

39.

HORIZONTOK ÉS DIALÓGUSOK 2017

VI. Romológus konferencia



TANULMÁNYKÖTET

Pécs, 2017. május 10-12.

*PÉCSI TUDOMÁNYEGYETEM BTK NTI ROMOLÓGLA ÉS
NEVELÉSSZOCIOLÓGLA TANSZÉK*

PÉCS, 2017.

HORIZONTOK ÉS DIALÓGUSOK 2017

VI. ROMOLÓGUS KONFERENCIA

TANULMÁNYKÖTET

Pécs, 2017. május 10-12.



Pécsi Tudományegyetem BTK NTI Romológia és
Nevelésszociológia Tanszék

PÉCS, 2017.



A jelen tudományos közleményt a szerzők a Pécsi Tudományegyetem alapításának 650. évfordulója emlékének szentelik.

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:
Cserti Csapó Tibor – Rosenberg Mátyás • Lektorálta: Beck
Zoltán – Ács Mária • Borítóterv: Bolkoprint Kft • Készült
a Bolkoprint Kft. nyomdájában, 7631 Pécs, Fűzes dűlő 23. •
Nyomdavezető: Szabó Péter • ISBN 978-963-429-176-3 •
ISSN 1586-6262 • megjelent: 100 példányban •

TARTALOMJEGYZÉK

ISKOLÁZOTTSÁG, NEVELÉSSZOCIOLÓGIA

Heltai János Imre – Jani-Demetriou Bernadett: <i>Romák nyelvi gyakorlatai és az iskolaérettség</i>	9
Millei Ilona: <i>A korai iskolaelhagyás hazai és nemzetközi dimenziói</i>	27
Gelencsérné Dr. Bakó Márta: <i>Együtt vagy külön? Tanodák a köznevelésben</i>	42
Pápai Boglárka: <i>Cigány nemzetiségi pedagógusképző intézmények Magyarországon</i>	59
Verebélyi Gabriella: <i>A nyelvi hátrány szerepe a tanulási akadályozottság kialakulásában</i>	73
Markos Gabriella: <i>Hátrányos helyzet – Az iskolák felelőssége</i>	88
Miklós Ágnes Kata: <i>A kisebbségi óvodai nevelés jogi szabályozása és lehetőségei Magyarországon</i>	94
Csepcsényi Lajosné – Sütő Éva: <i>A cigány tanulók beiskolázásának és lemorzsolódásának arányai</i>	105
Szabó Éva: <i>Cigányok/romák a felsőoktatásban</i>	130

TÁRSADALOM- ÉS BÖLCSÉSZETTUDOMÁNYOK

Cserti Csapó Tibor: <i>A Roma Integráció Évtizede eredményeinek módszertani vizsgálata</i>	140
Rosenberg Mátyás: <i>A magyarországi gyakorlati beás helyesírások néhány alapvető kérdése</i>	162
Koós Ildikó: <i>A roma irodalmi kánon jelenléte a 6-12 évesek anyanyelv és irodalom tananyagában</i>	190
Baló András Márton: <i>Oláh cigány dialektusok Magyarországon</i>	203
Hajnáczy Tamás: <i>„Hogyan lett a „kóborcigányból” szocialista embertípus, majd a rendszerváltás nemzetiségi jogokkal felruházott vesztese?</i>	224
Kovács Gábor – Dr. Szarvák Tibor: <i>Az önfenntartó településekhez kapcsolódó társadalomtudományi koncepció kialakításáról – Javaslatok az önfenntartást támogató programhoz</i>	243

Orsós Anna: <i>Egy elfelejtett beás közösség nyomában – Kétújfalu komplex vizsgálata</i>	253
Boros Julianna: <i>Roma/cigány Fiatalok társadalmi mobilitása – munkaerő-piaci esélyek</i>	269
Zakota Zoltán – Izsák Hajnalka – Ardelean Tímea – Schaffer Rita: <i>A magyarországi romák munkaerőpiaci diszkriminációja</i>	290

SZAKKOLLÉGISTÁK KUTATÁSAI

Dobó Tibor: <i>„Éld az életem” – egy szerepjáték a társadalmi előítéletek ledöntésére</i>	311
Rigó Bálint – Kárász Krisztián József: <i>Ukrán-orsz konfliktusok az Eurovíziós Dalfesztiválon</i>	323
Mogyorósi Renátó Manuel – Várdai Levente.....	359
Gaál Gabriella: <i>A perifériára szorított másik (Tóth Krisztina: Pixel)</i>	387
Laboda Lilla: <i>Középiskolások romológiai ismeretei egy kérdőíves vizsgálat tükrében</i>	404

Előszó

Az idei esztendő számos évforduló jegyében telik; ezek közül a legkiemelkedőbb, hogy intézményünk, a Pécsi Tudományegyetem ez évben ünnepelte alapításának 650. évfordulóját. Ezen évforduló megemlékezései közé tartozott az a Horizontok és Dialógusok III. konferencia is, amelynek egyik tanulmánykötetét tartja kezében az olvasó.

35 éve annak, hogy a korábbi tanárképző főiskola integrálódott a Janus Pannonius Tudományegyetembe, s ebből 10 év múlva kiválva a PTE Bölcsészettudományi Kara idén ünnepli önálló karrá alakulásának 25. évfordulóját. Tanszékünk pedig fenállásának 20. évéhez érkezett, hiszen 1997 őszén kezdődött meg annak a szemináriumnak a működése, amelyből később az önálló Romológia Tanszék (jogelődünk) kiépült.

Ezekhez a szép kerek születésnapokhoz képest kevésbé markáns a HD konferencia harmadik megszervezése, s ezen belül az e néven hatodjára futó Romológus konferencia, hiszen mindegyik eseménynek korábban is voltak éves rendezvényei, csak másképp neveztük azokat.

Öröm ugyanakkor e rendezvények hagyományossá és rendszeressé válása, hiszen mindegyik fontos fórumot teremt a PTE Neveléstudományi Intézetének tanszékei, illetve doktoriskolája köré csoportosuló kutatók, hallgatók, oktatók találkozására, ismerkedésére, a tudományos eredmények kicserélésére.

Ennek az információ áramlásnak kíván teret adni tanulmánykötetünk is, amelybe elsősorban a 6. Romológus konferencián elhangzott előadások anyagai közül válogattunk, meglehetősen széles körű tematikát lefedő írásokat.

A kötet első nagy egységében azokat az írásokat helyeztük el, amelyek a roma, cigány népesség és az iskolarendszer, oktatás kapcsolatának kérdésköre mentén szerveződnek. A második egység ennél lazább szerkesztésű, ott különféle bölceleti és társadalomtudományos területekhez tartozó megközelítések sorjáznak.

S még szerteágazóbb diszciplinálisan az utolsó fejezetünk, amelynek egyetlen szerkesztési szempontját az adja, hogy benne a tanszékünk mellett működő Wlislöcki Henrik Szakkollégium diákjainak anyagai kerültek elhelyezésre.

Már évek óta e szakkollégium hallgatói önálló szekció keretében vesznek részt konferenciáinkon, bemutatva saját kutatási területüket, s azt, ki meddig jutott a vizsgálataiban. Indokoltnak láttuk ezért itt is reprezentálni ezt a komoly hallgatói tevékenységet annak ellenére, hogy nem hagyhatjuk figyelmen kívül, ezen írások nem képzett kutatók munkái. Sokkal inkább azt az utat, illetve annak állomásait tükrözik, amit egy érdeklődő, ambiciózus egyetemista megtesz a majdani tudományos karrier irányába.

Romák nyelvi gyakorlatai és az iskolaérettség

Az iskolaérettség mérése, akár egész iskolarendszerünk, arra az előfeltételezésre épül, hogy az iskolába belépő gyerekek a sztenderd magyar nyelvnek nevezett, normaként értelmeződő szociokulturális konstrukcióhoz köthető nyelvi erőforrások használói. Az iskolaérettség ezzel lényegében a „normálisnak” tételezett, de nem definiált szociokulturális és nyelvi elvárásoknak való megfelelésként fogalmazódik meg – anélkül, hogy ez explicitté válna.

Ez a dolgozat egy olyan projektről és különösen is annak egyik állomásáról számol be, amelynek során az eredményesség javítása érdekében úgy semlegesítjük az iskolába kerülő romani-magyar kétnyelvűnek tartott gyerekek eltérő otthoni nyelvi gyakorlataiból eredő különbségeket, hogy az iskola nyelvi gyakorlatait írjuk át. Programunk újdonsága, hogy leszámolunk azzal az ideológiával, ami az iskolát és a sztenderdet elválaszthatatlan egységben látja (Heltai 2015), és teret engedünk az iskolában olyan nyelvi forrásoknak és gyakorlatoknak is, amelyek nem sztenderdizálként tételeződő nyelvhez kötődnek.

Dolgozatunkban áttekinjük a gyerekek értékelésével, iskolaérettségük mérésével kapcsolatban felmerülő kérdéseket, és bemutatunk egy mérési lehetőséget, mely a transzlingváló kommunikáció pedagógiájának (García 2009, Heltai és mtsai megjelenés alatt) alapelveit figyelembe véve készült, és a magyar nyelvhez kötött gyakorlatok alkalmazásában való jártasság helyett azt méri, rendelkezik-e a gyermek egyes nyelvhez nem kötött, általános (nyelvi) képességekkel, amelyek az iskola megkezdéséhez szükségesek. Célunk elérésére egy, a helyi beszédmódokra és szociokulturális körülményekre reflektáló mérést készítettünk és próbálunk ki 2017 szeptemberében és októberében.

Kulcsszavak: transzlingváló kommunikáció pedagógiája, nyelvi forrás, romani, magyar, iskolaérettség

I. A nyelvi sztenderd, az iskola és a valóság

Az iskolaérettség mérése, akár egész iskolarendszerünk, arra az előfeltételezésre épül, hogy az iskolába belépő gyerekek a sztenderd magyar nyelvnek nevezett, normaként értelmeződő szociokulturális konstrukcióhoz köthető nyelvi erőforrások használói. A DIFER-programcsomagon alapuló iskolaérettségi teszt (2016 [2004]) feltételezi, hogy az „alanyok” a szerzők által átlagosnak elgondolt kompetenciával rendelkeznek a magyar nyelvhez kötött nyelvi erőforrások tekintetében. A DIFER nyolc részterületéből hét – tehát az írásmozgás-koordináció kivételével az összes részterület – nyelvi gyakorlatokhoz kötött képességeket vizsgál. A képességet csak úgy és akkor méri, ha az alanyok olyan módon beszélnek, ahogy azt a teszt összeállítói feltételezik. Az iskolaérettség ezzel lényegében a „normálisnak” tételezett, de nem definiált szociokulturális és nyelvi elvárásoknak való megfelelésként fogalmazódik meg – anélkül, hogy ez explicitté válna. Azoknak a gyerekeknek van esélye jól teljesíteni, akik otthon úgy élnek és valóban úgy beszélnek, ahogy azt a programcsomag koncepciói előírják. Bajban lehetnek azok, akiknek szociokulturális környezete eltér a teszt képi világában megjelenő elképzelésektől, azok pedig végképp, akik otthon nem vagy nem csak a sztenderd magyar nyelvhez tartozóként tételezett nyelvi erőforrásokat használják.

Ez a dolgozat egy olyan projektről és különösen is annak egyik állomásáról számol be, amelynek során kísérletet teszünk a nyelvi gyakorlatok eltérő voltából eredő változók semlegesítésére. A második fejezetben bemutatjuk a KRE Magyar Nyelvtudományi Tanszékén működő romológia műhely és a Magszter Alapítványi Iskola Tiszavasvári Tagintézményének közös nyelvpedagógiai projektjét, melynek keretében egy a tiszavasvári helyi diskurzusokban romani-magyar kétnyelvűként értelmeződő közösséghez tartozó gyermekek otthoni nyelvi gyakorlatainak az iskolában is teret

keresünk. A közösségben 2015-től, az iskolában a 2016/2017-es tanév során gyűjtött tapasztalatainkat felhasználva a transzlingváló kommunikációra építő pedagógia (García 2009, García et al 2017, Heltai és mtsai megjelenés alatt) magyarországi adaptációjának megvalósításába kezdünk a 2017/2018-as tanévtől. Programunk újdonsága más transzlingváló projektekhez képest is (Paulsrud et al. ed. 2017), hogy leszámolunk azzal az ideológiával, ami az iskolát és a sztenderdet elválaszthatatlan egységben látja (Heltai 2015), és teret engedünk az iskolában olyan nyelvi forrásoknak és gyakorlatoknak, amelyek nem sztenderdizáltként tételeződő nyelvhez kötődnek. A két elsős osztályban a tanítók irányításával bevezetjük a transzlingváló nyelvi gyakorlatokat, a felsőbb évfolyamokon tanító kollégák pedig saját maguk által meghatározott módon és mértékben alkalmaznak a transzlingváló kommunikáció pedagógiájának megfelelő gyakorlatokat a tanév során.

A harmadik fejezetben áttekintjük a gyerekek értékelésével, iskolaérettségével kapcsolatban felmerülő kérdéseket, és bemutatunk egy mérési lehetőséget, mely a transzlingváló kommunikáció pedagógiájának alapelveit figyelembe véve készült, és a magyar nyelvhez kötött nyelvi gyakorlatok alkalmazásában való jártasság helyett azt méri, rendelkezik-e a gyermek egyes nyelvhez nem kötött, általános (nyelvi) képességekkel, amelyek az iskola megkezdéséhez szükségesek. Célunk elérésére egy, a helyi beszédmódokra és szociokulturális körülményekre reflektáló mérést készítettünk és próbálunk ki 2017 szeptemberében és októberében.

II. A transzlingváló kommunikáció pedagógiája Tiszavasváriban

A városban Magiszterként emlegetett iskolába (Magiszter Alapítványi Óvoda, Általános Iskola, Gimnázium, Szakgimnázium és Szakközépiskola Tiszavasvári Tagintézménye) járó gyerekek beszédmódjaikban a magyar és

a romani nyelvekhez egyaránt köthető nyelvi forrásokat alkalmaznak. A gyerekek többségének nyelvi szocializációja döntően a romani nyelvhez köthető forrásokat igénybe vevő nyelvi gyakorlatokkal folyik. Az iskolában elvárt megszólalási módok és a gyerekek beszédmódjai közötti különbségekből adódó nehézségek egyik okát jelentik annak, hogy a gyerekek többségének iskolai teljesítménye elmarad az elvárt szinttől. A Károli Gáspár Református Egyetem Magyar Nyelvtudományi Tanszékén működő Romológia Műhely 2015 óta végez etnolingvisztikai terepmunkát Tiszavasváriban, melynek néhány fontos eredményéről az elmúlt időszakban publikáltak a műhely munkatársai (Heltai 2016, Jani 2016a, 2016b, Olexa 2016): a település szélén elkülönülten, a „telepen” és a körülötte lévő utcákban élő romák beszéde a település többi lakója és a közösség számára is kétnyelvűként értelmeződik. Az óvodába vagy iskolába kerülésig a gyerekek gyakran csak az itt megszokott, és romaniként, de „sajátos”, „helyi”, nem tiszta cigány nyelvként értelmeződő nyelvi gyakorlatokkal kapcsolatban szereznek tapasztalatokat. Ezek a beszédmódok azonban nagyban különböznek az óvodai, illetve iskolai, magyar egynyelvűnek nevezett beszédmódoktól. A hozott és az elvárt tudás közti különbségből adódó differencia összekapcsolódik az országos és helyi szinten egyaránt uralkodó monolingvális (Jørgensen 2008), az iskolához és aztán a társadalmi boldogulás lehetőségéhez a magyar nyelv sztenderd változatait kötő ideológiákkal. Az általunk szorgalmazott, transzlingválásnak (García 2009) nevezett beszélési módok jelentőségét hangsúlyozó nyelvpedagógia alkalmazása megoldást nyújt ezekre a problémákra.

A transzlingváló kommunikáció pedagógiájának háttérben az a felismerés áll, hogy a nyelvek tulajdonképpen nem lingvisztikai kritériumok alapján elkülönülő egységek, hanem a szociális és kulturális fejlődés során létrejövő társadalmi termékek (Blommaert 2016), amelyek nyelvi ideológiáink miatt tűnnek számunkra úgy fel, mint egymástól jól elkülönülő, zárt, sőt tárgyiasítható rendszerek (Makoni-Pennycook 2006, Deumert 2010, Blommaert-Rampton 2011).

Ebből következik az a perspektívaváltás, ami az emberi beszédet nem nyelvek és változataik viszonyában ragadja meg, hanem az egységes nyelvi repertoárra (Busch 2012) koncentrál. A beszélők számára nem az az elsődleges, hogy a nyelvi források nyelvek szerint különülnek el. Ehelyett mindenkori kommunikációs céljaiknak megfelelően a rendelkezésükre álló nyelvi források és gyakorlatok összességét felhasználják kommunikációs céljaik elérése érdekében (Jørgensen és mtsai 2011, Blackledge és Creese 2015). A transzlingváló kommunikáció pedagógiája a beszélők egységes repertoárjára épülő természetes megszólalást tartja a sikeres tanulás alapjának (García–Kleyn 2016), és mind a tananyag szervezésénél, mind a gyerekek értékelésénél figyelembe veszi az egységes nyelvi repertoárra épülő transzlingváló kommunikáció sajátosságait.

Ez a perspektívaváltás a transzlingváló kommunikáció pedagógiája nevű program keretében kerül bevezetésre a tiszavasvári Magiszter iskolában. A program megvalósítása a Károli Romológia Műhely és az iskola munkatársainak közös munkájával történik.

A műhely munkatársai 2016 februárjától végeznek egy többszínű etnolingvisztikai kutatást (Lajos 2015) Tiszavasváriban. E kutatás egyik fő helyszíne az iskola volt, ahol órákat látogattunk, interjúkat készítettünk a pedagógusokkal és a diákokkal. Első találkozásunkkor az igazgatónő a vele készített interjúban beszámolt az iskolában tapasztalt nyelvi nehézségekről: *„most mindent kipróbáltunk mi már... mindent, ami létezik. ... De érzékelhető az, hogy a gyerekek nagy része nem tudja ezt a gondolkodást, nem tudja ezeket a kifejezéseket.”* A gyerekek többsége iskolakezdekéskor nem rendelkezik azokkal a magyar nyelvhez köthető nyelvi forrásokkal, melyek szükségesek lennének a tananyag megértéséhez. Ez alapvető kommunikációs problémákat okoz a tanteremben, melyekre az eddig kipróbált innovatív pedagógiai módszerek (például kooperatív módszerek, szemléltető eszközök használata, szerepjáték, stb.) nem nyújtottak megoldást. Ezek közül a pedagógiai módszerek közül egyik

sem veszi figyelembe, hogy ezek a nehézségek a nyelvi gyakorlatok alapvető különbségeiből, a használt nyelvi források eltérő elrendeződéseiből adódnak.

A transzlingváló pedagógia elmélete nyelvpedagógiai módszerek segítségével változtatja meg a tantermi kommunikációt úgy, hogy a tananyagot gyerekek appercepciósz mezőjéhez (Bahtyin 1986) igazítja, ezáltal lehetőséget ad a gyerekeknek, hogy a tananyagot valóban megértsék. Az iskola igazgatónője, Kerekesné Lévai Erika közös munkánk következményeként a 2016/17-es tanév őszi időszakában a nyelvi repertoár mint egységes egész fejlesztésének szükségességét szorgalmazó álláspontot elfogadva úgy döntött, hogy – előbb ő maga – kipróbálja a transzlingváló nyelvpedagógia néhány módszertani eljárását az iskolában:

„...És akkor én először azt mondtam, hogy kipróbálok [...] Mert úgy gondoltam, hogy ha egy ilyenfajta gyakorlati kísérletet beviszünk, hogy próbáljunk meg ezzel a romani nyelvvel valamit kezdeni, akkor nekem kellene példát mutatni mint vezetőnek, és elkezdeni kipróbálni. Látok benne fantáziát.”

A program előkészítéseként a transzlingváló kommunikáció pedagógiájának alapelveit a 2016/17-es tanév második félévében egy elsős és egy ötödikes osztály erkölcsstan óráin alkalmazta az igazgatónő. Az órákon domináltak a kulturálisan releváns témák; az erkölcsstant a gyerekek a saját életviláguk jellemző eseményei, közösségi értékei és szokásai mentén tanulták. Az órákon megjelentek az iskola számára külső, de a gyerekek számára valójában belső hangok, a közösség tagjainak hangjai (García–Kleyn 2016: 20-24): egy-egy foglalkozásra például szülők is eljöttek, hogy táncokat, a kenyérsütés módját, vagy jellemző viseleteket mutassanak be a diákoknak. A diákok romani nyelvi forrásaikat is használhatták az órán: (elmagyaráltak egymásnak összefüggéseket, kulcsszavakat gyűjtöttek vagy például címet társítottak szövegekhez romani nyelvi források segítségével). Az óratervekben megjelentek olyan tevékenységek is, melyek elvégzéséhez kifejezetten

szükséges volt a romani források mozgósítása, a teljes nyelvi repertoár használata. Például egy csoportmunkához a diákoknak olyan szavakat kellett összegyűjteniük magyar és romani nyelvi források használatával, melyekkel jellemezni tudják, milyen egy *család*. A transzlingváló órákról dokumentáció is készült, videófelvevételek és hospitálási naplók formájában. Ezeken az órákon a diákok a szokásosnál jobban megnyíltak, motiváltabbak voltak a feladatok elvégzésében, és nagyobb érdeklődést mutattak az óra eseményei iránt. Még azok a diákok is többet szerepeltek az órán, akik máskor csendesebbek. Az egyik transzlingváló órán jelen levő pedagógiai asszisztens, aki egyébként a telepen született, az óra végén azt mondta, hogy *mikor cigányul kellett beszélni, mint a havazás, úgy jött*.

A közös sikerek nyomán a munkacsoport úgy döntött, hogy a 2017/18-as tanév szeptemberétől a két első osztályra koncentrálva, tehát felmenő rendszerben iskolai szintűvé szélesíti a transzlingvális kommunikáció pedagógiájának programját. Az egyik elsős osztály tanítója szeptembertől kezdte meg a transzlingváló foglalkozásokat, míg a másik osztály az első félévben kontrollesoportként vesz részt a programban, és tanítójuk a második félévtől indítja a transzlingváló módszereket alkalmazó foglalkozásait. A tapasztalatokat az iskola pedagógusainak és a romológia műhely tagjainak részvételével zajló, a havi esedékességű transzlingváló műhelyek alkalmával beszéljük meg. A workshopokhoz való csatlakozás a pedagógusok számára önkéntes. A program iránt érdeklődő tanárok így megismerkednek a transzlingváló alapelvekkel és módszertani fogásokkal, ezeket más osztályokkal is kipróbálják, és tapasztalataikat kicserélik. Az első workshop témája a transzlingváló pedagógia elméleti, nyelvi ideológiai háttérének bemutatása és megvitatása volt. Erre az alkalomra készült egy Transzlingváló kiskaté a pedagógusoknak. A workshop megbeszélés formájában zajlott, mely során a pedagógusok áttekintették a dokumentumot, és saját eddigi tanítási tapasztalataik alapján reflektáltak arra, hogy szerintük milyen

várható nehézségekkel találkozhatnak majd a transzlingváló foglalkozások kipróbálásakor. Többek által megemlített probléma volt például, hogy kell-e tudnia a pedagógusnak cigányul. Egyes pedagógusok attól féltek, hogy a romani nyelvi források beengedésével elveszítik az irányítást az osztály fölött, mert nem értik, hogy a diákok miről beszélnek. Ez azonban úgy tűnik, csak kezdeti félelem, mert az eddig megtartott transzlingváló órákon nem fordult elő visszaélés a diákok részéről azzal kapcsolatban, hogy a tanár nem érti, amit mondanak. Az igazgatónő így foglalta össze eddigi tapasztalatait:

„Igazából én azt látom, hogy ha beengeded, tudatosan beengeded, egy idő után a gyerek tudatosan fogja tudni, hogy ezt, ha nem érti, keresi sokszor a cigány megfelelőjét, de nem fog, énnálam nem éltek vele vissza. Tehát nem volt az, hogy elkezdtek csak úgy cigányul beszélni, mert az azt jelenti, hogy engem akkor kizár. Sőt, azt tanultam meg, hogy hogy tudunk együtt beszélni, hogy értjük meg egymást. És ez volt jó benne szerintem.”

