problémáival, személyesen milyen kapcsolatot létesítenének a kisebbségek tagjaival.” (SZABÓ-HORVÁTH, 2001:92.)

Az eredmény igen lehangoló volt. Az ország értelmiségi rétegéhez tartozó fiatalok, akik a felnövekvő nemzedék szellemi útjának vezetői lesznek, olyan előítéletekkel viseltetnek a társadalom egy bizonyos csoportjával szemben, mely előítéletesség véleményem szerint megkérdőjelezi pályaalakalmasságukat.

„Egy olyan társadalomban, amelyben a többség súlyos előítéletekkel viseltetik egy kisebbséggel – a cigánysággal szemben, még az olyan, az átlagnál képzetesebb és leendő hivatásuknál fogva a társadalmi kérdések iránt nyitottabb fiatalok sem jelentenek kivételt, mint amilyenek a leendő pedagógusok. Paradox módon a cigányok iránti elzárkózásuk még a felnőtteknél is erősebb, miközben más kisebbségek irányában éppen ellenkezőleg, sokkal nyitottabbak, mint a náluk idősebbek.” (SZABÓ-HORÁTH, 2001:98.)

Ha ennek a kutatásnak az eredményeit összevetjük egy gyakorló pedagógusok attitűdjét vizsgáló kutatás eredményeivel, fontos következtetéseket vonhatunk le. A gyakorló pedagógusok „elutasításának” oka a nyílt vagy burkolt előítéletesség a pedagógus részéről.

„Mivel a pedagógusok személyisége, neveltetése és felkészültsége igen különböző, kutatásunk során az eltérő tanári magatartások teljes skálájával találkozunk:

- kirekesztés, durva megkülönböztetés, előítéletek;
- tekintélyelvűség kirekesztés nélkül;
- erőszakos, tekintélyelvű asszimilációs törődés;
- közömbösség és érdektelenség;
- liberális bánásmód hagyományos pedagógiai módszerekkel;
- liberális bánásmód és módszertani újítások.” (LISKÓ, 2001:35.)

Tehát az előítéletesség az iskolákban gyakorló pedagógusok szemléletrendszerében és oktatási tevékenységében megtalálható. Ezek a pedagógusok lesznek a pályakezdő pedagógusok számára követendő érték- és szokásrendszer, munkamorált, módszertani eszköztárat bemutató és átadó mentorok. Ha ezzel a ténnyel kiegészítjük a pedagógus hallgatók súlyos előítéletességével, mely leginkább a roma közösségekkel szemben nyilvánul meg, beláthatjuk, hogy gyakorlatilag egy olyan egyenlet születet, melynek a megoldása a hátrányos helyzetű, ezen belül is a roma gyerekek oktatásának ellehetetlenülése.

Dolgozatomban azért foglalkozom a romákkal szembeni előítélet megjelenési arányával és formájával, mert a pedagógusképzés, benne a gyógy-

pedagógus-képzés során kikerülhetetlen ez a kérdés. Statisztikai adatok mutatják, hogy a gyógypedagógusok munkája során sokkal nagyobb számban kell együtt dolgozniuk hátrányos helyzetű, köztük roma gyermekekkel is, mint egyéb kisebbségi csoportokhoz vagy a többségi társadalom csoportjaiból kikerülő gyermekekkel. Kikerülhetetlen kérdés és nem csak divat, vagy a „romabiznisz” része ezzel a felsőoktatás szintjén foglalkozni. J. Sidanius és F. Pratto 1999-ben. A társadalmi dominancia című nagyszabású és megközeleltési módjában új trendet teremtő művükben abból indulnak ki, hogy „A társadalmi elnyomás, megkülönböztetés, előítéletes sztereotípa a csoportok viszonyában nem elfajzott kivétel, hanem általános és leküzdhetetlen gyakorlat. ...Eszertint a csoportok egymásfőlé és alá rendelése és a társadalmi hierarchiát kísérő és szolgáló gondolatok és érzések –evolúciós értelemben- természetesen és célszerűek a társadalom életében és működésében. A társadalmi viszonyok lehetnek változatosak és változnak, de a mindenkor társadalomban jelent volt és van a faji és nemi csoportok, osztályok hatalmi egyenlőtlensége. E makacs társadalom szervezési gyakorlat tényeinek hátterén értelmezhető és vizsgálható a társadalmi dominancia elfogadásának és keresésének egyéni-pszichológiai – mértéke.” (SIDANIUS-PRATTO, 2005:37.)