Az első transzlingváló műhelyen megbeszéltek szerint a transzlingváló foglalkozásokról a pedagógusok kitöltenek egy visszajelző lapot, melyben az óra tapasztalatait gondolják végig és rögzítik. A visszajelző dokumentumon a tanárok feltüntetik az óra uralkodó munkaformáit, a tervezett és a spontán transzlingváló eseményeket, az órán a tanár által használt romani nyelvi erőforrásokat. A dokumentumon a tanárok a transzlingváló eseményekkel kapcsolatos értékelései is helyet kaptak (mennyire volt sikeres a transzlingváló óra, a gyerekek eredményesebbek voltak-e egy nem transzlingváló órához képest, illetve okozott-e valami nehézséget). Ezek a tapasztalatok és az esetlegesen felmerülő kérdések, problémák kerülnek majd napirendre a további transzlingváló műhelyek alkalmával.

A transzlingváló program okozta változásokat tesztekkel mérjük a két elsős osztályban. A következő fejezetben

foglalkozunk az e tesztek kapcsán felmerülő, iskolaérettséggel kapcsolatos dilemmákkal, illetve bemutatjuk az általunk fejlesztett transzlingváló tesztet. Áttekintjük a teszt a kialakításának előzményeit, elkészítésének módját, a mérés felvételének lehetőségeit, illetve azt, hogy milyen eredményeket várunk e tesztek elvégzésétől.

III. A képességmérés problémái

Az iskolaérettséget megállapító DIFER-teszt megoldásának előfeltétele olyan nyelvi források ismerete, amelyek nem képezik részét a tiszavasvári gyerekek nyelvi repertoárjának. A teszt ugyanis a beiskolázáshoz szükséges alapkompenciák meglétét a magyar nyelv sztenderd változatához rendelt nyelvi források használatával méri. Az egyik ismertnek feltételezett nyelvi forrás-halmaz például az úgynevezett „relációsószókinca” halmaza, amely térbeli, időbeli, mennyiségi, hasonlósági, cselekvési viszonyok kifejezésekor használatos (DIFER 2016 [2004]: 34). Ha egy gyermeknek az otthoni környezetében nincs hozzáférése a tesztben használt nyelvi forrásokhoz, akkor ezekre a tesztkérdésekre nem fog tudni helyesen válaszolni. De ez nem feltétlenül jelenti azt, hogy ezeket a viszonyokat ne értené; csupán annyit jelent ez, hogy ezeket adott esetben más nyelvi források használatával jelzi. A méréshez olyan tesztet kell alkalmazni, melyek a mérést a lehető legpontosabban tudják teljesíteni. A jó teszt egyik legfontosabb kritériuma a magas validitás; a jó teszt tényleg azt méri, amire készítették (Bárdos 2002). A DIFER – legalábbis jelen szempontból – valid teszt lehet azok számára, akik úgy beszélnek, ahogy azt a teszt feltételezi. A Magiszter Iskolába járó gyerekek számára azonban a DIFER-teszt nem ad valós adatokat a gyerekek tudásáról, képességeiről.

Az iskola 2016/2017-ben első osztályos évfolyamának DIFER-eredményeivel akkor kezdtünk foglalkozni, amikor saját projektünk eredményeinek mérhetőségét alakítottuk ki. A DIFER-teszt megteremtí a más iskolákkal való

összehasonlíthatóság feltételeit, azonban – álláspontunk szerint – meg nem érdemelt hátrányba taszítja az iskola tanulóit. A DIFER nem segít annak a kérdésnek a megválaszolásában, hogy milyen eredményekkel számolhatunk akkor, ha az iskolakezdéshez szükséges bemeneti tudást nem a gyerekek nyelvi repertoárjának egy bizonyos, sok esetben csak kicsiny részéhez (a magyar nyelvhez rendelhető nyelvi forrásaikhoz), hanem annak egészéhez kötjük. A projekt bemeneti mérését jelentő tesztnk kialakításánál tehát a következő kérdésekre kerestük a választ:

1. Mekkora a projekt várható pozitív eredményei a gyerekek iskolai nyelvi gyakorlatainak és általánosságban vett iskolai közérzetének tekintetében a bemeneti állapothoz képest abban az osztályban, ahol szeptembertől a transzlingváló pedagógia alapelveit követve folyik az oktatás, illetve abban az osztályban, ahol csak februárban indítjuk újukra a változásokat.
2. A gyerekek nyelvi repertoárjának egészét hasznosítva, kulturálisan releváns tesztet alkalmazva a DIFER-eredményekhez hasonló, vagy attól nagyban eltérő eredmények születnek-e, tehát visszaigazolható-e a DIFER-mérést illető kritikánk?

A kérdések megválaszolása érdekében a gyerekekkel a 2017/2018-as tanév elején a szokásos DIFER-mérés mellett felvesszük a munkacsoport két változatban kidolgozott mérését is. A transzlingváló kommunikáció pedagógiája című projekt bemeneti méréseként készült egy úgynevezett „transzlingváló mérés” és – kontrollmérés céljából – egy „sztenderd mérés”. E két párhuzamos teszt feladatai összevethetők a DIFER-méréssel a tekintetben, hogy annak bizonyos elemeit követik, de komplexitásuk, hosszuk nem vethető össze a DIFER-feladatsorral. Hipotéziseink a következők:

1. Az otthon elsősorban romani nyelvi erőforrásokat hasznosító módon megszólaló gyerekek a transzlingváló mérésben lényegesen jobb eredményeket fognak elérni, mint a sztenderd mérésben.

2. A sztenderd mérés eredményei hasonlóak lesznek a DIFER vonatkozó részeredményeihez, ami által visszaigazolhatóvá válik az az állításunk, hogy ezek a tesztek a tiszavasvári gyerekek iskolaérettségét valójában nem pontosan mérik.

Két mérésünk ugyanazt a feladatsort tartalmazza. A feladatsor első részében a gyerekekkel a tesztet felvevő személy beszélgetést folytat három képről. Az elsőt egy különféle cselekvéseket végző mikroközösség, a másodikon egy saját lakhelyén tevékenykedő család, a harmadikon pedig egy otthoni munkát végző édesanya látható. A teszt második részében a gyerekek meghallgatják a Szürke ló című népmesét, és erről beszélgetnek a tesztet felvevő személlyel. A 77 magyar népmese (Illyés 1953) című kötetben található változatot egyszerűsítettük és rövidítettük némileg. (A gyerekekkel való beszélgetést kiegészíti egy, a pedagógusokkal október-november táján felveendő kérdőív, amely a gyerekek általános iskolai közérzetét, szociális készségeit hivatott mérni, hiszen a projektünkön nem csak az iskolai kommunikáció felszabadulását, de az iskolai közérzet javulását is várjuk).

A mérést 2017. szeptember 11. és október 10. között végezzük a két első osztályban. A gyerekek fele a transzlingváló, másik fele a sztenderd mérést csinálja előbb, rákövetkező nap pedig a másikat. Mindkét mérést a munkacsoport két tagja veszi fel. A transzlingváló mérést a közösség (és az iskolai személyzet) egyik tagja és e cikk egyik szerzője (HJI), a sztenderd mérést az iskola fejlesztőpedagógusa és e cikk másik szerzője (JDB) végzi. A párosok helyi tagjai beszélgetnek elsősorban a gyerekekkel, míg a másik jelenlévő személy az adatok rögzítésére, az értékelőlapok kitöltésére koncentrál. A mérésekről hangfelvételek készülnek.

Az értékeléskor a képleírásoknál figyelembe vesszük a gyermekek diszkurzív és nonverbális kommunikációjának milyenségét, a szövegalkotás képességét (a szöveghosszt, a mondathosszt, a szerkesztettséget), továbbá pontozzuk bizonyos nyelvi források produkálását (szókincs) és a

grammatikai kompetenciát. (A sztenderd mérés esetében sem értelmezzük azonban hibaként a magyar nyelvhez kötött megszólalások helyi jellegzetességeit, például a nyelvjárási, beszélt nyelvi jegyeket). Mindhárom képpel maximálisan 20-20, tehát összesen 60 pontot lehet szerezni. A mesét mindkét tesztben felvételtől hallgatják a gyerekek. A sztenderd teszt esetében az Illyés-kötetben közölt szöveg némileg rövidített, egyszerűsített változata hallható egy budapesti, színészként dolgozó beszélő tolmácsolásában. A transzlingváló teszt esetében a mese helyi, elsősorban a romanihoz köthető forrásokat hasznosító beszédmódokhoz igazodó változatát készítettük el és játszottuk le a gyerekeknek a teszt felvételében is közreműködő helyi beszélő tolmácsolásában. Értékeljük a nonverbális és a diszkurzív magabiztosságot, a gyerekek mondatainak számát, azok hosszát és szerkesztettségét, valamint azt, hogy a mese hány tartalmi elemét tudják beleszöni mondandójukba a gyerekek. A teszt ezen részén összesen 30 pont szerezhető.

A „transzlingváló” és a „sztenderd” teszt különbségei a következők: míg előbbi a közösség helyi megszólalási módjait követi és a gyerekeket is ilyen megszólalásokra buzdítja, az utóbbi – a DIFER-méréshez hasonlóan – sztenderd magyar nyelvi forrásokat felhasználva kérdez és azok használatát írja elő a gyerekek számára. A transzlingváló mérés figyelembe veszi a transzlingválás kommunikáció pedagógiájának alapelveit, azaz 1) a gyerekek egységes repertoárjára épül, 2) kulturálisan releváns, illetve 3) megkülönbözteti a nyelvspecifikus nyelvi képességeket az általános nyelvi képességektől.

1. A tiszavasvári gyerekek nyelvi repertoárja a közösségben jellemző nyelvi gyakorlatok következtében mind a magyar nyelvhez, mind a romani nyelvhez köthető nyelvi forrásokból áll. Az elsődleges nyelvi szocializáció gyakorlatai során igénybe vett források használatának arányai (nagy)családonként változók. Vannak olyan, jellemzően egyébként a telep behatárolható részein élő családok, akik többnyire

magyarhoz kötött forrásokat használnak gyermekeik nyelvi szocializációja során, és vannak olyan családok, ahol többnyire vagy szinte csak romanizált források használata jellemző. Megfigyeléseink szerint a peer-group kommunikáció informális helyzetekben minden generáció esetében a közösség által romaniként definiált nyelvi források halmazának igénybevételével zajlik. Transzlingváló mérésünk feladatait és a hozzájuk tartozó instrukciókat ennek megfelelően mind a közösségben használatos magyar, mind romani nyelvi források használatával elkészítettük. A tesztre érkező gyerekeket több módon köszöntjük, hellyel kínáljuk, a ráhangoló beszélgetést is úgy végezzük, hogy romani és magyar nyelvi forrásokat egyaránt bevonunk. Ennek következtében természetesen alakul az, hogy a teszt felvétele során a diskurzus elsődlegesen milyen nyelvi források igénybevételével alakul. Vannak olyan gyerekek, akik a kérdésekre romani forrásaikat mozgósítják, ők ugyanilyen módon megfogalmazott instrukciókat, kérdéseket kapnak, és vannak, akik többnyire magyarhoz köthető forrásokat használnak, hozzájuk pedig ugyanígy beszélünk mi is. Nem kizárólagosságot jelent egyik eset sem, többször előfordul, hogy – akár az iskolán kívüli nyelvi gyakorlatok esetében – egy-egy feladaton, egy-egy beszélgetésen belül is megváltoznak a használt nyelvi források arányai.

2. Transzlingváló tesztünk kulturális relevanciáját úgy igyekeztük megteremteni, hogy a gyerekek életvilágához általunk közel állónak gondolt képeket választottunk a beszélgetés alapjául: Orsós Teréz munkáit használtuk. Az első kép egy erdős vidéken tevékenykedő (fát gyűjtő, pipázó, beszélgető), romaként azonosítható embereket ábrázol (a kép címe Telepi élet), a második egy szintén romaként azonosítható, háza mellett üldögélő családot, míg a harmadik egy otthon tésztát gyúró roma asszonyt. A

képek színvilága, a szereplők jellemző tevékenységei a hagyományos roma életvilágot mutatják be, sok tekintetben kapcsolatot teremtve a gyerekek mindennapjaival, akik hasonló házakban, hasonló tevékenységeket űző felnőttek között élnek. A mese kiválasztásánál is szempont volt, hogy az állatszereplők a gyerekek számára ismertek, a ló a telepen is előforduló, minden gyerek által jól ismert állat.

3. Általános nyelvi képesség például a diák képessége arra, hogy érveljen, kifejezzen különbségeket, elmondjon komplex gondolatokat, szöveg alapú érvelést használjon, elmondjon egy történetet, azonosítson fő gondolatokat és alapvető részeket egy komplex szövegben stb. Ha képesek vagyunk különbséget tenni általános nyelvi képességek és magyar nyelvtudás között, akkor képesek vagyunk diákjaink általános nyelvi képességeit értékelni magyar nyelvtudásuk helyett (mellett).

A transzlingváló méréssel párhuzamosan felvett sztenderd feladatlap esetében csak a magyar nyelvhez kapcsolódó nyelvi források aktivációját hagyjuk jóvá, és a gyerekekhez nem a közösség egyik tagja, hanem egy tanár beszél. A képek meglehetősen átlagosnak mondható, a közösségben mégis kevésbé jellemző, nem romaként sztereotipizált életvilágokat mutatnak be. Beltérben játszó gyerekek, nappali szobában hobbiállatokkal (papagáj, kígyó) üldögélő családtagok és egy modern konyhában zöldséget aprító nő látható rajtuk. A mese meghallgatása és visszamondása is magyar nyelvi források használatával történik, ebben az esetben tehát nyelvhez kötött, és nem általános, beszéléshez kötött képességeket mérünk. A két teszt pontozási rendszerét természetesen egymáshoz igazítottuk, sztenderdizáltuk. A pontokat a teszt felvétele közben vezetjük fel egy erre a célra készített értékelőlapra.

IV. Kitekintés

A transzlingváló kommunikációt hasznosító mérésnek egyrészt az ad létjogosultságot, ha a hipotézisek visszaigazolódnak, és láthatóvá válik a gyerekek teljesítménykülönbsége a transzlingváló beszédmódot alkalmazó mérés javára, másrészt az, ha a teszt elvégzése nem önérték marad, hanem a projekt során sikerrel alkalmazzák a résztvevők a transzlingváló kommunikáció alapelveit. E kézirat leadásának időpontjában megkezdtük már a méréseket, de az adatok feldolgozása még nem történt meg. A mérés közben szerzett benyomásaink szerint a gyerekek jelentős részének nagy mértékben megemeli teljesítményét a transzlingválás lehetősége a képleírás esetében, ugyanakkor a mese visszamondásánál ezt a különbséget nem véljük felfedezni. A mérést névsor szerint végezzük, és mivel a közösségben négy-öt családnév használatos, és mivel a nyelvi szocializáció (nagy)családonként eltéréseket mutat, különösen nagy a jelentősége annak, hogy még nem minden gyermekre (tehát nem minden nagycsaládra) került sor. Eredményeink részletes elemzésével ezért következő publikációnkban jelentkezünk, illetve a vonatkozó és publikálható adatokat készülő honlapunkról is elérhetővé tesszük.

Az iskola elsős tanulóinak teljesítményét a jövőben is követjük. E munkánk következő állomása egy év végén esedékes mérés lesz, melynek elvégzése után képet alkothatunk már arról is, hogyan függ össze a transzlingváló kommunikáció pedagógiájának alkalmazása és az iskolai teljesítmény. Azt várjuk, hogy az év eleje óta transzlingváló módszerekkel tanuló osztálynak nem csak a transzlingváló tesztje, hanem immár a sztenderd tesztje is jobb eredményeket fog mutatni, mint a másik, a transzlingváló módszertanok használatát 5 hónap késéssel megkezdő osztály tesztje. E várakozásaink oka, hogy e módszertanok használatának következtében a gyerekek nyelvi viselkedése megváltozik: a magyar nyelvi kompetenciák hiánya miatt eddig az elhallgatás stratégiája (Heltai 2016: 414) volt jellemző: mivel az óvodába, iskolába érkező gyerekek a pedagógusokkal való kommunikáció során nem tudtak magyar

nyelvi források használatával megszólalni, inkább nem beszéltek. Most új alternatíva teremődik meg számukra: elkezdhetnek úgy beszélni, ahogy otthon is beszélnek, használhatják otthoni diszkurzív mintáikat. Ezáltal megnő nyelvi gyakorlataikat illető magabiztosságuk, természetesebben és ezáltal bátrabban szólnak meg, ami lehetővé teszi, hogy az elsajátítandó tartalmakra fordítsák felszabaduló energiáikat. A jobb eredményeket éppen ezért nem csak a nyelvi megformáltság, a beszélés területén várjuk, hanem iskolai teljesítményük színvonalának általános emelkedésére is számítunk. Év végi mérésünk alapján már nem csak az iskolaérettségi teszt sztenderdhez való kötöttségéből fakadó korlátaira tudjuk majd felhívni a figyelmet, hanem arra is, hogy az iskolai oktatás elszakadása a sztenderdként értelmezett szociokulturális konstrukciótól, ahogy arra Garcia-Kleyn is rámutatnak (2016: 20), kettős előnnyel jár. eltörölve annak iskolai egyeduralmát felszabadítja a beszélőket, és ezáltal relativizálja a sztenderd hegemóniáját. Ugyanakkor a nyelvi gyakorlatok gyorsabb fejlődését előidézve hozzá is segíti ugyanezeket a beszélőket a szigorúan sztenderdhez tartozóként értelmezett megszólalási módok elsajátításához és használatához, javítva ezzel társadalmi versenyképességüket. Esetünkben ez azt jelenti, hogy a tiszavasvári gyerekek sztenderd magyar nyelvhez kötött kompetenciái a transzlingvális kommunikáció pedagógiájának konzekvens és hosszútávú alkalmazásával úgy fognak az eddigiéknél gyorsabban fejlődni és jobban kiteljesedni, hogy közben az iskolában bátran használhatják romani nyelvi forrásaikat is.

Hivatkozások

- Bahtyin, Mihail Mihajlovics 1986. A beszéd műfajai In: Bahtyin, Mihail Mihajlovics *A beszéd és a valóság. Filozófiai és beszédelméleti írások*. Gondolat, Budapest. 357-419.
- Bárdos Jenő 2002. Az idegen nyelvi mérés és értékelés elmélete és gyakorlata. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Blommaert, Jan – Rampton, Ben 2011. Language and superdiversity. In: Blommaert, J. – Rampton, B. – Spotti, M (ed.): *Language and Superdiversities*. Vol 13. No. 2: 1-22.
- Blommaert, Jan 2016. From mobility to complexity in sociolinguistic theory and method. In: Coupland, Nikolas (ed.): *Sociolinguistics. Theoretical Debates*. Cambridge University
- Busch, Brigitta 2012. *Das sprachliche Repertoire*. Drava, Klagenfurt–Wien–Celovec–Dunaj.
- Deumert, Ana 2010. Imbodela zamakhumsha. Reflections on standardization and destandardization. In: *Multilingua* 29. 243-264.
- DIFER 2016 (2004). Nagy József, Józsa Krisztián, Vidákovich Tibor, Fazekasné Fenyvesi Margit: DIFER Programcsomag. Diagnosztikus Fejlődésvizsgáló Rendszer 4-8 évesek számára. Mozaik, Budapest.
- García, Ofelia – Johnson, Susana Ibarra – Seltzer, Kate 2017. *The translanguaging Classroom. Leveraging Students Bilingualism for Learning*. Caslon, Philadelphia.
- García, Ofelia – Kleyn, Tatyana 2016. *Translanguaging with Multilingual Students: Learning from Classroom Moments*. Routledge, New York.
- García, Ofelia 2009. Education, Multilingualism and Translanguaging in the 21. Century. In: Skutnabb-Kangas, Tove et al. (ed.): *Social Justice through Multilingual Education*. *Multilingual Matters*, Cromwell. 140–58.
- Heltai János Imre 2015. Sztenderdizációs dilemmák a romani és a beás nyelvi tervezésben In: Cserti Csapó Tibor (szerk.) *Gypsy Studies -- cigány tanulmányok* 35. Pécsi Tudományegyetem BTK Romológia Tanszék, Pécs. 83-91.
- Heltai János Imre 2016. Az egységes nyelvi repertoár pedagógiája. *Magyar Nyelvőr* 140. 407-26.
- Heltai János Imre – Jani-Demetriou Bernadett – Kerekesné Lévai Erika – Olexa Gergely megjelenés alatt. „*Olyan gyereksereget*

kaptam, akiktől azt hittem, hogy buták”. Transzlingváló osztálytermek Tiszavasváriban. Kézirat.

Illyés Gyula 1953. 77 magyar népmese. Móra, Budapest.

Jani-Demetriou Bernadett 2017a. Cigány gyerekek az iskolában: társas beszélés és társas megismerés. Publikálásra elfogadva. Megjelenik az Alkalmazott Nyelvészeti Tanszékek 7. Országos Találkozójának keretében megrendezett diákkonferencia tanulmánykötetében. ELTE BTK Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, Budapest.

Jani-Demetriou Bernadett 2017b. Romák nyelvi attitűdjei. In: Fülöp József, Mészáros Márton, Tóth Dóra (szerk.): A szél fúj ahová akar – Bölcsészettudományi dolgozatok. Budapest, L’Harmattan. 135-43.

Jørgensen, J. Normann 2008. Polylingual languaging around and among children and adolescents. *International Journal of Multilingualism* 5/3: 161-76.

Lajos Veronika 2015. Mozgásban a világ. A több szinterű etnográfia (multi-sited ethnography) kérdése. in: Aranykapu. Tanulmányok Pozsony Ferenc tiszteletére. Kriza János Néprajzi Társaság – Szabadtéri Néprajzi Múzeum – Székely Nemzeti Múzeum. 163-72.

Makoni, Sinfree – Alastair Pennycook 2006. Disinventing and Reconstituting Languages. In: Sinfree Makoni – Alastair Pennycook (ed.): *Disinventing and Reconstituting Languages. Multilingual Matters, Clevedon*, 1–41.

Olexa Gergely 2017. Roma gyerekek megnyilatkozásai az iskolai tanórákon. In: Fülöp József, Mészáros Márton, Tóth Dóra (szerk.): *A szél fúj ahová akar – Bölcsészettudományi dolgozatok. L’Harmattan, Budapest*. 121-134.

Paulsrud, BethAnne – Rosén, Jenny – Straszer, Boglárka – Wedin, Åsa 2017. *New Perspectives on Translanguaging and Education. Bilingual Education and Bilingualism* 108. *Multilingual Matters, Bristol*.

Millei Ilona

A korai iskolaelhagyás hazai és nemzetközi dimenziói

A probléma aktualitását a közelmúlt negatív tendenciái adják a vizsgált kérdéskör vonatkozásában. A hazai problémakezelés bemutatását napjaink helyzetértékelésével kezdem, amelyet részben a KSH adatbázisának - oktatásstatisztikai adatainak – feldolgozásával, elemzésével, részben a nem állami köznevelés piacvezető fenntartójának adatbázisát vizsgálva mutatom be. Megvizsgáltam a hazai jogszabályok releváns rendelkezéseit, melyek alapján ismertetem a korai iskolaelhagyás jogi dimenzióit. A jogszabályi környezet változása a tanulói statisztikákkal igazolható negatív tendenciák felerősödését teszi lehetővé, amivel a reintegráció fontosságát támasztom alá. A rendelkezésre álló statisztikai adatokat ezen új dimenzió mentén elemezve bizonyítom, hogy közoktatásunknak egyik legfontosabb, általános kihívása előtt állunk.

Kulcsszavak: korai iskolaelhagyás, reintegráció, hátrányos helyzet

Az „értelmezési tartomány”

A kérdéskör kulcsfogalma az oktatási rendszer idő előtti, befejezetlen kimeneteli faktorral történő elhagyása. Korábban a szakirodalom a lemorzsolódás fogalmát használta a jelenségre. A kifejezés többrétegű, értelmezhető státuszként, felfogható eseményként, mert a köznevelési dokumentumok (beírási napló, osztálynapló, törzslap) egyértelműen időpontot rendelnek hozzá, döntéshozatalt (jogviszony megszűnést) bizonyítanak, és természetesen egy folyamat, amelynek eredménye a befejezetlen iskolai előmenetel. (FEHÉRVÁRI, 2015: 31-32.) Folyamatként több évre visszatekintve vizsgálhatók a kiváltó okok.

A korai iskolaelhagyás fogalma az Európai Unióban használt statisztikai mutatóhoz köthető, mely azoknak a 18 és 24 évesek arányát méri, akik nem rendelkeznek középfokú (ISCED 3 szintű), tehát szakmunkás vagy érettségi típusú végzettséggel és nem is vesznek részt oktatásban, képzésben. A pedagógiai szakirodalomban is viszonylag új terminus a korai iskolaelhagyás fogalma, ennek vizsgálata napjainkban egy új szegmense a pedagógiai kutatásoknak. A jelenség (Early Leaving from Education and Training, ELET) szinte minden európai országban súlyos problémát jelent, negatív társadalmi-gazdasági hatásai Magyarországon is markánsan érzékelhetőek. A korai iskolaelhagyás napjainkban erősödő tendenciát mutat, bár a probléma az oktatási és képzési rendszerek szintjén jelenik meg, okai szélesebb gazdasági-társadalmi kontextusban keresendők.

A probléma jellemzésére használható egy másik nemzetközi statisztikai mutató is, ez a NEET-indikátor¹, amely a 18 és 24 év közötti korosztályon belül a nem dolgozók és nem is tanulók arányát mutatja meg.

A célkitűzések áttekintése

Az Európai Tanács 2000-ben célkitűzésként fogalmazta meg egy új, tudásalapú, a társadalmi integráció magasabb szintjén működő, versenyképes gazdaság létrejöttét. A megvalósítás során fontos programként fogalmazódott meg a korai iskolaelhagyók létszámának visszaszorítása. Ebben az évben az Európai Unióban az iskolai tanulmányaikat be nem fejező fiatalok aránya az akkori tagországok vonatkozásában 19,3 %² volt. A 2004. évre – immáron 25 tagállam adatainak vizsgálatával – a mutató 15,9 %-ra csökkent. A pozitív tendencia mértéke a kitűzött 10 % alatti érték 2010-re történő eléréséhez képest nem elégséges, továbbá az eredmények terén nem elhanyagolható az a tény, hogy a tagállamok oktatási és képzési

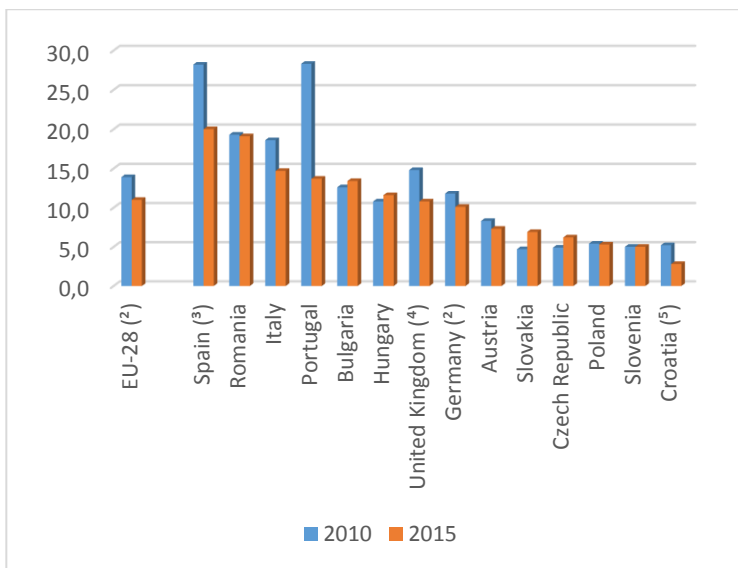
¹ NEET: Not in Employment, Education or Training az International Labour Organisation meghatározása szerint

² Eurostat, munkaerő-piaci felmérés

információi több tekintetben nem voltak összevethetőek egymással. 2015-ben ennek az arányszámnak 28 tagország viszonylatában az európai uniós átlaga 11,0 %, amely sajnálatos módon a 2010-re kitűzött 10 % feletti érték, bizonyítva a probléma súlyosságát és nehezen kezelhető voltát. A hazai adatok a helyzet romlását mutatják: 2011-ben a korai iskolaelhagyók aránya 10,8 % volt, ami az uniós 13,9 %-hoz képest alacsonyabb, viszont 2015-ben a magyarországi arányszám 11,6 %, amely adat az európai átlagot (11,0 %) megközelíti ugyan, de sajnálatos módon emelkedő tendenciát tükröz.

	2010	2015
Európai Unió (28 tagállam)	13,9 %	11,0 %
Spanyolország	28,2 %	20,0 %
Románia	19,3 %	19,1 %
Olaszország	18,6 %	14,7 %
Portugália	28,3 %	13,7 %
Bulgária	12,6 %	13,4 %
Magyarország	10,8 %	11,6 %
Egyesült Királyság	14,8 %	10,8 %
Németország	11,8 %	10,1 %
Ausztria	8,3 %	7,3 %
Szlovákia	4,7 %	6,9 %
Csehország	4,9 %	6,2 %
Lengyelország	5,4 %	5,3 %
Szlovénia	5,0 %	5,0 %
Horvátország	5,2 %	2,8 %

1. táblázat: Korai iskolaelhagyók aránya az Európai Unió egyes országaiban (forrás: Eurostat)



1. ábra: Korai iskolaelhagyók aránya az Európai Unió egyes országában (forrás: Eurostat)

A spanyol minta

Az Európa 2020 stratégia öt számszerű célkitűzésének egyike az alacsony iskolai végzettségűek arányának visszaszorítása 10 % alá. Ennek a folyamatnak a célkitűzéseire fókuszálva megvizsgáltam a probléma kezelésére vonatkozó intézményi keretrendszereket és intézkedési terveket a dokumentumelemzés módszerével. Több uniós ország stratégiájának áttanulmányozása után csak a spanyol helyzet részletes bemutatására fókuszálok a nemzetközi aspektus vonatkozásában az általános jellemzők bemutatásán túl, melynek oka, a mutatószám európai átlagot kétszeresen meghaladó mértéke a stratégia kidolgozásának időpontjában (2011-ben 30 %), amely az azóta eltelt években jelentősen csökkent. (2015-ben már 20 %-os volt a mutató.)

A spanyol oktatáspolitikai alapvetően új feltételrendszert dolgozott ki, amely során az oktatási rendszerben való bennmaradást segítő tényezőket erősítette. Több „másodikesély” programot is beindítottak. („SPG: „Social Guarantee Programms”: szociális garanciaprogramok) Ezek a programok elsősorban azokat a tanulókat vonták be, akik a számukra előírt speciális foglalkozások teljesítése mellett sem tudták teljesíteni a tanulmányaik sikeres befejezéséhez szükséges minimális követelményeket. A célkitűzés az volt, hogy számukra könnyebbé tegyék a munkaerő-piacra történő bejutást, miközben speciális szakképzés keretein belül folytathatják tanulmányaikat. A programban résztvevők többnyire 16 és 21 év közötti fiatalok, akik 6 hónaptól 2 tanévig terjedő intervallumú képzésekbe kapcsolódhattak be. A képzés egyik fontos jellemzője az alacsony létszám (maximálisan 20 fő), mely biztosítani tudta a tanulók egyéni igényeihez alkalmazkodó foglalkozást. A szociális garanciaprogramokat az állami intézmények keretein belül, központi irányítás mellett valósították meg. Speciális jellegüket az öt képzési fókusz adta: a munkahelyi képzés és tanácsadás, a speciális szakképzés, a személyes és szociális készségekkel kapcsolatos alapvető oktatási tanácsadás, kiegészítő tevékenységek végzése. További pozitívuma a rendszernek, hogy akár speciális célcsoportokra is fókuszálhatnak: a különleges oktatást igénylő fiatalokra (hazai viszonylatban az SNI-s tanulók), de akár hátrányos helyzetben lévő etnikai kisebbségekre vagy sajátos élethelyzetbe kerültekre (pl.: fogvatartottakra) is kiterjeszhető. Fontos eleme volt a programok sikerének a hozzájuk kapcsolódó információs háló. A szociális garanciaprogramok mellett az iskolarendszeren kívüli tanfolyamok szervezésével is segítséget nyújtottak a leszakadó fiataloknak: ezek komplex képzés keretén belül igyekeztek pótolni az alapfokon mutatkozó hiányosságokat, valamint szakmai ismereteket is nyújtottak. A fent elemzett spanyol minta leglényegesebb elemei a konszenzualitás, vagyis a résztvevő felek közös akarata; a flexibilitás; a nyíltság és az integráció.

Magyarországi helyzetkép

A korai iskolaelhagyók táborának növekedése hazánkban nem csupán azért elszomorító, mert az uniós célkitűzések teljesítésétől elmaradtunk, hanem inkább azért égető probléma, mert a társadalom ezen szegmense a munkaerő-piacon nem tud érvényesülni. Az alacsony iskolai végzettséggel rendelkezők foglalkoztatási aránya 2013-ban az aktív korú lakosság körében (15-64 évesek) 26,5 % volt, míg ugyanez a mutató a fiatalok körében (20-24 évesek) 24,5 %. Az alacsony iskolai végzettségű fiatalok munkanélküliségi rátája az unión belül 2012-ben 30,4 % volt, ugyanebben az évben hazánkban 44,7 %.

A kedvezőtlen mutatók mögött súlyos területi különbségeket, a helytelen pedagógiai gyakorlatot, az iskolaelhagyásra vonatkozó jelzőrendszer hiányát, a korai szelekciót és pályaválasztási kényszert, az alacsony szintű pályorientációt, valamint az alacsony társadalmi mobilitást, az ágazatköziség hiányát tapasztaljuk.

Az Eurostat 2015. évi Magyarországra vonatkozó statisztikái szerint hazánkban jelentős területi eltérések mutatkoznak a korai iskolaelhagyók körében. A legalacsonyabb ez a ráta a közép-magyarországi régióban, míg Észak-Magyarországon, Észak-Alföldön és a Dél-Dunántúlon a legmagasabbak ezek az értékek. A rendszerváltás utáni magyar közéletnek szembe kell néznie azzal a kihívással, hogy a szegénység egyre mélyülő tendenciát mutat napjainkban, de ezen túlmutat az a jelenség, hogy megváltozott a szegénység jellege is. A szegénység továbbörökítő bélyeg egyre inkább: a szegénység nem egyszerűen szegénység már, hanem tartós szegénység; a munkanélküliség állapotáról ugyanez mondható el: bizonyos társadalmi csoportok között tartóssá vált; ezek a szociálisan kimutatható jelentős hátrányok pedig erős térbeli elkülönülést mutatnak, így ezek a halmozott hátrányok már generációról generációra örökítődnek tovább. Mi a különbség a mostani és a szocializmus ideje alatt jelentkező szegénység között? Két nagyon jelentős dimenzióban mutatkozik változás:

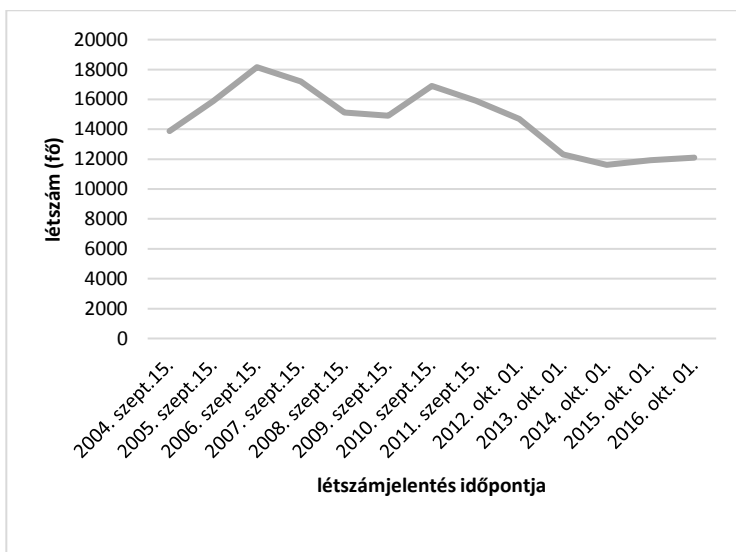
egyrészt az időbeli kitolódottság, a generációkon keresztül történő hagyományozódás területén, másrészt több területen jelentkezik (lakóhelyi kirekesztettség, gettósodás; munkaerőpiaci kirekesztettség; és az iskolarendszerből való kirekesztettség). Sajnálatos tény, hogy a fent leírt társadalmi jellemzők ma leginkább a roma populációra érvényesek, földrajzi szempontból koncentráltan van jelen a probléma Északkelet-Magyarországon (Borsod-Abaúj-Zemplén, Nógrád és Szabolcs-Szatmár-Bereg megye) valamint a délmagyarországi régióban, elsősorban a baranyai térség érintett, de Zala megye aprófalvas területein is felfedezhető a jelenség. Nem kezelhető azonban pusztán „cigányútra ment” cigánykérdésként a probléma, mert megfigyelhető az a tendencia, hogy a nem roma szegény társadalmi csoportok hasonló utat járnak be, mint roma sorstársaik. Ladányi János és Szelényi Iván „Roma etnicitás és társadalmi kirekesztettség” című tanulmányában rámutat arra a folyamatra, melyet „underclass”-osodásnak neveznek, mikor is egy társadalmi csoportot különböző típusú kirekesztettségek is sújtanak. A fent említett vidékeken egyre több embert érint a magyar többségi társadalomból is ez a deklasszálódási folyamat. Az ördögi körből történő kitörés egyik lehetséges útja az iskolarendszerből való kirekesztettség mérséklése, a közoktatásba történő reintegrálás minél szélesebb körben történő kibontakoztatása.

Jogalkotás a statisztikák tükrében

A vizsgált időszakban a köznevelés jogi szabályozásában több olyan rendelkezés látott napvilágot a vizsgált időszakban, melyek a korai iskolaelhagyás csökkentésével kapcsolatos célkitűzéseket nem támogatták. A megállapítást a hazai köznevelés nem állami fenntartású, egyik legnagyobb magánintézmény-hálózata statisztikai adatainak vizsgálatával támasztom alá.

A vizsgált intézményrendszer 1996-ban kezdte meg tevékenységét. A középfokú oktatásra fókuszálva esti munkarend szerinti gimnáziumi hálózatot alapított a nonprofit

társaság, mely egy jelentős hiányterületet fedett le azokban az években, hiszen a 90-es évekre a korábban működő esti iskolák szinte teljesen megszűntek. A 2000-es évek elejétől az iskolarendszerben tanulók száma tartósan meghaladta a 10.000 főt. Az alábbi diagram 2004-től 2016-ig mutatja be a tanulói létszám alakulását a tanév eleji adatokra fókuszálva. (A dátumok eltérését a nem állami humánszolgáltatókra vonatkozó jogszabályok változása, az azokban meghatározott, a támogatások igénylésénél vonatkozási időpontnak tekintendő napok alakulása indokolja.)



2. ábra: Tanulói létszámok alakulása 2004 és 2016 között
(forrás: SZILTOP Nonprofit Kft. KIR adatszolgáltatás)

A 2001/2002-es tanévtől a felnőttoktatás keretein belül működő középiskolák tanterveit is a nappali rendszerű iskolai oktatás vizsgakövetelményei szerint kellett átdolgozni, mert 2005-től az érettségi vizsga rendszere megváltozott: mindenki számára

egységes középszintű és emelt szintű állami vizsga került bevezetésre a középfokú tanulmányok befejezése után. A követelményrendszer és a vizsgák egységesítése nélkülözhetetlen a bizonyítványok egyenértékűségének, korlátlan felhasználhatóságának követelménye szempontjából, de kétség kívül „magasabbra tette a léce” az iskolát korábban elhagyók, a most újra bekapcsolódni vágyók számára.

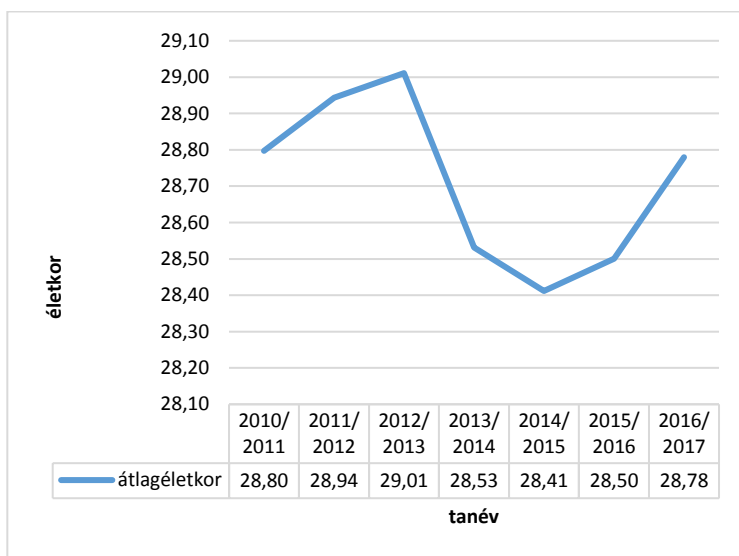
Az érettségi vizsga szabályozására vonatkozó rendelet³ a 2009/2010. tanév május-júniusi vizsgaidőszakától kezdődően kötelezővé tette a vizsgázóknak az idegen nyelvből történő maturálást. A 2006. évi létszámmaximum elérése egyértelműen ennek a jogszabályi rendelkezésnek a következménye, hiszen sok olyan tanuló döntött ekkor középfokú tanulmányinak folytatása mellett, aki korábbról, beszámítható középiskolai tanulmányokkal rendelkezett, hiszen ez volt az utolsó tanév, amikor korábbi tanulmányok beszámítása mellett az idegen nyelvi érettségi még kikerülhető volt. Az érettségi eredmények elemzéséből egyértelműen kitűnik, hogy a felnőttoktatásban tanulók a legnehezebben az idegen nyelvvvel és a matematikával boldogulnak, az érettségi eredmények átlaga nem éri el a közepes szintet sem. Az idegen nyelvi kompetencia szükségessége nem kérdőjelezhető meg, ennek vizsga szintű megkövetelése azonban a köznevelés rendszeréből kimaradtak közül sokakat eltántorít a tanulmányaik folytatásától.

A 2012. szeptember 1-jével kezdődő tanévtől a köznevelési törvény⁴ a tankötelezettség felső határát 16 évben állapította meg. A tankötelezettségi korhatár leszállítása önmagában nem kirekesztő, hiszen az ingyenes tanulás lehetősége most is adott az érettségi és az első szakképzettség megszerzéséig. A korai iskolaelhagyás problémájával leginkább érintett társadalmi rétegek nem biztos, hogy tanulási lehetőségként értelmezik a tankötelezettséget, tehát a magasabb korhatár nem jelent egyértelmű megoldást a lemorzsolódás

³ 100/1997. (VI.13.) Kormányrendelet 61. § (12)

⁴ 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről 45. § (3)

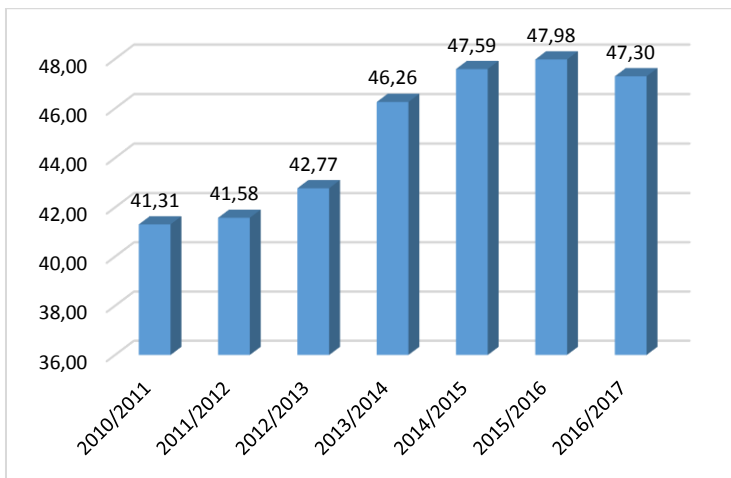
kérdésére. A rendelkezésemre álló adatok azonban egyértelműen igazolják, hogy a közoktatási rendszert több tanuló hagyta el idejekorán, jó esetben a felnőttoktatásban folytatva tanulmányait. A vizsgált intézményhálózat tanulói adatállományát megvizsgálva egyértelműen kimutatható az átlag életkor csökkenése. A csökkenés mértéke első megközelítésben egyáltalán nem tűnik nagyarányúnak, de az elemek számosságát tekintve (több mint 10.000 adat számításba vételével történt az átlag életkor meghatározása) szignifikáns változást láthatunk.



3. ábra: Az átlagéletkor alakulása 2010 és 2016 között (forrás: SZILTOP Nonprofit Kft. KIR adatszolgáltatás)

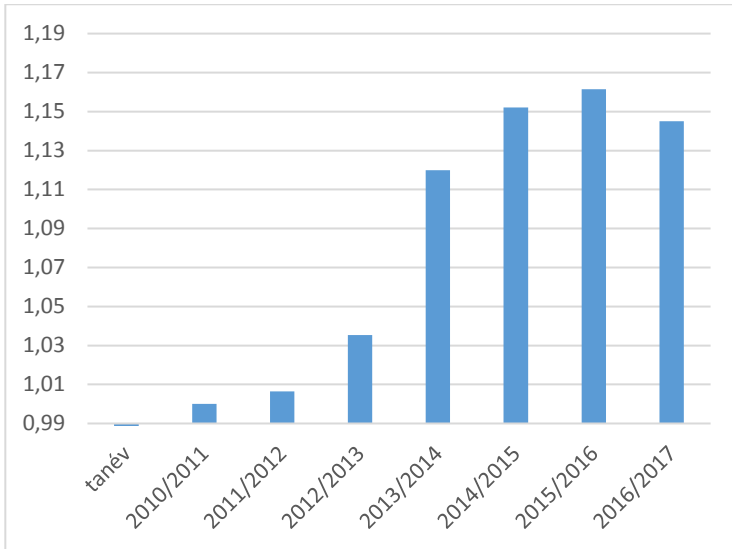
A tankötelezettségi korhatár leszállításának egyértelmű következménye a fiatalabb korosztályhoz tartozó tanulók arányának megnövekedése a felnőttoktatásban. A háttérben mindenképpen látni kell a tankötelezettségi korhatár leszállítása miatti erősödő lemorzsolódási tendenciát. Nőtt tehát azoknak a fiataloknak a száma, akik nem szerzik meg az ISCED 3

végzettségi szintet. Az iskolaelhagyók között bizonyára nagy számmal találunk olyan tanulókat is, akik igazolatlan mulasztásaik miatt most már kizárhatóvá váltak.