A szerzők könyvük első részében a sztereotipizálás, az előítélet jelenségéhez köthető elméleteket veszik sorra: pszichológiai-, szociálpszichológiai-, strukturalista-szociológiai és evolúciós elméleteket és modelleket. Összefoglalóan megállapították, hogy bár mindegyik modell hiányos bizonyos szempontból, de mindegyik tartalmaz olyan részeket, melyek feltétlenül segítik a sztereotípiák és előítéletek működési mechanizmusának jobb megértését. A szerzőpár az evolúciós elméleti modellt tartja a jövő kutatásaihoz a leginspirálóbbnak. Összefoglalójukban a sztereotípiákkal kapcsolatban kiemelik, hogy:

- az emberi információfeldolgozás korlátozott kapacitása miatt, az információk gyorsabb feldolgozása érdekében gyakran használjuk a társas sztereotip formákra,
- a sztereotipizálás tehát hétköznapijainkat könnyíti, de ettől függetlenül egyénenként erős eltérések vannak ennek minőségében és mértékében, valamint a mások megkülönböztetésére vagy elnyomására való hajlam terén,
- ha az elsajátítás folyamatát vizsgáljuk, meg kell figyelni, hogyan hagyományozzák át egymásra egyének, csoportok és társadalmak nézeteiket, sztereotípiáikat, a társas szabályokat a szocializáció, illetve az átörökítés egyéb kulturális folyamatain keresztül,

- „...egy társadalom ideológiai és sztereotípiái társas konszenzus eredményei, melyeken a domináns és az alárendelt csoport tagjai egyaránt osztoznak. E közös társadalmi ideológiák a legtöbbször hozzájárulnak a hatalmi elnyomó viszonyok hosszú távú fenntartásához, igazolják e viszonyok történetét és újratermelik őket.” (SIDANIUS-PRATTO, 2005:49.)
- Az egyenlőtlenségek, a társadalmi rétegek, csoportok közötti kulturális és az ebben bennfoglalt értékkülönbségek tehát mindenféle társadalmi rendszerben törvényszerűen megtalálhatóak.

A kutatás alapkérdései

A pedagógusképzésbe belépő hallgatók előzetes nézeteinek feltárása a tanárrá válás folyamatának első lépése. A konstruktivista megközelítés szerint az előzetes ismereteink alapján kialakult szűrőn keresztül halad minden a környezetünkől érkező információ. Ez a tapasztalatok által formált szűrőrendszer egyrésztől megkönnyíti hétköznapi életünket, gyorsabb reakció időt, ezáltal jobb alkalmazkodást biztosít számunkra. Azonban akadály is lehet ismereteink és látókörünk szélesítése, azaz a tanulásunk terén, hiszen ha az információ nem illik a saját gondolatmenetünkbe, azt hajlamosak vagyunk hamisnak, irrelevánsnak minősíteni és figyelmen kívül hagyni. A sztereotípiák is ilyen szűrők gondolkodásunkban. A leendő pedagógusokat éppen ezért meg kell tanítani arra, hogy tudatosan figyeljenek a saját szűrőberendezésük kialakítására, ha kell módosítására. A társadalmi különbségek létező kihívások minden pedagógus számára. Az oktatás egymagában nem jelent megoldást az egyenlőtlenségek enyhítésére, az oktatás ennek a többtényezős képletnek csak az egyik halma. De kétség kívül a család után a legnagyobb befolyással bír nemzedékek értékszempléletének kialakításában. Ennek a komoly társadalom által meghatározott folyamatnak a felelős vezetője a pedagógus. Erre a feladatra felkészülni nem elsősorban a lexikai tudás elsajátításával és számonkérésével lehet. A felsőoktatásban is kell és lehet nevelni saját, személyes érték- és viselkedés mintánkon keresztül, mellyel a jövő pedagógusait készítjük fel a hivatásukra.

A fenti gondolatmenet alapján vizsgálatom jelen szakaszában arra keresem a választ, hogy milyen előzetes élményekkel, nézetekkel rendelkezhetnek a hallgatók a cigánysággal kapcsolatban. A későbbiekben pedig szeretném a kutatást tovább vinni és vizsgálni azt is, hogyan alakultak a gyógypedagógus hallgatók nézetei, a roma gyermekek oktatásáról- neveléséről, képzésük során?