4. ábra: 16 és 24 éves kor közötti tanulók százalékos aránya az összlétszámon belül (forrás: SZILTOP Nonprofit Kft. KIR adatszolgáltatás)

Az alábbi ábra az arányváltozásra fókuszál és egyértelműen igazolja a fenti állítást.



5. ábra: A 16 és 24 éves kor közötti tanulók létszámának arányváltozása a 2010/2011. tanévhez képest (forrás: SZILTOP Nonprofit Kft. KIR adatszolgáltatás)

Az esti munkarend szerinti oktatásban boldogulni kívánók valószínűleg a legelkötelezettebbek, de az iskolaelhagyók nagy számmal kerülnek be e közmunka programokba, melyek lehetőséget kínálnak a 18 év alattiak foglalkoztatására. E két tényező együtthatására a korai iskolaelhagyók száma ismét növekszik napjainkban. Létszámuk növekedése hosszú távon növelni fogja a munkanélküliek számát, ismét bővülésnek indul egy inaktív réteg, amely megfelelő végzettség hiányában teljesen kiszorul a munkaerő-piacról.

A probléma nem korlátozódik csupán a középfokú tanulmányaikat be nem fejezőkre. Saját oktatásszervező tevékenységem során szembesültem, hogy vannak olyan tanulók is, akik még az alapfokú (ISCED 2) végzettséget sem szerzik meg. A 2016-ban megalapított esti munkarend szerinti általános iskolánk tanulóinak nemek szerinti összetételét vizsgálva nem igazolódott a korábban már a korai

iskolaelhagyók vonatkozásában megállapított arány: a vizsgált sokaságban (70 fő) több volt a férfi, mint a nő. Ez mindegyik korosztályra igaz volt. A tanulók korfája a 26 és 34 év közötti fiatal felnőttek esetén volt a legszélesebb, majd a 17 és 25 év közötti korosztály követte őket. Megdöbbenő tény, hogy a rendszerváltás óta általános iskolába járók esetén is van bőven lemorzsolódás. Az első lezárt tanév tapasztalatait elemezve ebben az oktatási formában, megállapítható, hogy az intézmény csak helyi szinten, a tanulók közvetlen lakóhelyi környezetében működtethető. A tanulók egyrészt nem képesek a bejárásra (jövedelmi, infrastrukturális okokra visszavezethetően), másrészt az ismert – vagy saját iskolai tapasztalataiból vagy gyermekének oktatásával összefüggésben – tanulási közeg nélkülözhetetlen. Ezen célcsoport megszólítása nem nélkülözheti az egyéni foglalkozást és személyre szabott fejlesztést, az oktatási forma csakis a helyi környezetre történő adaptáció útján működtethető sikeresen.

A felnőttoktatás nem tűnik preferált állami köznevelési feladatnak. A Közoktatási Információs Rendszer adatait felhasználva⁵ az alábbi táblázatban foglaltam össze a felnőttoktatásban tevékenykedő intézményeket fenntartó szervezeteket.

Összes fenntartó:	168	100 %
állami fenntartású összesen:	33	19,6 %
ebből		
tankerületi központ	25	
állami szervezet	4	
állami felsőoktatási intézmény	3	
nemzetiségi önkormányzat	1	
egyházi fenntartású összesen:	36	19,6 %
ebből		
egyházi jogi személy	29	
vallási tevékenységet végző szervezet	1	

⁵ forrás: www.kir.hu

civil/magán összesen	102	60,7 %
ebből		
alapítvány	40	
közhasznú alapítvány	14	
egyesület	6	
közhasznú egyesület	2	
nonprofit kft.	7	
közhasznú nonprofit kft.	3	
közalapítvány	2	
közhasznú nonprofit rt.	1	
szakszervezet	1	

2. táblázat: Felnőttoktatással foglalkozó köznevelési intézmények fenntartó típusa szerinti megoszlása (forrás: KIR statisztikai táblák)

Jól látszik, hogy a fenntartók megoszlása jelentősen eltolódik a nem állami fenntartók javára. A sokszínűség kívánatos tulajdonság ebben az oktatási szegmensben, nem feledkezhetünk meg arról a tényről, hogy a helyi problémákra, a sajátos célcsoportok igényeire sokkal inkább képesek a kisebb, alternatív szervezetek releváns választ adni, mint a központi irányítás alatt működő állami intézmények.

Ezért sem tekintem megfelelő döntésnek a szakképzési rendszer újfajta szabályozását, melynek talán a legfontosabb változása a szakiskolai oktatás 2+2 éves rendszerének 3 évesre történő csökkentése, valamint a közismereti órák arányának jelentős mértékű csökkentése, amely az itt tanulók meglévő tudás- és képességihiányának kompenzálására már alkalmatlan rendszerré vált.

A lemorzsolódás megfékezéséhez legelőször is releváns adatokra van szüksége a közoktatásnak, hogy kidolgozhassa a megelőző stratégiákat. 2016. november 16. napján lépett hatályba a köznevelésről szóló rendelet⁶, amely bevezeti a korai iskolaelhagyás, az iskolai lemorzsolódás megelőzősét szolgáló korai jelző- és támogató rendszer működtetését. Eredményei

⁶ 229/2012. (VIII.28.) Kormányrendelet

még nem ismertek, de remélhetőleg elősegíti majd a pedagógiai diagnosztizáló munkát, hozzájárul a fejlesztő eszközök hatékony, rendszerbe foglalt felhasználásához.

Hivatkozások

- Oktatási és Képzési Figyelő 2015, Magyarország Luxembourg; Az Európai Unió Kiadóhivatala, 2015
- Kihívások az oktatásban: demográfia, digitalizáció, munkavállalói kompetenciák, tartalomfejlesztés; (2016) Suliszervíz, Pedagógiai Intézet
- <http://edumap.ofi.hu>
- 1061/2013. (II. 14.) Korm. határozat Magyarország 2013. évi Nemzeti Reform Programjának előkészítésével kapcsolatos feladatokról
1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról
- 15/2013 (II. 26) EMMI rendelet a pedagógiai szakszolgálati intézmények működéséről
2010. évi LXVI. törvény a családok támogatásáról szóló 1998. évi LXXXIV. törvénynek, valamint a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló 1997. évi XXXI. törvénynek a tankötelezettség teljesítésével összefüggő módosításáról
- 326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról
- 326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról
1992. évi XXXIII. törvény a köznevelésről
- FEHÉRVÁRI Anikó (2015): Lemorzsolódás és a korai iskolaelhagyás trendjei. Neveléstudomány 2015/3
- FORRAY Katalin— Kozma Tamás (2011) Az iskola térben, időben. Budapest. Új Mandátum Kiadó
- LADÁNYI Iván – SZELÉNYI János (2004): Roma etnicitás és társadalmi kirekesztettség. Nemzet a társadalomban. teleki László Alapítvány, Budapest

Együtt vagy külön? – Tanodák a köznevelésben

A címben feltett kérdés évtizedek óta foglalkoztatta és foglalkoztatja a neveléssel, oktatással foglalkozó szakembereket.

Kutatásom célja, hogy választ kapjak a címben foglaltak eldönthetőségére. Kutatói kérdésként fogalmazódik meg, hogy a tanodák több évre (évtizedre) vonatkozó tapasztalata alapján a tanoda-programok napjainkra a nevelés-oktatás szerves részeként jelennek-e meg?

Kutatások bizonyítják, hogy a roma gyermekek kevésbé jutnak hozzá jó minőségű iskolai szolgáltatásokhoz, mely által tovább erősödik a különbség az iskolai eredményesség tekintetében (Forray-Hegedűs, 2003; Kemény-Janky-Lengyel, 2004).

A sikeres iskolai előmenetel azonban nemcsak a felszereltségen, hanem a pedagógusok felkészültségén, (pedagógiai, pszichológiai tudás mellett nyelvi fejlesztés, társadalomtörténeti és cigány művészeti ismeretek), a módszerek megválasztásának helyességén, valamint az egyénre való odafigyelés lehetőségén is múlik (Réger, 2002; Forray, 2005).

A cigányság iskoláztatása szempontjából a tartalmi megújítás igénye mellett a törvényi rendelkezések szintjén is hosszú volt az út a jelen helyzetig, lásd az 1961-es párthatározattól a 2011. évi CXC. nemzeti köznevelési törvényig, melyben jól kategorizálható fogalomként jelenik meg a kiemelt figyelmet igénylő gyermekek köre.

Kvantitatív kutatással helyzetelemzést adok a hazai Tanodákról, az ott foglalkoztatott gyermekek számáról, a programok fontosságáról és létjogosultságáról. Bemutatom azokat a lehetőségeket és eredményeket, melyek a hátrányos helyzetű tanulók iskolai sikerességét segítik elő.

Kulcsszavak: törvényi rendelkezések, tanoda, iskolai eredményesség, lehetőség

Gondolatébresztő

Kutatásomban feltárom a tanodák működési lehetőségeinek változását, a tanodák létjogosultságát, hasznosságát és ahhoz relevánsan kapcsolódó kutatásom tapasztalatait, eredményeit.

A kutatási terület meghatározása után több kérdés fogalmazódott meg: Mi a tanoda célja? Valóban motiváltabbak a tanodában levő gyermekek kortársaikkal szemben? Mi adja a gyermekek számára a motivációt? A családdal együttműködve folyik a munka, vagy a családi közeg támogatása nélkül dolgozik az intézmény? Hozzájárul a tanoda a sikeres pályaválasztáshoz?

A tudás meghatározó szerepe

A Delors-jelentés - mely 1977-ben fogalmazódott meg - meghatározza a XXI. századi oktatás fogalomkörét, hogy miként válaszoljon az iskola az információs társadalom kihívásaira, és melyek azok a lehetőségek, amelyek segítik az egyén egész életén át tartó oktatásban való részvételét. Kiemeli az oktatás fontos szerepét a gazdaságban és a társadalom fejlődésében egyaránt: „az emberi képzeletnek meg kell előznie a technikai fejlődést, az egész életén át tartó oktatásnak központi helyet kell kapnia a társadalomban. Minden országnak ki kell alakítania a maga tartós fejlődési modelljét, tiszteletben tartva az országokénti sajátosságokat” (DELORS-JELENTÉS, 1977: 18).

A piacgazdaság fejlődésével a piac, mint kifejezés, megjelent az oktatás területén is: tudáspiacként robbant be. Bebizonyosodott, hogy a tudás a nemzetközi piac által igen nagyra értékelt exportcikk. Felvetődik a kérdés, az oktatási rendszer hogyan, milyen eszközökkel képes a tudást a változó körülményekhez igazítani? Hazánk sajátos lehetőségei és hagyományai alapján továbbra is alapvető érdek az oktatás, az ismeretátadás színvonalának fenntartása, javítása. A minőséget

legfőbb értéknek tekintő iskoláztatás a magyar kultúra szerves része, melyben mindenkinek van feladata, aki kapcsolatba kerül az oktatással: diákként, tanárként, kutatóként, szülőként, oktatásirányítóként, politikai döntéshozóként (CSAPÓ, 2002; 2015).

A sikeres iskolai előmenetel azonban nemcsak a felszereltségen, hanem a pedagógusok felkészültségén, (a pedagógiai, pszichológiai, tudás mellett nyelvi fejlesztés, társadalomtörténeti, cigány művészeti ismeretek), a módszerek megválasztásának helyességén, valamint az egyénre való odafigyelés lehetőségén is múlik (RÉGER, 2002: FORRAY, 2005).

A pedagógus-társadalomnak óriási szerep jut a tekintetben, hogy minden tanuló megkapja a fejlődéséhez szükséges képzést. Meghatározó azonban, hogy az egyéni, az iskolai és a hazai értékrend mennyire kerül összhangba, az eredményesség mennyire tud az elvárásoknak megfelelni?

Az egész életen át tartó tanulás egy új tanulási kultúra kialakítását, a kompetencia alapú oktatás elterjesztését helyezi a középpontba. Felöleli az egyén teljes életciklusát. Mindenki számára hozzáférést kíván biztosítani a tanuláshoz, és a tanulás iskolán kívüli formáihoz. Tanulásnak tekinti az iskolarendszerű formális kereteken túl, a hétköznapi élet bármely más színterét

- például a médián keresztül, a munkahelyen vagy a családban történő személyiségformáló tapasztalatszerzést is. Az egész életre kiterjedő tanulási kultúra szem előtt tartja az oktatási szektor többoldalú céljait: a személyes fejlődést, a tudásfejlesztést, a gazdasági, társadalmi és kulturális célkitűzések megvalósítását, valamint figyelembe veszi azt a tény, hogy az egyén különböző életszakaszaiban e célok között a fontossági sorrend miként változik. A magyar stratégia az oktatási és képzési rendszer számos kulcsterületén kínál fejlesztő lépéseket:
- az alapkészségek (olvasás, írás, matematikai kompetenciák) és kulcskompetenciák fejlesztése (idegennyelvi ismeretek, számítógépes ismeretek)

- egész életen át tartó pályaorientáció és pályatanácsadás rendszerének fejlesztése
- tanulási lehetőségek kiszélesítése és a végzettségek elismerése - beszámítás rendszerének kiépítése (munkahelyi tanulás, alternatív tanulási formák, távoktatás)
- szakképzés, felsőoktatás és felnőttképzés továbbfejlesztése munkaerő-piaci és egyéni igényekhez alkalmazkodva
- tanuláshoz való hozzáférés szélesítése minden korosztály és társadalmi csoport számára, különös tekintettel a tanulás szempontjából hátrányos helyzetű és a munkaerő-piaci szempontból veszélyeztetett csoportokra (AZ EGÉSZ ÉLETEN ÁT TARTÓ TANULÁS, 2005).

Megállapítható, hogy a célok összetettek, azonban két meghatározó terület körvonalazódik: az egyik a jövőpolitikák orientációja, a másik az innovációk terjesztésének megoldásai. Az elsőhöz tartozó kulcsterületek: a magas szintű ambíció, erős szervezetek; az iskola, mint a szociális kohézió demokratikus intézménye; az iskola megfelelő forrásokkal való ellátása; a hálózatok és a partnerkapcsolatok biztosításának fontossága, a tanuló és a tanulás, a tanárok és a vezetés, az IKT, mint a tanulás és a fejlesztés eszköze. A második terület felveti az országos norma, az iskolai autonómia, a kísérletezés, a partnerkapcsolatok fenntartása és az innováció fejlesztésének kérdéseit (MIHÁLY, 2006:73-74).

A tanodák

A tanoda olyan intézmény, amely iskolán kívüli foglalkozás keretében a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók - közülük főként a hátrányos megkülönböztetésük miatt nehezebb helyzetben lévő romák - iskolai sikerességét, továbbtanulását kívánja elősegíteni, javítva ezáltal későbbi esélyeiket a munkaerőpiacon való érvényesülésre és a társadalmi integrációra. A tanodai programok célul tűzték ki, hogy azokat a gyerekeket segítsék, akik számára sem a család, sem az iskola nem tud megfelelő feltételeket biztosítani az iskolai sikerességhez és a továbbtanuláshoz (KERÉNYI, 2005).

A programban résztvevőknek a tanodai létforma lehetőséget biztosít a személyiség kibontakoztatására, az önismeret fejlesztésére, a pozitív énkép kialakítására, a továbbtanuláshoz szükséges személyiségjellemzők kialakítására.

A tanodák kialakulása – 1990-es évek

Hazánkban 1995-ben nyíltak az első tanodák. Kezdetekben civil szerveződésű intézmények megalakulásáról beszélhettünk, főként alapítványi támogatással (pl. Soros Alapítvány). Erre az időszakra a tapasztalatgyűjtés volt jellemző, mely során a helyi igényekre és szükségletekre reflektáltak, esélyteremtő, felzárkóztató, tanoda jellegű szolgáltatással.

A terjeszkedés időszaka – HEFOP pályázatok

A HEFOP pályázatok lehetőséget teremtettek a tanodák elterjedésére, a tanoda program megszilárdítására.

Fordulópontot jelentett 2004 februárjában a Foglalkoztatáspolitikai és Munkaügyi Minisztérium Humánerőforrás-fejlesztés Operatív Program Irányító Hatóság (HEFOP IH) - az Oktatási Minisztérium (OM) szakmai támogatásával - és az OM Alapkezelő Igazgatóság pályázata: „Modell értékű tanoda típusú (extrakurrikuláris) tevékenységek támogatása a hátrányos helyzetű tanulók iskolai sikeressége érdekében” címmel. A pályázat célul tűzte ki:

- a hátrányos helyzetű, különösen roma fiatalok továbbtanulási, munkaerő-piaci és társadalmi beilleszkedési esélyeinek javítását
- a szociális helyzetük miatt hátrányos helyzetű, különösen a roma gyermekek számára hozzáférhető, eredményesen működő tanoda típusú (extrakurrikuláris) programok elterjesztését, főként a hátrányos helyzetű régiókban
- a már eredményesen működő tanoda programok fejlesztését, programkínálatuk, szolgáltatásaik bővítését és elterjesztését. A jó gyakorlatok, tapasztalatok átadásának biztosítását az újonnan induló tanodákkal való

együttműködés (társulás) során, a programadaptáció támogatásával. (HEFOP IH, 2004)

A pályázatra csak konzorciummal lehetett pályázni, ami jelentősen csökkentette a részvételt. Erre a kiírásra 92 pályamű érkezett, melyből mindösszesen 23 került támogatásra.

A következő pályázat 2005-ben került kiírásra (HEFOP/2005/2.1.4. B), itt már nem kellett partner az induláshoz, de előnyt jelentett. A pályázat konkrétabb követelményeket támasztott a pályázók elé, meghatározta a célcsoportot, valamint a kötelezően bevezetésre kerülő tevékenységeket is. A kiírás konkretizálta a halmozottan hátrányos helyzetű roma fiatalokat foglalkoztató tanodák támogatását, fejlesztését. A pályázati program célkitűzései:

- a halmozottan hátrányos helyzetű, különösen a roma fiatalok továbbtanulási, munkaerő-piaci és társadalmi beilleszkedési esélyeinek javítása a tanodában szervezett tanórán kívüli foglalkozások rendszerében
- szociális helyzetük miatt halmozottan hátrányos helyzetű, különösen a roma tanulók számára hozzáférhető, eredményesen működő tanoda típusú (extrakurrikuláris) programok megvalósítása, a működő tanodák számának növelése, elsősorban a hátrányos helyzetű régiókban
- a roma tanulók iskolai eredményességének javítása oly módon, hogy a program révén a sikereiket integrált környezetben, a közoktatási intézményekben éljék meg
- a roma tanulók mind nagyobb számban fejezzék be az általános iskolát, érettségit adó középiskolában tanuljanak tovább, lehetőleg olyan eredménnyel, hogy a felsőfokú oktatásba is bekapcsolódhassanak. (HEFOP/2005/2.1.4. B, 2005)

A tanodák célcsoportja az általános iskola felső tagozatai és a középiskolák érettségit adó intézményei lettek. A tanodák ezen felül megkapták a kötelezően bevezetésre kerülő programok listáját, melyek nem lehettek kizárólag az iskolai eredmények fejlesztésére vonatkozóak, illetve szabadidő elfoglaltságúak. A kettőt ötvöznük kellett, figyelve az összhangra, az egymásra épültségre.

Az egységesítés időszaka – TÁMOP pályázatok

A következő pályázat 2008-ban jelent meg (TÁMOP-3.3.5/A/08/1). A pályázat kiírásához mellékelték a *Tanodák minőségbiztosítási eszközrendszere* című kiadványt, mely a szakmai elvárások egyértelműsítését biztosította. A program fő célja továbbra is az iskolai lemorzsolódás csökkentése és a továbbtanulási utak megerősítése a halmozottan hátrányos helyzetű roma tanulók körében, a célcsoport azonban kibővítésre került a gyermekvédelembe vett és a migráns fiatalok tekintetében.

Az eddigi célcsoport mellett fókuszált továbbá „a korábban sajátos nevelési igényűvé minősített, de a felülvizsgálat után a többségi tantervű oktatásba visszahelyezett, a szegregált környezetből integráló környezetbe átkerült, és tartós megfigyelés alatt álló alsó tagozatos tanulók”-ra is (Tanodák minőségbiztosítási eszközrendszere, 2008, 18).

A program kiírásakor 68 - 107 közötti tanoda pályázhatott. Ebbe beletartoztak az új tanodák is. A meghirdetett programra egyesületek, alapítványok, egyházak, non-profit szervezetek önállóan pályázhattak. A tanodák egységesítésére, a közös szempontrendszer véglegesítésére 2008 őszén került sor. Meghatározták a szükséges dokumentációk körét a tanoda működtetéséhez:

- a tanoda nevelési, oktatási programja
- szervezeti és működési szabályzat
- szülővel, diákkal kötött írásos megállapodás
- együttműködések, partneri megállapodások (Tanodák minőségbiztosítási eszközrendszere, 2008)

A szakmai aktivitás dokumentációja két fő elemből állt, egy átfogó részből és a gyermek tevékenységét leíró, fejlődését bemutató okiratból. Az okmányok között jelentős a tanodából kikerülő gyermek nyomon követése a továbbtanulás és az iskolai teljesítmény tekintetében. A folyamat rögzítésének módja a tanoda feladata. A kistélepüléseken működő hátrányos helyzetű térségek tanodái számára nagy nehézséget jelentett az

elvárt/előírt tárgyi és személyi feltételek megvalósítása. (Pl.: mobil mosogató-gép, mosógép, könyvtár) (Tanodák minőségbiztosítási eszközrendszere, 2008).

További terjeszkedés

2012-ben jelent meg az új pályázat TÁMOP-3.3.9.A-12/1-2, amely közel 4 milliárd forintot biztosított a tanodai programok megvalósítására. Kiemelt szerephez juthattak a leghátrányosabb helyzetű térségekben működő civil szervezetek, a keretösszeg felének megpályázásával. Ez lehetővé tette a tanodák számának jelentős növekedését, 65 helyett 150 tanoda működhetett. A pályázat célja a korábbi megfogalmazások mellett a program szakmai támogatásának erősödése, az új, tapasztalattal nem rendelkező szervezetek fokozott szakmai támogatása.

Napjaink

2016-ban jelent meg a Tanoda programok támogatása EFOP-3.3.1-16, „amely a Végzettség nélküli iskolaelhagyás elleni stratégiában foglaltakkal összhangban támogatja a tanodák szakmai tevékenységeinek továbbfejlesztését a végzettség nélküli iskolaelhagyás megelőzése és a hátrányos helyzetű, főként roma származású tanulók iskolai eredményességének növelése, valamint képességeinek kibontakoztatása érdekében” (EFOP-3.3.1-16, 2016, 1).

A pályázat alapvető célja:

- a végzettség nélküli iskolaelhagyás csökkentése
- a képzettségi szint növelése
- az iskolai sikeresség előmozdítása
- a minőségi oktatáshoz, neveléshez való hozzáférés elősegítésével extrakurrikuláris tevékenységek megvalósítása.

A pályázat „lehetőséget teremt a hátrányos helyzetű, köztük roma tanulók igényeire és a helyi szükségletre rugalmasan reagálni tudó, évek óta működő, tapasztalattal rendelkező tanodák továbbfejlesztésére, a tanodai programok

megvalósítására, tapasztalataik, tudásuk megosztására”. (EFOP-3.3.1-16, 2016, 8)

Az 1. sz. táblázatban összesítem a pályázati lehetőségek változását, a finanszírozási összeg és a nyertes szervezetek számát. Jól nyomon követhető, hogy a kezdetektől jelentősen növekedett a pályázatra fordított összeg és a támogatottak száma.

Pályázat kódszáma (pályázati kiírás éve)	Támogatás keretösszege (Ft)	Igényelhető összeg/ tanoda (Ft)	Nyertes tanodák száma
HEFOP/ 2004/2.1.4 (2004)	300 millió	12–15 millió	23
HEFOP/ 2005/2.1.4.B (2005)	515 millió	15–19 millió	27
TÁMOP- 3.3.5/A /08/1 TÁMOP-3.3.5/A /08/1/KMR (2008)	1,3 milliárd	14–22 millió	55
TÁMOP-3.3.9.C-12 TÁMOP-3.3.9. (2012)	4 milliárd	10–30 millió	177
EFOP-3.3.1-15 (2015)	5 milliárd	25–30 millió	171
EFOP-3.3.1-16 (2016)	folyamatban		

1. táblázat. A pályázati lehetőségek változása: finanszírozási összeg és a nyertes szervezetek száma (Fejes (2014) alapján; Saját táblázat, 2016)

A tanoda diákjai és az alkalmazott pedagógiai módszerek

A tanoda pályázatban meghirdetettek szerint a tanodába járó gyerekek az általános iskola felső tagozatosai, illetve középiskolások, akik érettségit adó intézménybe járnak. A pályázatok kiírásai lehetőséget adtak arra, hogy egyes tanodák felvállaljanak fiatalabb korosztályt is, továbbá célcsoportnak tekintették a családokat. (KERÉNYI, 2005)

Amennyiben arról kell beszélnünk, hogy kik is lehetnek, vagy kik azok a gyerekek, akik a tanoda diákjai lehetnek, abból kell kiindulnunk, hogy a cigány kultúra tagjai abszolút a kívülállás megtestesítői, írja Szabolcs (2007). A gyerekeknek olykor a kölcsönös bizalmatlanság és az állandó idegenségérzettel együtt élve kell elsajátítaniuk bizonyos életstratégiákat.

A tanodák fő célja az iskolai sikeresség támogatása annak érdekében, hogy a diákok iskolai eredményei javuljanak, megfelelő környezetet kell teremteni. Fontos tehát a pozitív megerősítés és a nyitott tanár-diák kapcsolat. Az intézményekben a tanulók az aktív tanulás folyamán a már meglévő tudásra alapozva sajátítják el az új ismereteket, írja Kerényi (2005). A pozitív környezet jó hatással van a gyermekek megismerésére, mely lehetőséget biztosít a differenciált oktatásra. A tanodák tehát igyekeznek minden tanuló tehetségét azok saját képességeihez mérten kibontakoztatni, fejleszteni. Ezt a tevékenységet teszik lehetővé a projekt módszer és a magántanári szolgáltatás. Nagy hangsúlyt kapnak a kulturális és művelődési programok is (színház, mozi, kirándulás, sportolás...). Az iskolák nagy részével ellentétben a tanodák nagy hangsúlyt fektetnek a szociális kompetencia fejlesztésére. Ezt a célt szolgálják a kortárs segítői programok, illetve a különböző közösségi programok.

Az iskolával ellentétben a tanodai tagság nem kötelező, ezért fontos, hogy olyan környezetet alakítsunk ki, ami vonzó a tanulók számára. Fontos, hogy a környezet olyan legyen, ahová a gyerekek az egész napos iskolai munka után szívesen betérnek, változatos programokon vehetnek részt és nem utolsó sorban felkészülhetnek a következő iskolai napjukra. A minél barátságosabb környezet érdekében a tanoda a szabadabb időbeosztást kedveli, ezzel is igazodva a gyerek igényeihez.

Kerényi (2005), Falus (2007) és Csapó (2015) munkái és az interjút adó pedagógusok beszámolója alapján állítottam össze a tanodákban alkalmazott és alkalmazható pedagógiai módszerek körét.

A *tanulás tanulása* lehetővé teszi, hogy a tanodába járó fiatalok megismerjék erősségeiket és gyengeségeiket. Ezekre alapozva olyan módszereket sajátíthatnak el, mely személyiségüknek a legmegfelelőbb és leginkább hatékony a tanulásuk szempontjából. Meg kell őket tanítani tanulni! Megtanulják kialakítani a tanuláshoz a megfelelő környezetet, beosztják szabadidejüket és a már alkalmazott módszerek segítségével önállóan tanulnak. Fontos a pozitív megerősítés, a sikerélmény a tanulási motiváció kialakulása. Megtanulják az ismeretek összekapcsolását, a metakognitív tájékozódást.

A *projekt módszer* lehetőség a tényleges aktivitásra, cselekvésre, amely során egy közös produktumot kell létrehozni a diákoknak. Ez egy olyan komplex tanulási folyamat, amely során a tanulók saját képességeik és készségeik sokféleségét kihasználva működnek együtt társaikkal, fejlesztve kommunikációs készségüket, feladatmegoldó képességeiket.

A *kooperatív tanulás* is hasonló eredményekkel működő folyamat, ugyanazon készségek fejlődése várható el, mint a projekt módszernél. Az eredmények azt mutatják, hogy a kiscsoportos foglalkozások során a gyerekek teljesítménye jobb minőségű, sokkal motiváltabbak, jobban figyelnek egymásra munkavégzésük során. Megtanulják a felelősségvállalást, mert a vállalt feladat elvégzése nélkül nem áll össze a végleges produktum. A közös gondolkodás és kommunikálás következtében fejlődik szociális kompetenciájuk. Ha a munka folyamán valamelyik csoporttag megakad, társa segítségével közösen oldhatják meg a problémát, ezzel is felfedezve a közösségben végzett munka örömet.

A *családhoz kijáró magántanári* program keretén belül lehetőség nyílik az egyéni felzárkóztatásra azon tanulók számára is, akiknek megfizethetetlen a magántanár. Hátránya a programnak, hogy a közösség adta lehetőségek kevésbé kihasználtak.

A *mentorok, segítők* a tanodában dolgozó pedagógusok vagy idősebb diákok. Fontos a felek közötti pozitív egyenrangú kapcsolat. A kortárscsoportnak itt is meghatározó a szerepe.

Az *egyéni fejlesztés* fontos része a tanodai létnek, továbbá fontos dokumentáció az egyéni fejlesztési terv, mely tartalmazza a tantárgyi fejlesztést, a motiválást, az önbizalom fejlesztést, a kijelölt fejlesztendő területet, az elvégzendő munkát, melyek javítják az iskolai eredményességet. A szülővel is egyeztetni kell. Az egyéni fejlesztési tervben megírtakat folyamatos visszacsatolással ellenőrizzük, melyet az egyéni haladási naplóban vezetünk.

Az *értékelés* szintén eltér az iskolai normától, mert a tanodában nem érvényes az iskolában alkalmazott ötfokú értékelő skála. Az értékelés soha nem minősítő, de minden esetben visszajelzés.

Szükséges a tanoda?

Kutatások bizonyítják, hogy a roma gyermekek kevésbé jutnak hozzá jó minőségű iskolai szolgáltatásokhoz, mely által tovább erősödik a különbség az iskolai eredményesség tekintetében (FORRAY-HEGEDŰS, 2003; KEMÉNY-JANKY-LENGYEL, 2004).

Időszak	Hátrányos helyzetű tanulók, gyermekek száma (fő)	Halmazottan hátrányos helyzetű tanulók, gyermekek száma (fő)	Tanulók, gyermekek száma (fő)
2011. év	472 170	165 962	1 656 242
2012. év	456 295	157 076	1 623 552
2013. év	379 931	137 667	1 580 351
2014. év	225 839	121 533	1 540 997
2015. év	212 334	114 353	1 517 469

2.

táblázat. KSH adatszolgáltatás Statinfo alapján (Saját szerkesztés, 2016)

A hátrányos helyzetű és a halmazottan hátrányos helyzetű, többségében roma gyermekek megfelelő képzésére, integrációjára - a változatos próbálkozások ellenére - nehezen talál egyértelmű megoldást a köznevelés rendszere. Természetesen a köznevelés mellett egyéb negatív folyamatok is hozzájárulnak a helyzet kedvezőtlen alakulásához, pl.:

gazdasági válság, munkanélküliség, elszegényedő térségek számának növekedése.

A 2. sz. táblázat a HH és HHH gyermekek számát mutatja országosan az összes tanulói létszámmal. Az arány összességében igen magas, közel 30%.

Az oktatás egyre kevésbé tölti be esélyteremtő esélykiegyenlítő funkcióját, így a tanodákra mind nagyobb elvárás nehező. A tanodák hiánypótlás céljából vannak és működnek, ahol a cél az esélykiegyenlítés, a készségfejlesztés, a módszertani fejlesztés: drámajáték, személyiségfejlesztés, művészeti nevelés, játékpédagógia, IKT. A gyerekek motiváltak, empatikusak, segítőkészek, türelmesek, szabálykövetők, szorgalmasak, együttműködők, szívesen tanulnak, van sikerélményük! Felmerül egy kérdés: nem ilyennek kellene lennie egy iskolának?

A tanoda azt próbálja pótolni, amit az iskola nem tud. Meddig van létjogosultsága a tanodáknak? Amíg a rendszer nem működik megfelelően, ahol a társadalmi újratermelődés elhanyagolható mértékű.

„2010 előtt még 60 tanoda volt Magyarországon, ma már 270 van, és a finanszírozásuk biztosított” - mondta Balog Zoltán, az emberi erőforrások minisztere éves beszámolójában 2016. december 5-én.

(<http://www.hirado.hu/2016/12/05/megharomszorozodott-a-tanodak-szama/>) A számok valóban sokatmondók, de mi történik azokkal a jól működő tanodákkal, ahol a finanszírozás nem folyamatos?

Kutatásomban a Dél-dunántúli tanodákra fókuszáltam. A diákokat (58 fő) és szülőket (32 fő) kérdőíves kikérdezéssel, a pedagógusokat (6 fő) félig strukturált interjú alapján kérdeztem meg.

A diákok (26 fő alsó tagozat; 24 fő felső tagozat; 8 fő középfokú iskola) és a pedagógusok a válaszaik alapján egyértelműen a *tanodák működése mellett foglaltak állást.*

A diákok közül legtöbben (38 fő) *elsős koruk óta* tanodások, a többiek azért csatlakoztak később a Tanodához, mert akkor még nem létezett, vagy, mert akkoriban még idegenkedett az intézménytől.

Arra a kérdésre, hogy szeretnek-e tanodások lenni, a válasz egyértelmű igen. Az indoklások többsége *a sok barát lehetőségét* emelte ki (41 fő), a *tanulmányi segítségnyújtás* és a *beszélgetést* 37 fő jelölte meg, a *játékos tanulást* (30 fő). Igen magas számban jelölték a *szabadidős tevékenységeket*: sport, játék, kirándulás, túra, mozi, színház.

A tanoda beosztása miatt a korosztályok változóan töltik idejüket a Tanodákban. A válaszadók többsége (67%) 4-4,5 órát (főként alsó tagozatosok), kisebb hányada 1-3 órát tölt naponta a tanodában.

Arra a kérdésre, hogy *előnyt jelent-e a tanodás lét*, két felsőbb éves kivételével mindannyian azt válaszolták, hogy igen. Néhányan indoklást is írtak, elsősorban a *tanulmányi segítséget* és a *barátok jelenlétét* emelték ki.

A tanulmányi eredményeikre vonatkozóan kivétel nélkül azt válaszolták, hogy rosszabbodna az eredményük, amennyiben nem lennének tanodások.

A szülők válaszaikban megerősítették, hogy nem minden esetben tudják biztosítani a megfelelő felszerelést, továbbá a tanulásban sem tudnak segíteni. Így gyermekeik számára a tanoda nagy jelentőségű. A pedagógusok ezt megerősítették.

A jövőbeni tanulmányokra térve konkrét válaszok is érkeztek a diákoktól. A legtöbben a szakma tanulását emelték ki (24 fő), nyolcan jelezték, hogy érettségit is szeretnének tenni, 3 fő egyetemi tanulmányokat kíván folytatni. Az egészséges személyiségfejlődés szempontjából fontos a tanulók jövőképeinek alakítása, mely ebben az esetben megnyugtató képet mutat.

A feltárt adatok alapján jól körvonalazódik a diákok a szülők és a pedagógusok pozitív véleménye a Tanodákról, mely megmutatkozik a tanulmányi eredmények javulásában, a továbbtanulás és pályaeorientáció sikerességében. Igen

jelentősnek tekintik a tanulók a baráti kapcsolatok erősödését, és a szabadidő hasznos eltöltését.

Az eredményeknél azonban figyelembe kell venni, hogy a kutatásban részt vevő diákok esetében nem történt központilag koordinált bementi és kimeneti mérés a különböző tantárgyakra és a szociális kapcsolatokra vonatkozóan. A tanulók eredményességének kimutathatósága azonban mégis köthető a tanodás lét időszakához.

Összegzés

Kutatásomban választ kerestem arra vonatkozóan, hogy a tanoda - mint nevelési, oktatási szintér – hogyan tud az iskolán kívüli lehetőségek tárházává válni, mely az oktatási rendszer szelektív mechanizmusának lassítására irányul.

A mikrokutatás eredménye rávilágít arra, hogy a tanoda kiválóan alkalmas a hátrányos helyzetű fiatalok eredményes, komplex személyiségfejlesztésére, az iskolai sikeresség előmozdítására, az iskolai lemorzsolódás csökkentésére, a pályaválasztás útjának megtalálására. Kiemelt figyelmet fordítanak a kommunikációra, a kooperatív tanulásszervezésre, a csoportos játékokra, projektekre, drámapedagógiára, művészeti tevékenységre és az önismeret fejlesztésére.

Meghatározó indikátorként jelenik meg a továbbtanulás, a pályaorientáció, a jövővel kapcsolatos információk értelmezése tekintetében, mely elősegíti a fiatalok jövőképének alakulását.

Az iskolai lemorzsolódás csökkentése, a tudatosabb továbbtanulás, a biztosabb jövőkép növeli a tanodás tanulók önbecslését, személyiségük fejlődését, a továbbtanulási célok kitűzését és teljesítését, a többdimenziós társadalmi beilleszkedést.

Hivatkozások

- CSAPÓ B. (2008): A tanulás dimenziói és a tudás szerveződése. *Educatio*. 2008/2. 207-217.
- CSAPÓ B. (2015): A magyar közoktatás problémái az adatok tükrében. *Iskolakultúra*, 25. évf. 7-8. sz. 4-17.
- DELORS-JELENTÉS (1977): Magyar Unesco Bizottság. Osiris Kiadó. Budapest. 18.
- FALUS I. (2007). (szerk.) *Didaktika - Elméleti alapok a tanítás tanulásához - Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Nemzeti Tankönyvkiadó
- FORRAY R. K. - HEGEDŰS T. A. (2003): *Iskola, cigányok, oktatáspolitikai*. Oktatáskutató Intézet Új Mandátum. Budapest.
- FORRAY R. K. (2005): *Oktatásökológia és regionális oktatáskutatás*. Iskolakultúra, 2: 93-97.
- KERÉNYI Gy. (2005) (szerk.). *Tanodakönyv. Javaslatok tanodák szervezéséhez*. Sulinova Kht, Budapest.
- MIHÁLY I. (2006): Az oktatás jövője - a jövő oktatása. *Új Pedagógiai Szemle*. 2006/3. szám 73-82
- RÉGER Z. (2002): Utak a nyelvhez. Nyelvi szocializáció – nyelvi hátrány. Soros Alapítvány és MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest.
- SZABOLCS É. (2007) (szerk.). *Milyen a gyerekcigány? Gyermek kutatás és pedagógiai etnográfia* Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.
- A MAGYAR KÖZTÁRSASÁG KORMÁNYÁNAK STRATÉGIÁJA Az egész életen át tartó tanulásról (2005): <http://www.okm.gov.hu/download.php>? [2009. 02. 02.]
- FEJES J. B. (2014): Mire jó a tanoda? http://www.esely.org/kiadvanyok/2014_4/2004-4_1-2_fejes_mire_jo.pdf [2016. november 14.]
- HIRADO.HU: <http://www.hirado.hu/2016/12/05/megharomszorozodott-a-tanodak-szama/> [2016. november 14.]
- KEMÉNY I. – JANKY B. – LENGYEL G. (2004): *A magyarországi cigányság 1971–2003*. Gondolat - MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézet Budapest.
- EFOP-3.3.1-16 <file:///C:/Users/-/Downloads/Felhivas-386.pdf> [2016. november 14.]
- HEFOP IH 2004 pályázati kiírás <http://www.nonprofit.hu/palyazatok/modell-erteku-tanoda->

[típusu-extrakurrikularis-tevekenysegek-tamogatasa-hatranynos-helyzetu](#) [2016. november 14.]

HEFOP/2005/2.1.4.B. pályázati kiírás

[http://www.hbkik.hu/hu/gazdasag-](http://www.hbkik.hu/hu/gazdasag-teruletfejlesztes/palyazatok/tanoda-programok-tamogatasa-hefop-2005-2-1-4-b-1159?print=1)

[teruletfejlesztes/palyazatok/tanoda-programok-tamogatasa-hefop-2005-2-1-4-b-1159?print=1](#) [2016. november 14.]

KSH Statinfo [2016. november 16.]

TÁMOP-3.3.5/A/08/1 pályázati kiírás [2016. november 14.]

Tanodák minőségbiztosítási eszközrendszere [2016. november 10.]

Pápai Boglárka

A nemzetiségi pedagógusképzés Magyarországon

Az óvodai nemzetiségi programok megvalósításának egyik elengedhetetlen feltétele a feladatra felkészült óvodapedagógusok köre, melyhez a nemzetiségi pedagógusképzés biztosít szakmai felkészítést. Kérdés, hogy a nemzetiségi pedagógusképzés milyen jogszabályi keretekben működik, illetve mely felsőoktatási intézményekben és milyen típusú nemzetiségi pedagógusképzést végeznek. Tanulmányom elején röviden kitérek a nemzetiségi pedagógusképzés magyarországi jogszabályi hátterére egy nemrég készült kutatásra majd egy jelentésre támaszkodva. Ezt követően bemutatom, hogy hazánkban hol, és mely nemzetiséghez kapcsolódóan van lehetőség végzettséget szerezni. Külön kitérek azokra a pedagógusképző intézményekre, melyek cigány nemzetiségi program megvalósítására készítenek fel. A tanulmány végén röviden felvázolom, hogy a cigány nemzetiségi oktatást megvalósító óvodákban milyen feltáró kutatást szeretnék végezni hivatkozva a jogszabályi és a pedagógus képzési lehetőségekre.

Kulcsszavak: cigány nemzetiségi nevelés, nemzetiségi pedagógusképzés, cigány nemzetiségi pedagógusképzés

A nemzetiségi pedagógusképzés jogszabályi háttere Magyarországon

Ismertek és kutatottak azok a szakmai és szakmapolitikai dilemmák, amelyek a nemzetiségi pedagógusképzést, különös tekintettel a cigány nemzetiségi pedagógusképzést, illetve annak jogszabályi hátterét érintik. (Orsós, 2015)

Az egyik legfrissebb kutatás eredménye arról számol be, hogy a magyar köznevelés és felsőoktatás jogszabályi környezetében az elmúlt években történt nagy változások nyomait a cigány nemzetiségi oktatás is magán viseli. Magyarországon a nemzetiségi nevelés, oktatás tudásanyaga két tantárgy keretei között a nyelvoktatás és a népismeret oktatása során valósul meg. A cigány nemzetiségi nevelés, oktatás keretében megvalósuló nyelvi és/vagy népismeret tantárgyak tanításának fontos célja, hogy hozzájáruljanak a hazai cigány nemzetiség kultúrájának közvetítéséhez és az identitás tudatosításához. A nyelvoktató nemzetiségi nevelési-oktatási forma a romani és a beás nyelv esetében lehetőséget ad a tanulóknak a legnagyobb számú magyarországi nemzetiséghez tartozó közösségek nyelveinek megismerésére, a nyelvvesztett családok gyermekeinek e nyelvek meg-, ill. visszatanulására. A romani és beás nyelv oktatásának feltételei még sem a köznevelés, közoktatás sem a felsőoktatás szintjén nem teremtődtek meg kielégítő módon. A nyelvoktatáshoz szükséges személyi és tárgyi feltételek csak részlegesen állnak az intézmények rendelkezésére, ezért a nemzetiségi nevelés, oktatás céljainak megvalósulása is részleges. A cigány nemzetiségi oktatás 2014/15-ös tanévi helyzetét vizsgálva sok esetben e feltételek hiánya miatt nem alkalmazkodik/nem tud alkalmazkodni az új jogszabályi környezethez. A vizsgált intézményekben cigány nyelveket oktatók 31%-a rendelkezik a törvény által előírt – a cigány nemzetiség esetében megengedő – alkalmazási feltételekkel. (Orsós, 2015)

A kutatás során igazolódott, hogy a rendszerszintű hátrányok (a nem megfelelő vagy hiányos nemzetiségi tanárképzés, személyi, tárgyi feltételek egyenlensége) hozzájárulnak ahhoz, hogy azt mondhassuk: a cigány nemzetiségi oktatás esetében hazánkban nem valósul meg a minőségi oktatáshoz való hozzáférés. A személyi és tárgyi feltételek hiányossága mellett a nyelv/ nyelvek, nyelvjárások jelenlegi állapota is nehezíti az iskolai oktathatóságot. (normanyelv, standardizáció hiánya). (Orsós, 2015)

A tudományos vizsgálat megállapításai után a következőkben az alapvető jogok biztosa és a Magyarországon élő nemzetiségek jogainak védelmét ellátó biztosának helyettese által közösen kiadott legfrissebb jelentés megállapításaira szeretnék támaszkodni a nemzetiségi pedagógusképzésre vonatkozóan. Az általuk készített átfogó vizsgálat⁷ első fontos, hogy nemzetiségi pedagógusképzés állami feladat. Ezt megerősíti, hogy a Nemzeti felsőoktatásról szóló törvény (A nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény, továbbiakban: Nftv.), mely más képzési feladatok szabályozásától eltérően törvényi szinten rendelkezik a felsőoktatás állami feladatairól a nemzetiségi pedagógusképzésről. Szintén a nemzetiségi pedagógusképzés egységesítését erősíti, hogy a felsőoktatásban alapképzésre, mesterképzésre, illetve osztatlan képzésre történő jelentkezés esetében a felvételtől a felsőoktatási intézmény a jelentkezők teljesítménye, az adott intézményre megállapított maximális hallgatói létszám szakos hallgatói kapacitása, valamint a jelentkezők jelentkezési sorrendje figyelembevételével – a mesterképzés kivételével – országosan egységes rangsorolás alapján dönt.⁸ Az is látható, hogy a nemzetiségi pedagógusképzés illeszkedik hazánkban a jogszabály által garantált pedagógus képzési formákhoz. A nemzetiségi óvodapedagógusok és a tanítók képzése alapképzés, míg a nemzetiségi tanárok képzése mesterképzés, illetve 2013 szeptemberétől osztatlan képzés keretében történik.

Örvendtes a jelentés azon megállapítása, mely szerint a romológia ismeretek ma már részét képezik a pedagógusképzésnek. Tanító- és óvóképzésben az általános pedagógiai, módszertani ismereteken túl önálló szakképzettséget eredményező szakirányként, cigány-roma

⁷ Az alapvető jogok biztosa és a Magyarországon élő nemzetiségek jogainak védelmét ellátó biztos helyettes közös jelentése az AJB-710/2017. számú ügyben (előzmény: AJB-831/2016.), a nemzetiségi pedagógusképzés utóvizsgálatáról és a nemzetiségi hallgatók pályakép vizsgálatáról

⁸ Nftv. 39. § (5) bekezdés

képzési „irányultság” elnevezéssel is jelen van a képzés. A többciklusú képzésben megindult osztott képzésben és a 2013-tól megteremtődött az akkreditációs feltétele annak, hogy osztatlan képzésben is a tanári képesítés és a tanári felkészítés része a cigány népismeret. Fontos azonban kiemelni, hogy a népismeret oktatásának tanári felkészítésével ellentétben a nyelvoktatás tekintetében a különböző nemzetiségi tanárképzés eltéréseket mutat. Ehhez a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvény 99. § (3)-(5) bekezdései nyújtanak támpontot.