A hallgatók előzetes ismereteinek, nézeteinek feltárására a fogalomtérkép módszerét használtam. A fogalomtérkép a „cigánység” (mint népcsoport) fogalom tartalmának kibontását célozta meg. A fogalom kibontására a strukturálatlan térképezés formáját alkalmaztam: a hallgatók saját elrendezési szempontsor alapján formálták az asszociációikból felépített hálózatot. Az összefüggések pontosabb feltárása érdekében a hallgatók egy tetszőleges hosszúságú esszében is megfogalmazták, hogyan viszonyulnak az életük jelen szakaszában a roma kisebbséghez, hogyan képzelik el a roma gyermekekkel a közös iskolai vagy iskolán kívüli munkát. Ebben a dolgozatban a fogalomtérképek adatainak elemzésére kerül sor, a tartalom elemzés adatfeldolgozása még folyamatban van.

A kutatás rétegzett mintavétellel, 181 gyógypedagógus hallgató részvételével valósult meg. A képzésbe belépő első éves hallgatók készítették a fogalomtérképeket. A hallgatók életkora, előzetes tapasztalataik, lakhelyük és képzési formájuk nagy eltéréseket mutat. Nappali tagozatos, első diploma megszerzésére irányuló képzésben 82-en vesznek részt. Levelező tagozatos és második diploma megszerzését célzó képzésben 99 hallgató vett részt a felmérés idején. Az ország 19 megyéjéből érkeztek a hallgatók.

A fogalomtérképek szerkezeti felépítése és a kapcsolatok tartalmi elemzése

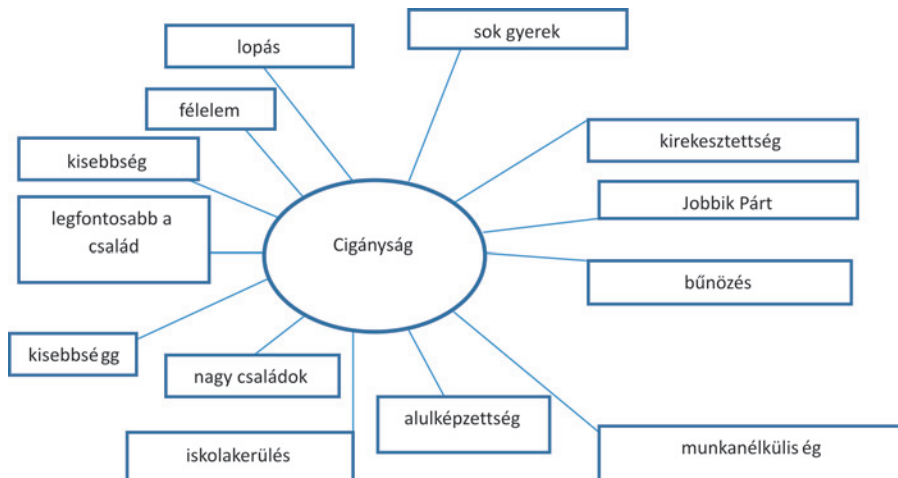
A hallgatók által alkotott térképek szerkezetük alapján két nagyobb csoportba sorolhatók:

- tematikus felépítésű
- nem tematikus felépítésű

A hallgatók nagy része tematikus elrendezés nélküli térképet „rajzolt” (1. ábra), kisebb része alkalmazta a tematikus elrendezésű térképszerkesztést (2. ábra).