(3) Ha nincs a képzés szakirányának megfelelő hazai felsőfokú pedagógusképzés, vagy megfelelő végzettségű és szakképzettségű pedagógussal nem tudják ellátni a feladatot, a nemzetiségi óvodai nevelésben, iskolai nevelés-oktatásban, kollégiumi nevelésben pedagógus-munkakört tölthet be, továbbá vezetői megbízást kaphat az is, aki az e törvény 3. mellékletében foglaltak vagy az átmeneti, továbbá a kivételi szabályok szerint pedagógus-munkakört tölthet be az óvodában, iskolában, kollégiumban, valamint az adott nyelvből legalább középfokú komplex” típusú államilag elismert nyelvvizsga bizonyítvánnyal, vagy azzal egyenértékű okirattal rendelkezik.⁹

(5) A nemzetiségi nyelv oktatására a bolgár, a cigány (romani vagy beás), a görög, a lengyel, az örmény, a ruszin, az ukrán nyelv oktatása esetében alkalmazható az is, aki pedagógus szakképzettséggel és az adott nyelvből felsőfokú „komplex” típusú államilag elismert nyelvvizsga bizonyítvánnyal, vagy azzal egyenértékű okirattal rendelkezik.¹⁰

A fenti két jogszabályi idézet egyrészt megengedő a nemzetiségi nyelvoktatással (romani és beás) kapcsolatban, továbbá ugyan nevesíti ezt a két nyelvet, de a (3) bekezdés középfokot is megenged.

⁹ 2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100190.TV [2016.09.29.]

¹⁰ 2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100190.TV [2016.09.29.]

Összefoglalva elmondható, hogy a cigány nemzetiségi oktatás ugyan benne van a jogszabályi keretben, azonban az is látható, hogy a pedagógusképzés nem felkészült arra, hogy más nemzetiségekhez (horvát, német) hasonló felkészítéssel kimeneti végzettséggel biztosítsa a köznevelés számára a szakmai háttérrel. Ennek a problémakörnek az iskolai gyakorlatban való megjelenését Orsós Anna legfrissebb kutatásában¹¹ is láthatjuk.

A magyarországi cigány nemzetiségi pedagógusképzést is folytató intézmények bemutatása

Az 1. táblázatban látható, hogy Magyarországon 6 helyszínen zajlik cigány nemzetiségi pedagógus képzés. A hat helyszínt megvizsgálva megállapítható, hogy a képzések teljes mértékben lefedik az ország egész területét, így a nemzetiségi nevelés iránt érdeklődőknek csak akkor kell esetleg lakóhelyüktől távolabb eső helyen képzést választani, ha bölcsész vagy tanári végzettséget kívánnak szerezni. Négy intézményben a pedagógia kar ad otthont a tanító és óvodapedagógus képzéseknek. A romológia tanárképzést a bölcsészettudományi kar hirdeti, ami abból ered, hogy elsősorban középiskolai és általános iskola felső tagozata számára képzik a leendő tanárokat. A megszerzendő képzettségek tekintetében elmondható, hogy az óvodapedagógus végzettséget adó intézményekben tanító szakon is van lehetőség ismereteket szerezni. Ez a szerencsés párosítás reményeim szerint szoros együttműködésre ösztönözheti a nemzetiségi tárgyak közös tematikájának kialakításában az egyes szakokat.

¹¹ Orsós Anna (2015): Cigány/roma nemzetiségi oktatás <http://wlislocki.pte.hu/content/ciganyroma-nemzetisegi-oktatas> [2017. szeptember 27.]

Cigány nemzetiségi pedagógusképzés Magyarországon			
Felsőoktatási intézmény	Nemzetiség	Kar	Megszerezhető végzettség elnevezése
Apor Vilmos Katolikus Főiskola	Cigány / Roma		tanító, óvodapedagógus
Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Felnőttképzési Kar	Cigány / Roma	Gyermeknevelési és Felnőttképzési Kar	óvodapedagógus
Eötvös József Főiskola Pedagógiai Kar	Cigány	Pedagógiai Fakultás	tanító, óvodapedagógus
Gál Ferenc Főiskola	Roma / Cigány	Pedagógiai Kar	tanító, óvodapedagógus
Nyugat- Magyarországi Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar	Cigány / Roma	Benedek Elek Pedagógiai Kar	tanító, óvodapedagógus
Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar	Roma / Cigány	Bölcsészettudományi Kar	romológia tanár – beás nyelv és kultúra szakirány; romani nyelv és kultúra szakirány; cigány kisebbségi népismeret szakirány

1. táblázat. Cigány nemzetiségi pedagógusképzés Magyarországon (saját készítésű táblázat)

Az alábbiakban az egyes felsőoktatási intézmények cigány nemzetiségi képzési kínálatát vesszük sorra az adott intézmény honlapján elérhető szakmai anyagok alapján.

Apor Vilmos Katolikus Főiskola

Az Apor Vilmos Katolikus Főiskola¹² indít nemzetiségi óvodapedagógus alapfokozatú képzést. A képzés az intézmény honlapja szerint gyakorlatközpontú, már az első félévtől lehetőségük van a hallgatóinknak „gyermek-közelben” kipróbálni magukat. A saját fenntartású gyakorló óvodájuk keresztény nevelést biztosít az óvodáskorú gyerekek számára, így a hallgatóik a gyakorlatban is megtapasztalhatják és elsajátíthatják az életkori sajátosságokat figyelembe vevő, hiteles keresztény pedagógia módszereit, attitűdjét. A nemzetiségi óvodapedagógusok a képzés során magas szintű nemzetiségi nyelvi kompetenciákat sajátítanak el, megismerik a nemzetiség történelmét és kultúráját; nemzetiségi óvodapedagógusként korszerű általános műveltséggel, kellő társadalmi érzékenységgel, közösségi felelősségérzettel rendelkeznek a szakképzettség megszerzését követően. A képzés elméleti és gyakorlati egysége során megismerik az óvodás korosztály nevelése során hatékonyan alkalmazható nyelvpedagógiai eljárásokat, nyelvátadási és fejlesztési stratégiákat, korszerű ismeretekkel fognak rendelkezni a korai kétnyelvűség szakterületén.

Debreceni Egyetem

A Debreceni Egyetem Gyermekevelési és Felnőttképzési Karán¹³ az óvodapedagógus szak (BA) képzési és kimeneti követelményei alapján kidolgozott mintatantervük olyan óvodapedagógusok képzését célozza meg, akik a korszerű, a változásokat is követő legújabb ismereteket elsajátítva, pedagógiai képességeiket és érzelem-gazdag, gyermekközpontú attitűdjüket újszerű módszerekkel alakítva alkalmasak és képesek: a sokszínű, változatos óvodai élet szervezésére, egyetemes és nemzeti értékeket átadva a

¹² Apor Vilmos Katolikus Főiskola <http://www.avkf.hu/> [2017. szeptember 30.]

¹³ Debreceni Egyetem Gyermekevelési és Felnőttképzési Kar <http://www.degyfk.hu/felveteli/degyfk-kepzesek/alapkepzes/ovodapedagogus> [2016.11.17.]

gyermek differenciált fejlesztésére, nevelésére a családdal és a társadalmi környezettel együttműködve, a diploma megszerzését követően pedig önművelésre, önfejlődésre.

Eötvös József Főiskola

A bajai Eötvös József Főiskola Óvodapedagógus alapszak (BA)¹⁴ célja, az olyan pedagógusok képzése, akik segítik az óvodás gyermekek értelmi, érzelmi fejlődését, fejlesztik szociális készségeiket, valamint támogatják nemzeti és nemzetiségi identitásuk kialakulását. Mivel a választott nemzetiségi szakirányt már a jelentkezési lapon meg kell jelölni, így az alkalmassági vizsgán nemzetiségi nyelvből is meghallgatásra hívják a jelentkezőket (német/horvát nyelv). A szakirányt elvégző nemzetiségi óvodapedagógusok magyar és nemzetiségi nyelven is képesek nevelési feladatokat ellátni. Diplomájuk felsőfokú C1 típusú nyelvvizsgával egyenértékű. Nemzetiségi közoktatásban való elhelyezkedésük feltétele a nemzetiségi szakirány elvégzése. A bajai leendő óvodapedagógusok mostoha helyzetben vannak gyakorlati helyszínek szempontjából, hiszen nincs a környéken cigány nemzetiségi nevelést folytató óvodai szintű intézmény. Továbbá elengedhetetlennek tartom megjegyezni, hogy az intézményben működő Nemzetiségi és Idegennyelvi Intézetben a német és a horvát nyelvek mellett nincs lehetőség a cigány nyelvek egyikének elsajátítására sem. A szak felvételi követelményének áttekintése során szintén feltűnik, hogy a felvételi során német és horvát nyelvből van meghallgatás, viszont a harmadik általuk kínált nemzetiségi szakirányból nincs.

Gál Ferenc Főiskola

A Gál Ferenc Főiskola Pedagógiai Karán (Szarvas) az óvodapedagógus, illetve tanító alapképzés roma/cigány, német, román és szlovák nemzetiségi szakirányon folyt nemzetiségi

¹⁴ Eötvös József Főiskola Óvodapedagógus alapszak http://www.ejf.hu/images/ANDY_MARKET/FELVETELI_MENU/2016/EJF_pedagogus_szoro_LA4_6o_151125.pdf [2016.11.03.]

nappali és levelező munkarendben.¹⁵ A keresztény szellemiséggel, megerősödve céljuk olyan értelmiségi óvodapedagógus és tanító szakemberek képzése, akik jól megalapozott általános és szakmai műveltségük, fejlett pedagógiai képességeik, ön- és emberismeretük, gyermekközpontú, érzelem-gazdag beállítódásuk birtokában – a családdal és a társadalmi környezettel együttműködve alkalmasak a bölcsődés, óvodás és iskoláskorú korosztály tudatos fejlesztésére, nevelésére. A központi felvételi eljárás során alkalmassági vizsgát kell tenniük a jelentkezőknek. Ez szóbeli elbeszélgetést jelent, amelynek során a szövegértési és szövegalkotási kompetenciát, a kiejtést, valamint a párbeszédkészséget vizsgálják.¹⁶

Nyugat- Magyarországi Egyetem

A Nyugat- Magyarországi Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Karán szintén lehetőség van nemzetiségi óvodapedagógus képzés (BA) elvégzésére. A szak célja a képesítési követelmények alapján kidolgozott saját tantervi célok végrehajtása, amelynek eredményeként a korszerű és sokszínű óvodai nevelésre alkalmas óvodapedagógusok képzésével szilárd elméleti tudásra épülő, az ismereteket változó körülmények között alkalmazni tudó, egy-egy területen speciális ismeretekkel rendelkező, önművelésre, önfejlődésre képes hallgatók kapjanak diplomát. A nemzetiségi szakirányt választó óvodapedagógusok képesek az óvodás gyermekek magyar nyelven és nemzetiségi nyelven történő nevelésére. Az

¹⁵ Az alapvető jogok biztosa és a Magyarországon élő nemzetiségek jogainak védelmét ellátó biztoshelyettes közös jelentése az AJB-710/2017. számú ügyben (előzmény: AJB-831/2016.), a nemzetiségi pedagógusképzés utóvizsgálatáról és a nemzetiségi hallgatók pályakép vizsgálatáról

¹⁶ Az alapvető jogok biztosa és a Magyarországon élő nemzetiségek jogainak védelmét ellátó biztoshelyettes közös jelentése az AJB-710/2017. számú ügyben (előzmény: AJB-831/2016.), a nemzetiségi pedagógusképzés utóvizsgálatáról és a nemzetiségi hallgatók pályakép vizsgálatáról

alábbi nemzetiségi szakirányok közül lehet választani: horvát, német, román, szerb, szlovák, szlovén nyelvű, illetve a cigány-roma képzési irányultság. A szakirányok számát tekintve itt található a legszélesebb választékot a képzési palettán. Különlegessége az intézménynek, hogy 1959 óta minden évben indítanak az óvodapedagógus képzésen belül nemzetiségi szakirányként (régebben önálló szakként) német nemzetiségi képzést, illetve a diplomával rendelkező óvodapedagógusok számára német nemzetiségi két éves levelező képzést.¹⁷

Pécsi Tudományegyetem

A Pécsi Tudományegyetem (Pécs) képzési portfóliójában a nemzetiségi képzési kínálatot a német nemzetiségi, a horvát nemzetiségi és a romológia szakok, alapképzések (pl. germanisztika, óvodapedagógus, tanító), osztatlan és mesterszakos tanárképzések és a romológia mesterszak alkotják.

A pécsi Romológia és Nevelésszociológia Tanszék kezdetben a PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék keretei között szerveződött meg, mint Romológia Specializáció. A 2000/2001-es tanév őszi szemeszterétől már egyetemi szakként tevékenykednek teljesen egyedülállóan Magyarországon.¹⁸ Az első levelező tagozatos évfolyam a 2000/2001-es tanév szeptemberében kezdte meg tanulmányait, ezen évfolyamon 2003. júliusában végeztek a hallgatók és vehettek át Magyarországon első ízben romológia szakos diplomát. A 2005/2006-os tanévtől már tanárképes a szak, általános és középiskolai tanári diplomát is szerezhetnek a hallgatók romológiából. A romológia egyetemi alap- és mesterképzési szak elsődleges célja, hogy a humán tudományok cigánysággal

¹⁷ Az alapvető jogok biztosa és a Magyarországon élő nemzetiségek jogainak védelmét ellátó biztoshelyettes közös jelentése az AJB-710/2017. számú ügyben (előzmény: AJB-831/2016.), a nemzetiségi pedagógusképzés utóvizsgálatáról és a nemzetiségi hallgatók pályakép vizsgálatáról

¹⁸ Romológia és Nevelésszociológia Tanszék <http://nevtud.btk.pte.hu/menu/28/21> [2016.11.03.]

kapcsolatos kutatási eredményeit integrálja az egyetemi oktatásba, emellett a romológia tudományos kérdéseit ismerő és megértő, a cigányság politikai, jogi, nyelvi, kulturális, oktatási, demográfiai, munkaerő-piaci helyzetét értő és értelmezni tudó szakemberek képzése.

A fenti rövid ismertetések alapján összegezve megállapítható, hogy jónéhány nemzetiségi alap- és mesterképzés található a magyarországi felsőoktatási palettán. A kiemelt képzéseken kívül más nemzetiségi képzés is van, de ebben a tanulmányban a cigány nemzetiséget érintő intézményekre tértem ki. Hasznos, ha a meglévő nemzetiségi képzések mellett a cigány is megjelenik, hiszen az elmondható, hogy a cigány nemzetiséggel foglalkozó szakirányok később jöttek létre, így fel tudják használni a korábbi időszakban is működő szakok és specializációk tapasztalatait, emellett a korábbi nehézségeken okulva el tudják kerülni az esetleges hibákat. Fontos kérdés, bár erre a honlapokon nem fellelhető a válasz, hogy kapcsolatban álltak, állnak-e az egyes cigány nemzetiségi pedagógusképző intézmények. Voltak, vagy vannak-e közös kutatásaik, konferenciáik? Erre a kérdéskörre egy másfajta kutatói eszközzel érdemes visszatérni.

Az előzőekben leírtakból láthatjuk, hogy jogszabályi feltételei és intézményei vannak a cigány nemzetiségi pedagógus képzésnek, mégha a nyelvoktatással kapcsolatban vannak is még feladatok.

Néhány gondolatot a tervezett kutatásról

Kutatásom következő lépéseként szeretném megvizsgálni, hogy Baranya megyében mely intézmények működtetnek cigány nemzetiségi programot, és milyen végzettségű óvodapedagógusokkal. Orsós Anna és Lakatos Szilvia vizsgálatai (Orsós, 2015; Lakatos, 2012) általános iskolák körében térképezték fel ezt a kérdéskört, ezért választottam a köznevelés más szintjét. A vizsgálatom fókuszának választott Baranya megyében a népszámlálási adatok szerint

felülreprezentáltak a cigány nemzetiségűek. Bár ilyen megye van még az országban, de lehetőségeim arra terjednek ki, hogy egy megyét vizsgáljak, mégis azt gondolom, egy megye is fog olyan kutatási eredményeket hozni, amely vonatkoztatható lesz az egész ország területére.

Tapasztalatok szerint úgynevezett fordított tanítási folyamatot figyelhetünk meg a kétnyelvű cigány nemzetiségű gyerekeknel Baranya megyei óvodákban. Az otthoni környezet a cigány nyelvek valamelyikének használatára tanítja meg a gyerekeket, így az óvodai környezetben magyar nyelvű tanításra van szükségük. Kutatói kérdésem, hogy fel vannak erre készülve az ott dolgozó óvodapedagógusok? A felkészültség vizsgálatát az is indokolja, hogy a baranyai kétnyelvű cigány csoportokat erősen jellemzi a Bernsteini értelemben leírt nyelvi hátrány megléte, vagyis a cigányság szociális hátrányából adódóan az iskola kidolgozott kódrendszerét kevésbé használja. Mindez egy összetett szakmai kihívás elé állítja az óvodapedagógusokat. Ebből következik az a kérdés, hogy mindezt a felkészültséget hol és milyen formában szerzik meg a szakemberek? A pedagógusképzés fontos eleme, hogy csoportos és egyéni tanítási gyakorlat során mélyítsék tanári kompetenciáikat, ezzel összefüggésben fontos kérdés, hogy a cigány nemzetiségi óvodapedagógus végzettséggel rendelkezőknek van-e lehetőségük cigány nemzetiségi programot megvalósító intézményben elvégezniük a szakmai gyakorlatot. Ennek áttekintését szintén tervezett kutatásom részévé szeretném tenni.

Az előzőekben áttekintettek tudományos érdeklődésem szempontjából azt a célt szolgálták, hogy empirikus kutatásomhoz átlássam, hogy milyen szakmai felkészültség várható a köznevelésben dolgozóktól.

Hivatkozások

- 32/1997. (XI.5.) MKM rendelet a Nemzeti, etnikai kisebbség óvodai nevelésének irányelve és a Nemzeti, etnikai kisebbség iskolai oktatásának irányelve kiadásáról
2011. évi CLXXIX. törvény a nemzetiségek jogairól
- 17/2013. (III. 1.) EMMI rendelet a nemzetiség óvodai nevelésének irányelve és a nemzetiség iskolai oktatásának irányelve kiadásáról
- Az alapvető jogok biztosa és a Magyarországon élő nemzetiségek jogainak védelmét ellátó biztoshelyettes közös jelentése az AJB-710/2017. számú ügyben (előzmény: AJB-831/2016.), a nemzetiségi pedagógusképzés utóvizsgálatáról és a nemzetiségi hallgatók pályakép vizsgálatáról. https://www.ajbh.hu/documents/10180/2602747/K%C3%B6z%C3%B6s+jelent%C3%A9s+a+nemzetis%C3%A9gi+pedag%C3%B3gusk%C3%A9pz%C3%A9s+ut%C3%B3vizsg%C3%A1lat%C3%A1r%C3%B3l+710_2017/5ebbd2f8-f5c6-f37b-933a-8450e328d8d8?version=1.0 [2017.05.11.]
- Babusik Ferenc (2003): A roma gyerekek óvodáztatása. Új Pedagógiai Szemle, 2003.06. Elektronikus elérhetőség: A roma óvodáskorúak óvodáztatási helyzete, Delphoi Consulting, 2002. <http://www.delphoi.hu/download-pdf/roma-ovoda.pdf> [2014.12.10]
- Cserti Csapó Tibor: Romológia programok megjelenése a magyar felsőoktatási intézményekben <http://www.kompetenspedagogus.hu/sites/default/files/cserti-csapo-tibor-romologia-programok-megjelenese-a-magyar-felsooktatasi-intezmenyekben.pdf> [2017.09.30.]
- Jelentés a nemzeti és etnikai kisebbségi általános iskolai nevelés-
oktatás helyzetéről <http://www.kisebbsegiombudsman.hu/data/files/217986220.pdf> [2016.11.13.]
- Kállai Ernő (2011): Jelentés a nemzeti és etnikai kisebbségi óvodai nevelés helyzetéről. Nemzeti és Etnikai Kisebbségi Jogok Országgyűlési Biztosa, Budapest. <http://www.kisebbsegiombudsman.hu/data/files/205104474.pdf> [2015.01.03.]
- Lakatos Szilvia (2012): A romani nyelv közösségi használatának és közoktatási helyzetének vizsgálata Magyarországon Doktori (PhD) értekezés, Pécs.

Orsós Anna (2015): Cigány/roma nemzetiségi oktatás. Kutatási beszámoló. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék Wlilocki Henrik Szakkollégium, Pécs.

Verebélyi Gabriella

A nyelvi hátrány szerepe a tanulási akadályozottság kialakulásában

Az iskolai követelmények sikeres teljesítésének alapja a nyelvi kompetenciák megfelelő szintje és fejlődési üteme. Az osztályokban egy nyelv (jelen esetben a magyar nyelv) különböző változatait használó gyermekek tanulnak együtt. A tanulók iskolai előmenetelét, az iskolai követelmények sikeres vagy kevésbé sikeres teljesítését, jelentősen befolyásolja, hogy az egyes tanuló által birtokolt és alkalmazott nyelvváltozat mennyire közelíti meg az iskola által elvárt és alkalmazott nyelvváltozatot. A jelen kutatás célja a nyelvi hátrány iskolai megjelenési formáinak leírása. Alapfeltevése az, hogy a gyermeki beszédproduktumok elemzése révén pontosabban megismerhetővé válnak a nyelvi hátrány megjelenési formái.

Kulcsszavak: szóbeli szövegalkotás, nyelvi hátrány, enyhén értelmi fogyatékos tanulók, hátrányos helyzetű tanulók, gyenge iskolai teljesítmény

Bevezető

Az iskolai követelmények sikeres teljesítésének alapja a nyelvi kompetenciák megfelelő szintje és fejlődési üteme. Az osztályokban egy nyelv (jelen esetben a magyar nyelv) különböző változatait használó gyermekek tanulnak együtt. A tanulók iskolai előmenetelét, az iskolai követelmények sikeres vagy kevésbé sikeres teljesítését jelentősen befolyásolja, hogy az egyes tanuló által birtokolt és alkalmazott nyelvváltozat mennyire közelíti meg az iskola által elvárt és alkalmazott nyelvváltozatot.

A jelen kutatás célja a nyelvi hátrány iskolai megjelenési formáinak leírása. Alapfeltevése az, hogy a gyermeki

beszédproduktumok elemzése révén pontosabban megismerhetővé válnak a nyelvi hátrány megjelenési formái.

A célok elérése érdekében a bemutatni kívánt kutatás a tanulók spontán beszédének összetettségét, mennyiségi és minőségi mutatóit tanulmányozza az iskoláskor különböző szakaszaiban, illetve a szociális háttér és a képességbeli változók függvényében.

A kutatás felöleli az iskolába lépés időszakát (1. osztály), a felső tagozatba lépés idejét (5. osztály) és a középiskolai tanulmányok kezdeti időszakát (9. osztály). Vagyis a kutatás a közoktatás 4 évenkénti szintugrásait követve vizsgálja az oktatási szakaszokba való belépéshez szükséges ismeretek, elsősorban a nyelvi ismeretek meglétét, valamint fejlődési ütemét.