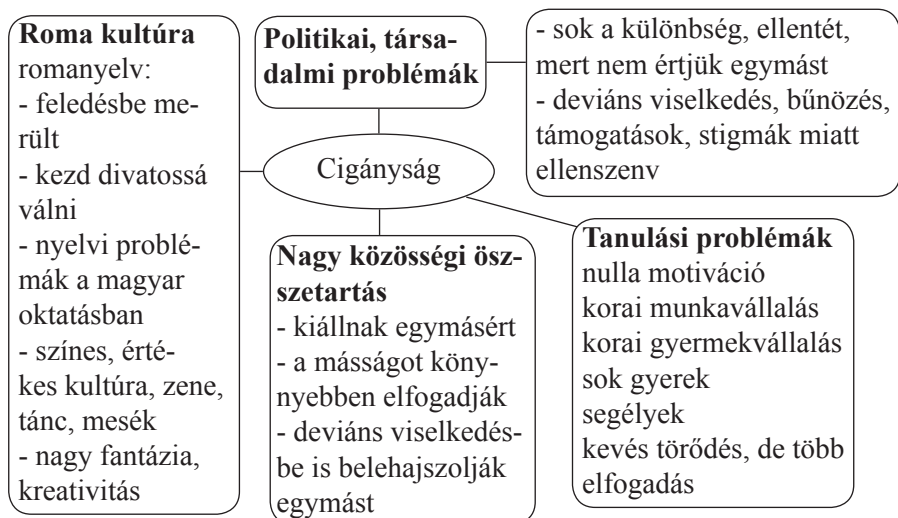
A hallgatók közül tehát kevesen alkalmazták a fogalomtérkép készítésénél rendszerező szempontokat. A legtöbben csak esetlegesen egymás mellé rendelt kapcsolatokat jelenítettek meg, azokat az általuk legfontosabbnak tartott gondolatokat, melyek a cigányságról eszükbe jutott.

1. ábra: Nem tematikus építkezésű fogalomtérkép



A tematikus elrendezésű térképeken az első szinten a főfogalomhoz tartozó rendező elvek jelennek meg (a lenti képen például: politikai, gazdasági problémák, roma kultúra, stb.), a második szinten jelennek meg a fogalomhálókat építő asszociációk.

2. ábra: Tematikus elrendezésű fogalomtérkép



Roma kultúra

- romanyelv:
 - feledésbe merült
 - kezd divatossá válni
 - nyelvi problémák a magyar oktatásban
 - színes, értékes kultúra, zene, tánc, mesék
 - nagy fantázia, kreativitás

Politikai, társadalmi problémák

- sok a különbség, ellentét, mert nem értjük egymást
- deviáns viselkedés, bűnözés, támogatások, stigmák miatt ellenzenv

Nagy közösségi összetartás

- kiállnak egymásért
- a másságot könnyebben elfogadják
- deviáns viselkedésbe is belehajszolják egymást

Tanulási problémák

- nulla motiváció
- korai munkavállalás
- korai gyermekvállalás
- sok gyerek
- segélyek
- kevés törődés, de több elfogadás

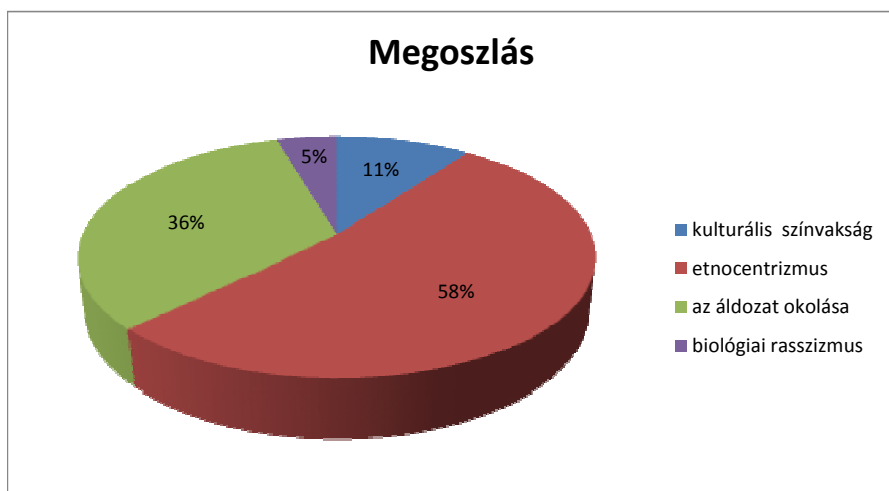
A fogalomtérképeken alkalmazott asszociációk száma változó volt csoportonként, de átlagban fejenként 12-13 fogalmat soroltak a főfogalomhoz a hallgatók. A legkevesebb az 5 fogalom/fő, a legtöbb a 24 fogalom/ fő felsorolása volt térképenként. A 181 hallgató összesen 2189 asszociációt rögzített a térképek készítésekor.

A kapcsolatok legnagyobb százalékban magyarázó jellegűen kapcsolódnak a kiinduló kifejezéshez. Kisebb arányban találhatunk ellentétet jelölő, következtető, választó jellegű, rész – egész, ok – okozat típusú kapcsolati elemeket.