A dolgozat a nem tipikusan fejlődő gyermekek: a tanulásban akadályozott (enyhén értelmi fogyatékos) tanulók, valamint az ép intellektusú, hátrányos helyzetű¹⁹, az általános és középiskolában gyenge teljesítményű tanulók beszédprodukciónak több szempont szerint, különböző módszerek felhasználásával írja le, elemzi. A beszédproduktumok mennyiségi elemzése kiterjed a szavak (a), mondatok (b) számának meghatározására. A beszéd grammatikai helyességére következtethetünk a mondatok nyelvtani helyességének (c) vizsgálatával. A beszéd összetettségére utalhat a vizsgált szövegekben található lexémák (d) és nyelvtani struktúrák (e) aránya (MLU –arány).

A beszédteljesítmény nyelvtani szerkesztettsége a Közlésegységek Fejlődési Mutatója (KFM–módszer) alapján kerül meghatározásra, mely mutató alapján következtethetünk a különböző évfolyamok valamint az egyének beszédprodukciónak morfológiai és szintaktikai komplexitására.

Az elemzések első sorban pedagógiai szempontból szolgálhatnak új eredményekkel. Mind az általános iskolákban,

¹⁹ A tanulók hátrányos helyzetének megállapítása az iskolai statisztikai adatok alapján történt.

mind a középfokú oktatásban alapvető és kiemelt feladat az anyanyelvi kompetencia folyamatos fejlesztése. Az anyanyelvi nevelés-oktatás folyamata csak úgy lehet valóban eredményes, ha figyelembe veszi az eltérő alapokkal rendelkező tanulók egyéni szükségleteit. Éppen ezért fontos a tipikusan és a nem tipikusan fejlődő gyermekek, valamint az eltérő szociális/kulturális háttérből érkező tanulók nyelvi sajátosságainak minél szélesebb körű feltárása, megismerése. Így a nevelő-oktató munka folyamán felmerülő problémák jobban beazonosíthatóbbá válhatnak, és ez maga után vonja a problémák gyorsabb és pontosabb kezelését is.

A kutatási minta és a kutatás módszertanának bemutatása

A kutatás során a tanulásban akadályozott (enyhén értelmi fogyatékos) tanulók (TA1), az általános és középfokú oktatásban egyre nagyobb létszámban jelenlévő, hátrányos helyzetű, az iskolában gyenge vagy elégtelen teljesítményt nyújtó, ép intellektusú tanulók (TA2) szóbeli szövegalkotás során nyújtott nyelvi teljesítményét hasonlítottam össze az ép intellektusú, átlagos vagy jó szociális háttérrel rendelkező tanulók nyelvi teljesítményeivel (KO).²⁰

A vizsgálat során a tanulóknak egy képsor alapján kellett szóban egy történetet elmesélniük. A szóbeli szövegalkotás során létrejött szövegeket tizenegy nyelvi változó mentén vizsgáltam. A vizsgálati eredmények feldolgozásának első felében a függő (nyelvi) változók mennyiségi és minőségi elemzése történt meg. A kapott adatokat statisztikai elemző program (SPSS) segítségével dolgoztam fel. A vizsgálat során válaszokat kerestem arra a kérdésre, hogy milyen szabályszerűségeket fedezhetünk fel a függő változók mentén a tanulócsoportok szóbeli szövegalkotásában, illetve vannak-e évfolyam

²⁰ Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók csoportját a későbbiekben TA1 –ként fogom jelölni, a hátrányos helyzetű, ép intellektusú, az iskolában gyengén vagy elégtelenül teljesítő tanulók csoportját TA2 –ként fogom jelölni, a kontroll csoportnál a KO jelölést fogom használni.

specifikus jellemzők a beszédprodukciónak mennyiségi és minőségi változói mentén. Az eredmények alapján próbálok arra is választ kapni, milyen formában van jelen a nyelvi hátrány a jelenlegi oktatási - nevelési keretek között.

Csoport	Évfolyam	n (fő)
TA1	1.o.	25
	5.o.	37
	9.o.	67
TA2	1.o.	52
	5.o.	21
	9.o.	42
KO	1.o.	29
	5.o.	30
	9.o.	40
Összesen		343

1. táblázat: A vizsgálatban résztvevő tanulók száma tanulócsoportonként és évfolyamonként

A függő (nyelvi) változókon belül három csoportba soroltam a nyelvi változókat: *lexikális szinten* vizsgáltam a mondatalkotáshoz, szövegalkotáshoz felhasznált szavak mennyiségét (ÖSS), szófaji megoszlását (TSZ, FSZ), illetve a felhasznált közlésegyeségek szintaktikai szerkezetének fejlettségét (KFM). *Mondatszinten* mennyiségi mutatóként a szövegalkotáshoz felhasznált mondatok számát vizsgáltam (ÖSM). Különbséget tettem a mondatok alkotásához (ÁM), illetve a megnyilatkozásokhoz felhasznált szavak száma és funkciója alapján (MLU). Vizsgáltam a mondatok szerkezetét is

(ÖEM, ÖÖM). Valamint a beszédprodukciókat *nyelvhelyesség* szempontjából is elemeztem (GRM, AGRM).

Az eredmények bemutatása

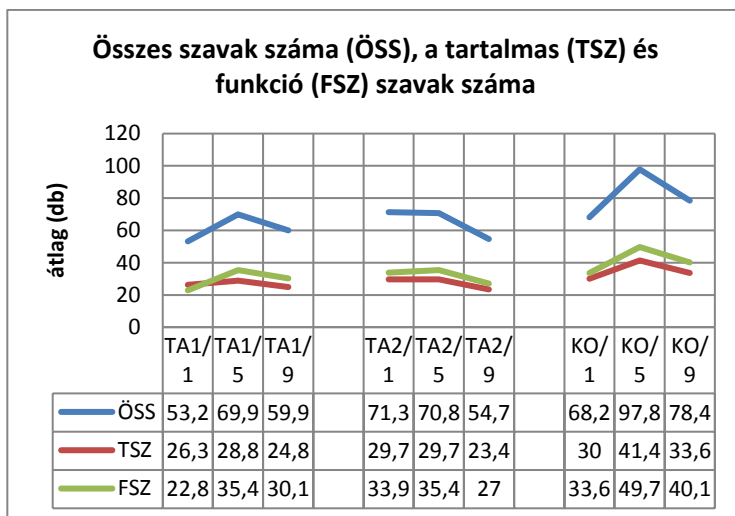
A lexikális szint eredményei alapján az enyhén értelmi fogyatékos tanulók (TA1) és a kontroll csoport (KO) tanulóinak a szóbeli szövegalkotások során használt szókincse bővült. A két tanuló csoport az összes szavak száma (ÖSS) területén nyújtott teljesítményére (TA1, KO) általánosan jellemző, hogy a legmagasabb átlagteljesítményt ötödik évfolyamon nyújtották. Közös jellemzőként jelenik meg ennél a két csoportnál, hogy az *aktívan használt szavak átlaga*²¹ az első osztály „bemeneti” értékei és a kilencedik osztály „kimeneti” értékei alapján *növekedést* mutat.

A hátrányos helyzetű, ép intellektusú, az iskolában gyengén teljesítő tanulók csoportjánál (TA2) a szövegalkotáshoz aktívan felhasznált szavak száma (ÖSS) első és ötödik osztály között minimális csökkenést mutat, ellentétben a másik két csoporttal (TA1, KO). További eltérés az előző két csoporthoz képest, hogy *az aktívan használt szavak átlaga* az első évfolyam „bemeneti” értékeit és a kilencedik évfolyam „kimeneti” értékeit figyelembe véve nem növekedést, hanem egy nagyobb mértékű csökkenést mutat. Kilencedik évfolyamra a három tanulócsoporthoz *aktívan használt szókincsenek* fejlődési üteme és mértéke jelentős teljesítménybeli különbségeket mutat.

A szövegalkotáshoz felhasznált szavak minőségi elemzése a *tartalmas és funkcionális szavak* átlagának, illetve százalékos megoszlásának meghatározásán keresztül valósult meg. A szófaji kategóriák alapján történt a két nagy csoport kialakítása (TSZ, FSZ).

²¹Az aktívan használt szavak a szövegalkotáshoz ténylegesen felhasznált szavakat jelentik, ebből nem lehet pontosan következtetni a passzív szókincs nagyságára. Azaz az összes szó száma (ÖSS) jelen esetben azt mutatja meg, hogy a teszt-szituációban a gyermek mennyi szót tudott aktiválni a mentális lexikonból.

Mindhárom tanulói csoportra jellemző, hogy szóbeli szövegeikben nagyobb arányban jelennek meg a funkcionális szavak csoportjába tartozó szófajok, mint a tartalmas szavak kategóriájába tartozó szófaji csoportok. Évfolyam szinten egyetlen kivételt az enyhén értelmi fogyatékos, első osztályos tanulók jelentették. Az ő mondataikra első évfolyamon még a tartalmas szavak túlsúlya volt jellemző, melynek oka az egyszavas tő- és/vagy hiányos mondatok magasa aránya volt.



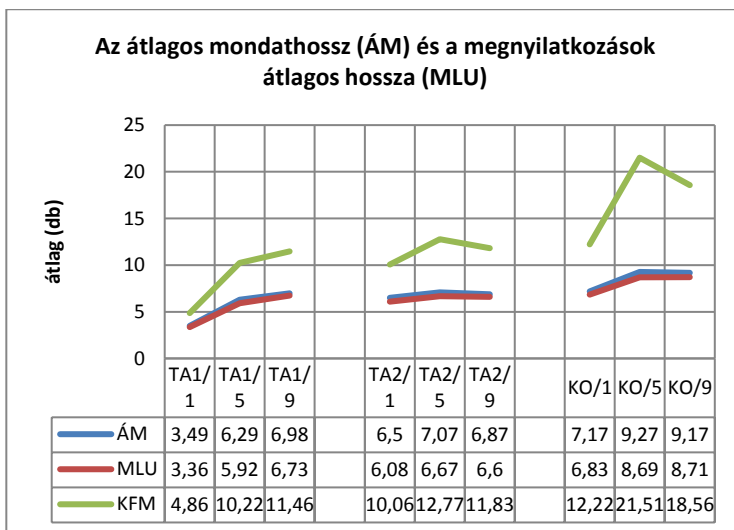
1. ábra: A szövegalkotáshoz felhasznált összes szó száma, a tartalmas szavak száma (TSZ) és a funkcionális szavak száma (FSZ) tanulócsoportok és évfolyamok szerint (forrás:saját)

A tanulók szóbeli szövegalkotáskor aktivált szókincse az enyhén értelmi fogyatékos tanulók (TA1) és a kontroll csoport (KO) esetében hasonló irányú, de eltérő mértékű fejlődést mutat. Az aktívan felhasznált szavak száma alapján a hátrányos helyzetű, ép intellektusú, az iskolában gyengén teljesítő tanulók csoportjánál (TA2) erős visszaesést tapasztaltunk. Ez nem azt jelenti, hogy ezeknél a gyermekeknél nem bővült a szókincs. *Ez az eredmény arra mutat rá, hogy ezek a gyermekek az általános*

iskola nyolc éve alatt fokozatosan elvesztik motivációjukat arra, hogy minél bővebben kifejtsék gondolataikat. A TA2 csoporthoz tartozó első osztályos tanulók beszédprodukciónak szógazdasága megegyezett a kontroll csoport (KO) teljesítményével, valamint jóval meghaladta a tanulásban akadályozott, enyhén értelmi fogyatékos tanulók csoportjának (TA1) teljesítményét. Ötödik osztály kezdetére a TA2 csoport aktívan felhasznált szókinccse nem mutatott fejlődést, így az enyhén értelmi fogyatékos tanulók (TA1) utolérték a TA2 csoport teljesítményét, míg a kontroll csoport (KO) szinte megduplázta a teljesítményét a szövegalkotáshoz felhasznált szavak száma alapján.

Kilencedik évfolyamra mindhárom csoportnál mennyiségi visszaesést tapasztaltunk, mely első sorban életkorhoz köthető változás, a tanulással kapcsolatos motiváltság és /vagy a teszt – szituációból adódó alulmotiváltsággal is magyarázható. A mennyiségi visszaesés ellenére az enyhén értelmi fogyatékos tanulók (TA1) és a kontroll csoport (KO) esetében is az első és kilencedik évfolyam adatait összevetve az aktív szókinccs bővülését tapasztaltuk, míg a hátrányos helyzetű, az iskolában gyenge vagy elégtelen teljesítményt nyújtó tanulók csoportjának (TA2) átlag teljesítménye mindkét másik csoport átlagához képest elmarad. Az elmaradás mértéke az enyhén értelmi fogyatékos és a hátrányos helyzetű, ép intellektusú, az iskolában gyenge teljesítményű tanulók csoportjai (TA1 –TA2) között nem szignifikáns. A kontroll csoport (KO) és a hátrányos helyzetű, ép intellektusú tanulók (TA2) átlagát figyelembe véve azonban már szignifikáns különbséget mutat.

A következő három függő változó értékeinek meghatározásaihoz még szükségesek a szószintű értékek is, azonban az *átlagos mondathossz (AM)*, a *megnyilatkozások átlagos hossza (MLU)* és a *közlésegségek fejlődési mutatója (KFM)* értékei első sorban már nem mennyiségi mutatóként funkcionálnak.



2. ábra: Az átlagos mondathossz (ÁM) és a megnyilatkozások átlagos hossza (MLU) értékei tanulócsoport és évfolyam szinten (forrás:saját)

Az átlagos mondathossz (ÁM) és a megnyilatkozások átlagos hossza (MLU) értékei azt mutatják, hogyan bővül a tanulók szókincse, hogyan használnak fel egyre több szót mondataik, megnyilatkozásaik során. Az egyre több szóból álló mondatok, megnyilatkozások megalkotásához egyre magasabb szintű gondolkodási folyamatok is szükségesek. Ezért mondhatjuk azt, hogy ezek az értékek (más értékekkel együtt) tájékoztatást adhatnak a gyermek nyelvi és gondolkodási komplexitásának fejlődéséről.

A kapott eredmények alapján láthatjuk, hogy a mindhárom tanulócsoport teljesítménye növekedett a két változó (ÁM, MLU) mentén. A teljesítmény növekedés üteme azonban csoportonként erősen eltérő. *A legdinamikusabb és legnagyobb mértékű teljesítménynövekedést a szegregált körülmények között tanuló, enyhén értelmi fogyatékos gyermekek (TA1) érték el.* Az általános iskolai oktatás nyolc éve alatt megduplázódott a két változó mentén nyújtott

teljesítményük. Tehát mind nyelvi-, mind gondolkodásbeli komplexitásuk jelentős fejlődést mutat. A három tanulócsoporthat fejlődési ütemét figyelembe véve, csak az enyhén értelmi fogyatékos tanulók esetében tapasztalható, hogy nyelvi készségeik a két nyelvi változó mentén (ÁM, MLU) felső tagozatban is dinamikusan bővültek. *A másik két csoport (TA2, KO) esetében a felső tagozat négy éve alatt a teljesítmények szintje stagnált, az eredmények alapján nem található számottevő fejlődést.*

A kontroll csoport (KO) esetében is jelentősebb teljesítménybeli fejlődést tapasztaltunk, de ez a fejlődés elsősorban az első négy évhez köthető. A fejlődés üteme jóval szerényebb volt, mint az enyhe értelmi fogyatékos (TA1) tanulók esetében. A kontroll csoport (KO) fejlődése körülbelül 20%-os növekedést jelentett a tanulók nyelvi teljesítményében.

A hátrányos helyzetű, ép intellektusú, az iskolában gyenge teljesítményt nyújtó tanulók csoportjának (TA2) teljesítménye a két változó mentén (ÁM, MLU) a nyolc iskolai év alatt szinte semmit nem változott. A fejlődés mértéke a mért adatok alapján 6-8%. Ez a fejlődési ütem szignifikánsan eltér mindkét másik vizsgálati csoport eredményeitől. *Ezeknek a tanulóknak (TA2) a nyelvi készségei, nyelvi komplexitása az iskolában eltöltött évek alatt csak minimális mértékben fejlődik.* Ez azért is elkészerítő, mert ez a csoport (TA2) az első osztályban még megközelítőleg azonos szinten teljesített a kontroll csoportba (KO) tartozó tanulókkal. *Az eredmények alapján feltételezhető, hogy az alapfokú oktatásunk csak a kontroll csoport tagjainak képességfejlesztését tudja támogatni, a hátrányos helyzetű és/vagy a többségitől eltérő szocializációs körzemből érkező, az iskola nyelvhasználatát kevésbé ismerő gyermekek nyelvi fejlesztését nem képes megoldani.*

Az eddigi változók vizsgálatából láthattuk, hogy a gyermekek anyanyelvi ismeretei az iskolai évek alatt eltérő ütemben, de fejlődnek. Ahogy a gyermek egyre jobban elsajátítja a nyelvet, egyre komplexebb megnyilatkozásokat képes létrehozni. Az életkor, ezzel párhuzamosan az iskolai évek előre haladtával a gyermek nyelvi tudatossága fejlődik,

egyre több nyelvtani szabályt ismer és alkalmaz aktívan nyelvi produkcióiban (szóban és írásban is). A gyermek nyelvi fejlettsége tehát meghatározza, hogy milyen grammatikai formákat, milyen szintaktikai szerkezeteket képes megnyilatkozásai során aktiválni, alkalmazni. A tanulók beszédprodukcióinak nyelvtani szerkesztettségéről kaphattunk képet a *közlésegységek fejlődési mutatója (KFM)* nyelvi változó vizsgálatával.

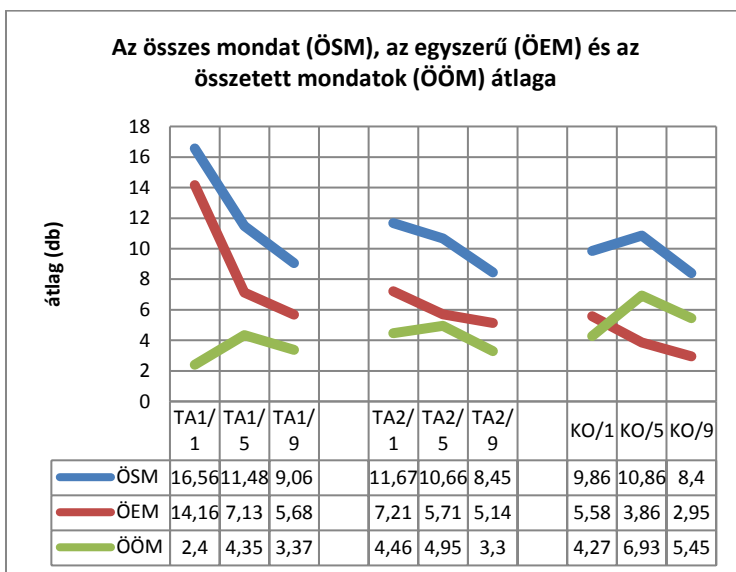
A nyelvi komplexitást mértéke a három tanulócsoporthál eltérő ütemű és mértékű fejlődést mutat a KFM - értékek alapján. A fejlődés üteme hasonló, mint az előző két változónál (ÁM, MLU). Ötödik osztályig mindhárom csoportnál (eltérő mértékű) fejlődést tapasztaltunk a szintaktikai szerkezetek, nyelvtani formák használatában. A felső tagozat négy éve alatt azonban már csak az enyhén értelmi fogyatékos tanulóknál (TA1) találtam a KFM nyelvi változó esetében teljesítménynövekedést. A másik két csoportnál (TA2, KO) az ötödik évfolyam kiugró teljesítménye utáni visszaesés tapasztalható a tanulók teljesítményében.

Az első és kilencedik évfolyam teljesítményének összehasonlítása alapján a fejlődés mértéke a három tanulócsoporthál között jelentős eltéréseket mutat. A legnagyobb mértékű fejlődést ennél a változónál is az enyhén értelmi fogyatékos tanulók (TA1) produkálták, teljesítményük a nyolc év alatt megháromszorozódott. A kontroll csoportnál a fejlődés mértéke (KO) 33% volt, míg a hátrányos helyzetű, gyenge iskolai teljesítményt nyújtó tanulók csoportjának (TA2) teljesítménye csak 15%-kal növekedett.

A KFM-értéknél is *felhívnam arra a figyelmet*, hogy a KO és a TA2-es csoport bemeneti (első osztályos) értékei nagy hasonlóságot mutattak, a kimeneti értékek (kilencedik osztály) között 35% eltérés van. Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók és a hátrányos helyzetű, ép intellektusú, az iskolában gyengén teljesítő tanulók csoportjainak (TA1, TA2) kimeneti értékei (9.o.) közötti különbség mindössze 3%, ami azt jelenti, hogy a két csoport szintaktikai szerkezethasználata és a grammatikai

szabályok használata terén *azonos teljesítményt nyújt a középiskola kezdetére.*

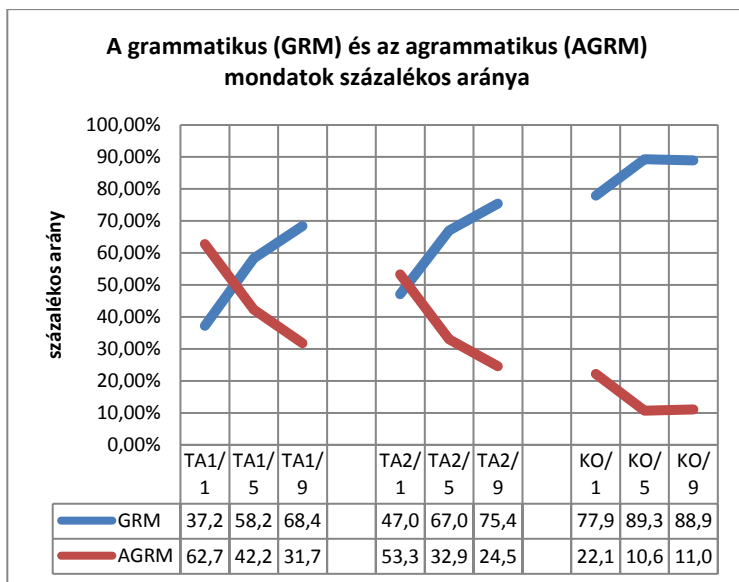
A lexikális szintű és a nyelvi komplexitást is mutató nyelvi változók eredményeinek összegzése után a *mondatszintű változók eredményeinek összefoglalása* következik. A tanulók által alkotott szóbeli szövegeket mondatokra tagoltam. A mondatok mennyiségi és minőségi oldalról is vizsgálat alá kerültek (ÖSM). A szóbeli szövegalkotáshoz felhasznált mondatok számának (ÖSM) csökkenése ebben az esetben a tanulók nyelvi komplexitásának fejlődését is mutatják. A mondatszámok csökkenése az egyszerű mondatok (ÖEM) számának csökkenését, ezzel párhuzamosan az összetett mondatok (ÖÖM) számának növekedését jelzik.



3. ábra: A szövegalkotáshoz felhasznált mondatok száma (ÖSM), az egyszerű (ÖEM) és összetett (ÖÖM) mondatok száma tanulócsoportok és évfolyamok szerint (forrás: saját)

Az összes mondatok száma (ÖSM) és az egyszerű mondatok száma (ÖEM) csökkenésének mértéke az enyhén értelmi fogyatékos

tanulók (TA1) esetében volt a leglátványosabb. Az első (bemeneti) évfolyam és a kilencedik (kimeneti) évfolyam eredményei között az ÖSM esetében 46%-os, az egyszerű mondatoknál (ÖEM) 40% a különbség. *Az enyhén értelmi fogyatékos tanulóknál (TA1) és a hátrányos helyzetű, ép intellektusú, iskolában gyengén teljesítő tanulóknál (TA2)* azonban a nyolc év alatt végig megmaradt az egyszerű mondatok magasabb aránya, egyedül a kontroll csoport (KO) esetében változik meg az arány. Ötödik évfolyamra a *kontroll csoport (KO) tanulóinak szövegeire az összetett szerkezetű mondatok magasabb aránya a jellemző.*



4. ábra: A grammatikus (GRM) és az agrammatikus (AGRM) mondatok százalékos aránya a tanulók beszédprodukcójában tanulócsoporthoz és évfolyamok szintjén (forrás: saját)

A mondatok nem csak szerkezeti felépítettségük alapján kerültek vizsgálatra, hanem abból a szempontból is, hogy mennyire felelnek meg a magyar grammatikai szabályoknak,

melyek pontos ismeretét és alkalmazását az oktatási intézmények elvárják.