A hallgatók által leírt asszociációkat különböző szempontok alapján tartalmi kategóriákba csoportosítottam. Az első csoportosításhoz a Derman, Sparks és Philips által leírt egyéni sztereotípiák felosztási rendszerét használtam (ARATÓ 2011):

- Kulturális színvakság (Nekem minden gyerek ugyan olyan.)
- Etnocentrizmus (A cigány gyerek azért tanul rosszabbul, mert otthon nem nevelik meg.)
- Az áldozat okolása (cétalanok, neveletlenek, motiválatlanok, hiába kapnak segílyt, stb.)
- Biológiai rasszizmus (azért teljesítenek rosszabbul, mert cigányok)

3. ábra: Sztereotipizálási csoportok szerinti megoszlás



A fenti diagram adataiból láthatjuk, hogy a hallgatók sztereotípiáiban első sorban az etnocentrizmus tükröződik vissza. Azaz a hallgatók ezen csoportja szerint a kisebbségi csoportra jellemzőnek vélt szocializációs hiányosságok okozzák a csoport többség által nem elfogadható viselkedésmintáit.

A másik nagy arányban megjelenő oki háttér a romákkal szembeni előítéletek kialakulásában az „áldozat” okolása minden vele történt dologért. Tehát ha nem sikerül a kisebbségi csoport, jelen esetben a roma embernek például beilleszkedni, munkába állni, tanulni, megélni, stb., az azért van, mert nincsenek életcéljai, motiválatlan, csak a segélyekre vár, a kapott segítséget sem tudja megfelelően felhasználni....

A „rangsorban” ebben a felmérésben harmadik helyen áll a kulturális színvakság. Ezt a hallgatók két féle képen jelenítették meg. Nagyobb arányban az jelent meg az asszociációkban, hogy minden cigány ugyan azokkal a (többségében negatívnak ítélt) tulajdonságokkal rendelkezik. Elenyésző számban megjelent a kultúrák összemosása is, azaz mindegy, hogy milyen csoport, mindenkinek csak ugyan annyit szabad adni, senki sem különbözik a másiktól.

Hasonló kettősséget hordoz a negyedik csoport - a biológiai rasszizmus-megjelenése is. Ha optimista szempontból nézzük, akkor nagyon jó, hogy ez az okozati tényező szerepel a legkisebb arányban. A pesszimista szemlélettel nézve az eredményt, azonnal fel kell tennünk a kérdést: Hogyan lehetséges, hogy ma, a XXI. században vannak olyanok, akik biológiai alapon mernek alá-fölé rendeltségi viszonyba állítani egy népcsoportot a többségi csoporttal szemben!! Főleg, ha figyelembe vesszük, hogy a jövő generáció nevelésének felelőseiről, leendő gyógypedagógusokról van szó, akik nem mellesleg a hazai értelmiségi réteghez tartoznak.

A térképi hálók megalkotásához használt fogalmak teljes felsorolása hosszadalmas lenne. Ezért a tartalmi elemzést egy másik csoportosítási szempontsорт használva folytatom. Kiemelt példakkal szemléltetem, hogy milyen típusú sztereotip megközelítéseket olvashatunk le ezekről a térképekről. A skála a teljes elutasítástól, a (majdnem) teljes elfogadásig terjed.

Az elfogadásnak bizonyos szintű megjelenésére következtethetünk a következő asszociációkból felépített térkép alapján:

- ők is emberek
- fontos hogy mások is megismerjék a kultúrájukat
- egyenlő jogok
- elfogadás
- diszkriminációjuk megszüntetése

- be kell őket építeni a társadalomba
- felzárkóztatásuk nevelésük-oktatásuk fontos
- egyenlő jogok, lehetőségek megteremtése számukra
- engedni, hogy ők is ápolják kultúrájukat
- sajátos kultúrájuk és életvitelük van, amit el kell fogadni
- empátia
- kevesükkel lehet a felsőoktatásban találkozni
- előítéletesség a társadalom részéről
- vannak ugyanúgy jó és tehetséges emberek köztük, mint köztünk
- hátrányos helyzet
- kevésbé tudnak érvényesülni

Vannak olyan térképek, melyekben megjelennek az elfogadás jelei, de egy-két fogalom éles kritikát hordoz a romákkal szemben:

- más szokások, hagyományok
- nekik is van kultúrájuk – nekik is vannak értékeik
- nem fogadják el őket, ez természetesen ellenérzést vált ki belőlük
- sztereotípiák, előítéletek velük szemben, általánosítás – sokszor ok nélkül ellenségesek velük
- alacsony képzettség – munkanélküliség – bűncselekmények
- miénktől eltérő történelem, életmód – miénktől eltérő felfogás, gondolkodásmód
- gyakran ők sem tisztelik a más kultúrákat

Nagyobb arányban találunk a teljes elutasítást tükröző fogalmakat:

- sokszor „magyarellenesség”
- rossz szociális háttér
- dolgozni, tanulni nem akarás
- segélyből élés
- sok gyerek
- nemtörődömség
- destruktív nevelésből adódó kilátástalanság
- tisztátalanság
- bűnözés
- munkanélküliség
- erőszak
- képzetlenség
- hangosak, ordibálnak

A harmadik általam alkotott csoportba azok tartoznak, akiknek vannak negatív beállítódásai a romákkal kapcsolatban, de vannak kételyeik is saját nézőpontjukkal szemben:

- Vannak értelmiségi cigány ismerőseim, én nem érzem, hogy akivel az oktatásban tanultam, rossz szociális környezetű lenne – azért mert ők nem kerülnek be?
- Jól értenek a zenéhez – irigylem emiatt őket
- Amit tudok, érzek, látok, stb: nem akarnak tanulni, dolgozni. De ennek lehet, hogy a korábbi visszautasítás az oka, vagy az életmódjuk?
- Amit tanultam: általánosan rossz szociális háttér, diszkrimináció, iskolázatlanság. De ezért csak ők a felelősek?

A hallgatók sztereotip szűrője más és más alapon szűri meg a környezetből érkező, a cigánysággal kapcsolatos információkat. Van, aki meghallja és igyekszik magáévá tenni a kulturális sokszínűség, ezen belül a romák elfogadásának szemléletét. Van, akik csak a negatív beállítódást tanulták meg a szocializációjuk jelenlegi szakaszáig. Ennél a két csoportnál van a legnehezebb dolgunk.

Annál a csoportnál, akik túlságosan elfogadó szemléletet mutatnak, fenn áll annak a lehetősége is, hogy csak meg akartak felelni a szerintük egyébként illendőnek vélt kisebbségekkel kapcsolatos kommunikációs formuláknak, vagy azoknak az elvárásoknak, melyeket szerintük én, mint kutatót végző és őket tanító ember támaszt velük szemben. Ezt az opciót minden képen bele kell vennünk az elemzésbe, ha tisztább képet akarunk a hallgatók romákhoz való hozzáállásáról. Természetesen vannak, akik elsősorban személyes tapasztalataik, egyéni pozitív világszemléletük, altruisztikus vagy proszociális tulajdonságjegyeik alapján gondolkodnak előítéletek nélkül a romákról.

Azok a hallgatók, akik jelenleg teljesen elutasító gondolatokat fogalmaztak meg ezzel a népcsoporttal szemben, valószínűleg egyéb téren is nagyon sok előítéllettel rendelkeznek. Nagyon nehéz az ő esetükben bármilyen előzetes prognózis felállítására gondolkodási sémájuk átformálása terén. De induljunk ki abból, hogy legalább meg tudja fogalmazni, mi az, ami ellenérzést vált ki belőle, hiszen ezeket megismerve mutathatunk olyan példákat, megismertethetünk velük olyan elsődleges információkat, melyek ismeretében legalább elbizonytalanodnak saját igazukkal szemben.

Szerintem a legígéretesebbek a harmadik csoporthoz tartozó hallgatók, azok, akik leírják a környezetükben eddig tanult „ismereteiket”, az előítéletes fogalmakat, de már eljutottak arra a szintre, hogy elkezdték saját szü-

rőjük áthangolását. Mernek kételkedni saját eddig igaznak vélt tudásukban. Ők ezzel ráléptek arra az útra, melyen egy jó vezetővel, a mi esetünkben a képzésükben résztvevő oktatókra gondolok, megismerhetnek, elsajátíthatnak egy nyitottabb, rugalmasabb gondolkodási és probléma megoldási mechanizmust. Ez alatt nem azt értem, hogy teljesen megszabadulnak előítéleteiktől, valószínűleg ez lehetetlen (hiszen mindegyikünk sok-sok előítélettel éli életét). Célként most „csak” annyit tűzzünk ki, hogy legalább a fentebb leírt formában a „kétérdés szintjéig” juttassuk el a leendő pedagógusokat.

A nézetek, az előítéletek nagyon lassan formálódnak át. Ehhez folyamatos pozitív, sajátélményű tapasztalatok megszerzésére van szükség és sok-sok időre. Ez a folyamat nem ér véget a felsőoktatásban eltöltött évek alatt. Hatékonyabb lenne, ha már az alsó és középfokú oktatás is tevékenyen részt venne a szemléletformálásban, (de a megfelelő irányba terelve a tanulókat). A változási folyamat támogatására pedig a munkahelyre kikerülve is szükség van.

Összefoglalás

„A nézetek” értelmezési lencseként szolgálnak, amelyek segítségével a tanárjelöltek és kezdő tanárok értelmezik saját tapasztalataikat és megpróbálják megoldani a tanulás és a tanítás során felmerülő problémáikat.” (KIMMEL, 2007:14.) Ezért a képzésbe belépő gyógypedagógus hallgatók előzetes nézeteinek feltárása kiemelt feladat az oktatás további alakulása és kimenete szempontjából. Ezeknek az eredményeknek a tükrében úgy kell a képzési struktúrát, ezen belül az egyes tantárgyak tartalmát alakítani, hogy azzal a lehető legjobban tudjuk segíteni hallgatóink sztereotip nézeteinek átalakítását. A lexikális ismeretek fontosak, de a felsőoktatásban – főleg a pedagógusképzésben – egyáltalán nem hanyagolhatjuk el a nevelést, mint a személyiség fejlesztés eszközét! Tillema szerint a tanárképzésnek fontosabb célja a nézetváltoztatás, mint az elméletei tudás átadása. A nézetek megváltoztatása a nézetek feltárását feltételezi, és erre a feltárássra a reflexióorientált képzés ad lehetőséget.

A nézetek azonban meglehetősen ellenálló gondolati képződmények. Megváltoztatásuk nagyon nehéz. A tanárképző programok túl rövidek, a kurzusok és a gyakorlat között sokszor nincs kapcsolat, így nehéz jelentős modellváltásokra készíteni hallgatóink nézeteit. Ezért fontos, hogy a képzési struktúrákat újragondolva a pedagógusjelölt egy komplex egységként működő programban tudjon felkészülni hivatására.

A romákkal kapcsolatos előzetes ismeretek, nézetek feltárása a gyógy-pedagógus-képzésben elengedhetetlen. Szinte biztos, hogy minden leendő gyógypedagógusnak együtt kell majd dolgoznia roma gyerekekkel is. Ennek a közös munkának az eredményességét legnagyobb részben a pedagógus személyes beállítódása fogja - a szakmai felkészültsége mellett – a legnagyobb mértékben befolyásolni. Ezt a tényt egyszerűen tudomásul kell vennie a felsőoktatásnak, a pedagógusképző intézeteknek és meg kell próbálni olyan tartalmú programokat összeállítani, olyan oktatókat a katedrára hívni, amik és akik elősegíthetik a leendő pedagógusokat a minden szempontból magas szintű felkészüléshez : a jövő generációjának elfogadó, nyitott szemléletű oktatására és nevelésére.

IRODALOM

Ambrus Péter (2001): Cigányság és iskola. In: Romák és oktatás. Iskolakultúra, Pécs

Dudás Margit (2007): Tanárjelöltek belépő nézeteinek feltárása. In: Falus I. (szerk.): A tanárrá válás folyamata. Budapest, Gondolat Kiadó.

Falus Iván (szerk.) (2007): A tanárrá válás folyamata. Budapest, Gondolat Kiadó.

Kimmel Magdolna (2007): A tanárképzés problémái konstruktivista értelmezési keretben. In: Falus I. (szerk.): A tanárrá válás folyamata. Budapest, Gondolat Kiadó.

Liskó Ilona (2001): A cigány tanulók és a pedagógusok. In: Romák és oktatás. Iskolakultúra, Pécs.

Szabó Ildikó – Horváth Ágnes (2001): A tanítóképző főiskolások elképzelései a kisebbségekkel létesíthető kapcsolatokról. In: Romák és oktatás. Iskolakultúra, Pécs.

Jim Sidanius – Felicia Pratto (2005): A társadalmi dominancia. Osiris Kiadó, Budapest.