A három csoport „bemeneti”, azaz első osztályban rögzített adatai alapján az enyhén értelmi fogyatékos tanulók csoportjának (TA1), valamint a hátrányos helyzetű tanulók csoportjának (TA2) teljesítményére az agrammatikus mondatok túlsúlya volt a jellemző. A két csoport eredményeit összehasonlítva láthatjuk, hogy a hátrányos helyzetű, ép intellektusú, iskolában gyengébben teljesítő tanulók (TA2) csoport teljesítménye a nyelvhelyesség terén mind a három évfolyam esetében valamivel jobb, mint az enyhén értelmi fogyatékos tanulók (TA1) teljesítménye, azonban a két csoport teljesítménye között szignifikáns különbség nem található a statisztikai vizsgálatok során. Mindkét csoport nyelvhelyességi mutatói javultak az általános iskola nyolc éve alatt, de ez a fejlődés még mindig nem volt elég, hogy a kontroll csoport (KO) első osztályának (!) nyelvhelyességi szintjét elérjék. *A nyelvi változók közül ennél a két változónál találtuk a tanulói csoportok között az egyik legnagyobb mértékű és jelentőségű eltérést a tanulói teljesítményekben.*

Összegzés

A tanulók beszédprodukciónak nyelvi változók mentén történt elemzése alátámasztotta, hogy a tanulók nyelvi komplexitása és az ehhez köthető gondolkodási műveletek, folyamatok komplexitása az általános iskolai nevelési-oktatási folyamatainak hatására fejlődik. Ez az eredmény nem újdonság erejű, hiszen ezt várjuk el az iskoláktól.

A csoportok nyelvi készségeinek, nyelvi komplexitásának fejlődési dinamikáját, és a fejlődés mértékét összehasonlítva megállapíthatjuk, hogy a mai magyar köznevelés a vizsgálatban résztvevő csoportok közül csak két csoport oktatási-nevelési feladatait képes arányaiban sikeresen megoldani. A tanulásban akadályozott, enyhén értelmi fogyatékos tanulók csoportja (TA1), ugyan szegregált körülmények között, de a megfelelő egyénre szabott

fejlesztések hatására, több nyelvi változó esetében a legnagyobb mértékű teljesítménybeli fejlődést produkálta a szóbeli szövegalkotás során.²²

Az eredmények alapján láthatjuk azt is, hogy a jelenlegi oktatási rendszer a többségi iskolákban tanulók közül csak a kontroll csoportba (KO) tartozó tanulók nyelvi fejlesztését látja el sikeresen. Tehát azok a gyermekek teljesítettek a legjobban, akik átlagos vagy jó szociális háttért biztosító családból érkeztek (KO), a nyelvhasználatuk pedig a legközelebb áll az iskolai elvárásokhoz. A nyelvi fejlődés intenzitása a kontroll csoport (KO) esetében azonban nem volt olyan mértékű, mint amekkora fejlődést az enyhén értelmi fogyatékos tanulóknál rögzítettünk.

Minden nyelvi változó esetében a hátrányos helyzetű, ép intellektusú, az iskolában általában gyenge teljesítményt nyújtó tanulók csoportjánál (TA2) mértük a legkisebb mértékű fejlődést.

A tanuló csoportok eredményei (TA1, TA2, KO) alapján láthatjuk, hogy a csoportok közötti teljesítménybeli különbségek aránya a középiskolai oktatás kezdetén (9.o.) a legjelentősebb. A magyar alapfokú oktatás szeletív jellege legélesebben a középiskolai szinten történő továbbtanulás szintjén jelenik meg. *A kutatás eredményei alapján feltételezhetjük, hogy az általános iskolák nem képesek a tanulók nyelvi (kulturális) sajátosságait elfogadni, nem képesek az eltérő nyelvi alapokkal érkező tanulók nyelvi készségeit, képességeit megfelelő irányba és ütembe bővíteni. Az iskoláétól eltérő nyelvhasználattal rendelkező tanulók nyelvi hátránya már az első négy év alatt olyan mértékű, mely behozhatatlan hátrányt jelent számukra.* Ezt a hátrányt a felső tagozat négy éve tovább mélyíti. Így eleve determinálva van, hogy milyen

²²Ennek a kutatásnak nem volt célja a szegregált és integrált oktatásban résztvevő enyhe értelmi fogyatékos tanulók eredményeinek összehasonlítása. Azonban a jelen kutatás folytatásaként az egyik legfontosabb és legérdekesebb vizsgálati cél lehet a szegregált és integrált oktatás eredményességének összehasonlítása.

szociális háttérrel, milyen nyelvhasználattal, milyen szintű középiskolai oktatásban tud a tanuló részt venni, ha egyáltalán még marad annyi motivációja a folyamatos kudarcok ellenére, hogy tovább akarjon tanulni. A tanulók felnőttkori életminőségét is meghatározó lehetőségek, (a továbbtanulás és a munkaerő-piacon való minél sikeresebb elhelyezkedés terén), nem a nyolcadik osztályban szűkülnek be. Már ötödik osztályra olyan nagy a hátrányos helyzetű és/vagy a többségitől eltérő szociális környezetben élő gyermekek elmaradása, jelen esetben a nyelvi készségek, képességek terén, mely elmaradás már ekkor erősen lecsökkenti az esélyek egyenlőségének lehetőségét. Így állít a mai magyar közoktatás „tanulási akadályokat” ezek elé a tanulók elé, mely akadályok leküzdése a jelenlegi rendszerben, szinte lehetetlen kihívás elé állítja ezt a tanulói csoportot.

Hivatkozások

- DERDÁK Tibor - VARGA Aranka (1996): Az iskola nyelvvezetése idegen nyelv. Régió - Kisebbség, politika, társadalom, 7.évf. 2.sz., Budapest
- ENGLBRECHT, Arthur- WEIGERT, Hans (1999): Hogyan akadályozzuk meg a tanulási akadályok kialakulását? avagy Nem jelent akadályt a tanulási akadály! Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest
- FEHÉRVÁRI Anikó – SZÉL Krisztián (2014): Méltányosság az oktatásban: tanulói eredmények, szülők, iskola. In: Szel Krisztián (szerk.): Az OECD az oktatásról – adatok és elemzések, értelmezések. Budapest. Oktatókutató és fejlesztő intézet.41-51.
- GEREBENNÉ Várbíró Katalin - GÓSY Mária - LACZKÓ Mária (1992): Spontán beszéd megnyilvánulások szintaktikai elemzése DSS technika elemzésével. Kézirat, Budapest
- GYŐRI Zoltán (2014): Az oktatás eredményei, haszna, megtérülése. In: Szel Krisztián (szerk.): Az OECD az oktatásról – adatok és elemzések, értelmezések. Budapest. Oktatókutató és fejlesztő intézet. 29-40.

Markos Gabriella

Hátrányos helyzet - Az iskolák felelőssége

PISA vizsgálatok eredményeit elemezve látható, hogy a magyar tanulók teljesítménye gyenge. A magyar közoktatás rendszeréről elmondható, hogy az iskolák közötti különbségek nagyok. Számos kutatás bizonyítja, hogy a magyar közoktatás felerősíti a társadalmi hátrányok okozta egyenlőtlenségeket. A hátrányos helyzetből származó iskolai kudarcok régóta ismeretesek a pedagógiában, melyre, mint jelenségre a kutatók felfigyeltek és számos szakirodalom tárgyalja a hátrányos helyzet kialakulásának lehetséges okait, valamint megelőzését, enyhítését. Az oktatási egyenlőtlenségek mérséklése a magyar közoktatás egyik legfontosabb feladata kell, hogy legyen. Ehhez pedig nélkülözhetetlen a számos egyéb finanszírozással együttítható intézkedések mellett a pedagógiában a paradigmaváltás.

Kulcsszavak: hátrányos helyzet, oktatási egyenlőtlenség

A hátrányos helyzetből származó iskolai kudarcok régóta ismeretesek a pedagógiában. A kudarcok oka, hogy ezek a tanulók a hátrányos családi helyzetből adódóan nem kapnak megerősítést a tanulási motivációval kapcsolatban, ingerszegény a családi környezetük, hiányoznak a zavartalan tanulást megteremtő feltételek. A 2014/2015-ös tanévben az általános iskolai tanulók száma 748 500 és ennek 17 %-a hátrányos helyzetű.²³

A politikai rendszerváltás idején a kisgyermekkorai nevelés szempontjából a legjelentősebb intézkedés az volt, hogy az oktatási-nevelési intézményeket az önkormányzatok

²³ Központi Statisztikai Hivatal: Oktatási adatok, 2014/2015 <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1415.pdf> {2015. 12.12.}

tulajdonába adták és a fenntartói feladatokat is rájuk bízta. Minden településen létesült helyi önkormányzat, a közigazgatási rendszer szétaprózottá vált, mely nehézségeket okozott a finanszírozás terén is. Az állampolgárokhoz legközelebbi szinten születhettek a döntések, hiszen az adott település-képviselőtestülete fogadta el az oktatási-nevelési intézményeinek költségvetését. Dönthetett arról, hogy az adott gazdasági évben mennyit költhet fejlesztésre, eszközökre, akkor még létező túlórákra, helyettesítésekre, továbbképzésekre. Valamint, ami az egyik legfontosabb hátrányt okozó tényező: döntött az adható órakeretről. Ezért alakulhatott ki hatalmas különbség iskolák között. Hiszen, ha nem kapta meg egy adott intézmény az adható órakeretet, akkor szinte alig lehetett szakkörököt, készség-, és képességfejlesztő foglalkozásokat tartani. Ez nem a képviselő-testület jóindulatán, hanem az adott település anyagi helyzetén múlt.

Kisgyermekkortól egészen az oktatási rendszerből történő kilépésig nem egységes rendszerként kezelték a gyermekek napközbeni ellátását. Nem lettek megerősítve azok a bölcsődei, óvodai kezdeményezések, amelyek a korai képességfejlesztéshez való hozzáférési esélyek javítását célozzák. A gyermekintézmények nyitva-tartási kínálata nem az igényekhez és szükségletekhez, hanem az önkormányzatok anyagi kondíciójához igazodott. A bölcsődei és óvodai étkeztetést fokozatosan mindenki számára ingyenessé kell tenni, ez már 2009-ben megfogalmazódott a Bölcsék Tanácsa oktatási szakértői bizottság háttéranyagában.²⁴ A tartalmi szabályozás két szintje az óvodában, három szintje az iskolában jó elgondolás volt. Az intézmények a helyi igényeknek megfelelően megírták a küldetésnyilatkozatukat, kialakították a

²⁴ Szárny és Teher: *A magyar oktatás helyzetének elemzése*. -- háttéranyag a Bölcsék Tanácsa oktatási szakértői bizottságának és a bizottság által felkért szakértőknek az elemzése. In: Villányi Györgyné: *Mennyiben változott meg a kisgyermekkorai nevelés feltételrendszere és tartalma?* 2009. 124-134.p. <http://mek.oszk.hu/07900/07999/pdf/szarny-teher-oktatas-hatteranyag.pdf> {2013.03.23.}

helyi tantervüket. A valóságban viszont semmi mozgásterük nem volt az önkormányzatoknak, és az iskoláknak. Az oktatási normatívák változása nem tette lehetővé a helyi struktúra kialakítását, sőt az intézmények megtartására is alig maradt lehetőségük. A Nemzeti köznevelési törvény bevezetésével egyik fő célkitűzés volt, hogy az iskolák közötti egyenlőtlenségek megszűnjenek. Minden oktatási-nevelési intézmény számszakilag egyforma óraszám-kerettel, egyformán képzett pedagógusokkal működjön.

Az utóbbi években a hátrányos helyzetre, mint jelenségre a kutatók felfigyeltek és rengeteg szakirodalom tárgyalja a hátrányos helyzet kialakulásának lehetséges okait, valamint megelőzését, enyhítését. Meg is születtek azok a programok, amelyek bevezetésével és megvalósításával a hátrányok enyhíthetők lennének.

- Kedvezmények, lehetőségek a köznevelés területén:
- Óvodai fejlesztő program, képesség-kibontakoztató és integrációs felkészítés,
- Általános Iskolákban Integrációs Pedagógiai Rendszer bevezetése,
- Arany János Tehetséggondozó Program,
- Arany János Kollégiumi Program,
- Arany János Kollégiumi- Szakiskolai Program,
- Útravaló- MACIKA Ösztöndíjprogram,
- Az alapfokú művészetoktatásban való részvétel támogatása,
- Nemzetiségi, etnikai kisebbségi program,
- Felzárkóztató foglalkozások,
- Egész napos iskola,
- Tanodák létesítése,
- A lemorzsolódás megelőzését szolgáló rendelkezések.

A hátrányos helyzetű tanulók iskolai előmenetelének segítése minden oktatási intézmény minden pedagógusának kötelessége, a megvalósításban azonban lehetnek különbségek. Ne legyen jellemző egyetlen iskolára sem az 1970-es évek végén 80-as

évek elején uralkodó tendencia, vagyis hogy a hátrányos helyzetű családok gyermekei a pedagógusokkal és dologi feltételekkel legrosszabbul ellátott iskolákba járnak. A hátrányos helyzetű tanulók oktatását vállaló iskolák igaz, hogy külön támogatásban részesülnek, de nem oldódott meg a szociokulturálisan rossz helyzetű tanulók támogatása.

Loboda Zoltán tanulmányában hangsúlyozta, hogy a társadalmi integráció fenntartásában az oktatás szerepe tovább fog növekedni. Példaként említi a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók oktatási rendszerben maradásáért való küzdelmet, a kirekesztés, az iskolai eredménytelenség megelőzését. A kirekesztés által legjobban fenyegetett társadalmi csoportok oktatásba történő visszaállítását kiemelt feladatként kell, hogy jelentkezzen. A szerző előrevetíti, hogy újfajta egyenlőtlenségek is éreztetni fogják a hatásukat, mint az informatikához való hozzáállás illetve az idegen nyelv tudásának a hiánya. Ez mind nehezíteni fogja a megfelelő koncepció kialakítását. A második esély iskolákat említi meg kiváló példaként a gazdaság és az oktatás együttműködésére építő politika szükségességében.²⁵ Mayer József tanulmányában az idő előtti iskolaelhagyók, a középfokú oktatásban lemorzsolódók esélyével foglalkozik, az iskolai kudarcok forrásait is elemezve. Az iskolai kudarcok olyan változataként említi ezt a problémát, amely rövid időn belül társadalmi méretűvé válhat. Megoldásként a „második esély iskolát” javasolja, melyet a szakiskolákban illetve az iskolarendszerű felnőttoktatásban lenne célszerű kialakítani, a miértjére is megadva a választ. Meghatározza a célcsoport alanyait, akik hátrányos helyzetűek, és saját forrásaik felhasználásával nem tudják elvégezni azt az iskolát, amelyből valamilyen oknál fogva kimaradtak. Kérdésként merül fel, hogy rendelkezésre állnak-e a célok eléréséhez szükséges pedagógiai eszközök? A második esély típusú iskolák programjainak

²⁵ Loboda Zoltán: *Az oktatás és Európa.*
<http://www.okm.gov.hu/letolt/okszi/html/kiadv/kvthcikk4.html>
{2015.12.13.}

jellemző jegyeként említi az egyéni képességet figyelembe vevő felzárkóztató programot, meghatározott tanulási útvonalat, az élethosszig tartó tanulás paradigmájának beépülését.²⁶

A törvényi szabályozás mellett nélkülözhetetlen a pedagógiai gyakorlatban a szemléletváltás. A szemléletváltás mellett igen sikeres a befogadó, inkluzív pedagógiai módszer, mely által az iskola alkalmassá válik minden egyes gyermek nevelési szükségleteinek kielégítésére. Nagy változásra lenne szükség az oktatáspolitikai terén, mert jelenleg az erőfeszítések nem elegendőek az esélyegyenlőség megvalósítására, a társadalmi mobilitás elősegítésére.

Sáska Géza szerint... ” az oktatás finanszírozásának ügyét és annak módját elsősorban közügynek javasolom tekinteni... ”. ”A közügyek intézése és finanszírozása alapvetően közpolitikai ügy, hiszen közpénzek (újra) felosztásáról van szó...”²⁷

Ezekben a gondolatokban és a Nemzeti köznevelési törvényben bízva hiszem, hogy az iskolák állami átvételével a feltételek egyformán adottak lesznek a hátránykompenzáló, esélyteremtő, esélyegyenlőséget biztosító minőségi oktatásnak.

²⁶ Mayer József: *A ”második esély” iskolái és az esélyteremtés.* <http://www.ofi.hu/tudastar/masodik-esely-iskolai/ii-masodik-esely-iskolai> {2014.11.08.}

²⁷Szárnny és Teher. A magyar oktatás helyzetének elemzése. – háttéranyag a Bölcssek Tanácsa oktatási szakértői bizottságának és a bizottság által felkért szakértőknek az elemzése. In: Sáska Géza: *Az oktatás finanszírozásának változásai és lehetséges fejlesztési irányai.* 2009. 265.p. <http://mek.oszk.hu/07900/07999/pdf/szarny-teher-oktatas-hatteranyag.pdf>{2013.03.20.}

Hivatkozások

- Központi Statisztikai Hivatal: Oktatási adatok, 2014/2015
<https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1415.pdf> {2015.12.12.}
- Loboda Zoltán: *Az oktatás és Európa.*
<http://www.okm.gov.hu/letolt/okszi/html/kiadv/kvthcikk4.html> {2015.12.13.}
- Mayer József: *A "második esély" iskolái és az esélyteremtés.*
<http://www.ofi.hu/tudastar/masodik-esely-iskolai/ii-masodik-esely-iskolai> {2014.11.08.}
- Szárny és Teher: *A magyar oktatás helyzetének elemzése.* -- háttéranyag a Bölcsék Tanácsa oktatási szakértői bizottságának és a bizottság által felkért szakértőknek az elemzéseit. In: Villányi Györgyné: *Mennyiben változott meg a kisgyermekkorú nevelés feltételrendszere és tartalma?* 2009.
<http://mek.oszk.hu/07900/07999/pdf/szarny-teher-oktatas-hatteranyag.pdf> {2013.03.23.}

A kisebbségi óvodai nevelés jogi szabályozása és lehetőségei Magyarországon

A magyarországi óvodai nevelés szabályozásának egyik legfontosabb dokumentuma, az Óvodai Nevelés Országos Alapprogramja, vagyis az ONAP 1996-ban született meg az 137/1996. (VIII. 28.) kormányrendelet mellékleteként. Az ONAP írja elő az óvodában folyó nevelés-fejlesztés fő irányvonalait és területeit, az óvodai nevelési eszményt, a család és a nevelési intézmény viszonyának jellegét. Karsú kis dokumentumról van szó, alig húszezer leütésnyi terjedelme nem nyújt lehetőséget arra, hogy a Nemzeti Alaptantervhez hasonlóan pontos útmutatást adjon a kerettantervek, helyi tantervek (pontosabban, óvodákról lévén szó, helyi nevelési programok) kialakításához. Ez azonban nem hátrányt, hanem előnyt jelent az óvodák számára: az iskolákénál jelentősen több pedagógiai módszertani szabadságot a módszerek, programok kiválasztásában, a gyermekek egyéni sajátosságaihoz való igazodásban.

Az ONAP által biztosított pedagógiai módszertani szabadság egyúttal arra is lehetőséget ad, hogy az óvodák a helyi közösségek igényeinek, elvárásainak, az adott lakókörzet demográfiai sajátosságainak függvényében alakítsák saját nevelési programjukat és szervezeti-működési szabályzatukat. Egy adott óvoda gyermekeinek környezete, családmoddellje, lakóhelye, anyagi helyzete, az otthon használt nyelv vagy nyelvváltozat, a szülők jellemző nevelői attitűdje egyaránt fontos tényező abban, milyen jellegű nevelésre és fejlesztésre van szüksége a gyermekeknek, ehhez pedig az óvodáknak muszáj igazodnia. Hogy két végpontot feltételezzünk egy hipotetikus skálán: jelentősen eltérő nevelési programra van szükség egy Budapest környéki felkapott „alvófalú” óvodájában, ahol túlnyomórészt közép- és felsővezető szülők nem csak saját szobával, de saját tévével és tablettel is

rendelkező gyermekeinek óvodáztatásáról van szó, mint egy borsodi zsákfaluban, ahol a lakosság nyolcvan százaléka roma, háromnegyede munkanélküli, és még a gyermekek óvodai benti cipőjének beszerzése is anyagi nehézségeket jelent a szülők számára. (Mondani sem kell: ezek az élethelyzetek csak további tényezők sokaságával kiegészülten vehetők figyelembe. A halmozottan hátrányos anyagi helyzet és a gyermek kortársaitól való fejlődési elmaradása vagy szocializációs gondjai nem következnek feltétlenül egymásból, és nem is mindig korrelálnak előítéleteinknek megfelelően. Számos alulszocializált gyermekkel találkozni olyan, anyagilag jómódú, értelmiségi családban, ahol a szülőknek nincs elegendő ideje a gyermekre, ezért az elvesztett közös időt drága kütyük megvásárlásával próbálják kompenzálni.)

A folyamatosan csökkenő gyermekszám és más demográfiai tényezők (például a lakosság elöregedése vagy a belső és nemzetközi migráció, ez utóbbiból is leginkább a kifelé irányuló, tehát a magyarországi lakosság növekvő kivándorlása) miatt az óvodák számára a környezethez-szülőkhöz való igazodási igény nem csak lehetőség, hanem szükségesség, a legtöbb esetben pedig kényszer is. A lehető legegyszerűbben fogalmazva: az óvodáknak arra kell törekedniük, hogy a lehető legtöbb gyermeket bevonzzák, enélkül saját fennmaradásuk kerül veszélybe. Az alvóvárosi óvodának olyan „presztízsprogramokra” lesz szüksége ehhez, mint például az úszás-lovaglás-angoltanulás, a borsodi zsákfaluban lévőknek pedig mindenekelőtt arra kell törekednie, hogy a szülők számára a gyermekek óvodáztatása magától értetődő dolog legyen, az óvoda pedig meleg és barátságos hely, nem egy újabb olyan hivatal, ahol leginkább számonkérésekre és dorgálásokra lehet számítani. A szülők, amennyiben idegenkednek az óvoda intézményi légkörétől, „lábbal fognak szavazni”: az alvóvárosi szülők magánóvodába adják gyermeküket, a zsákfaluban élők pedig megpróbálják minimalizálni az óvodával való kapcsolattartást, és így sem ők, sem az intézmény nem kap lehetőséget arra, hogy közösen javíthassanak a problémákon. Márpedig az óvodai nevelés

hasznossága kétségbevonhatatlan, és ez sem újdonság. Egy több évtizeddel ezelőtti helyzetről olvasható: „Az óvoda léte vagy nem léte választóvonalat jelent a kistelepülések fejlettségében. Ha nem is kötelezővé, de általánossá váltak az ott közvetített szociális viselkedési formák, ismeretek az iskolában. Az óvoda olyan intézménnyé vált, amely csaknem teljes körűen igénybe vehető.” (Forray R. – Kozma, 2011: 172).

Az óvoda és a család viszonyáról az ONAP félreérthetetlenül fogalmaz: „1. Az óvodáskorú gyermek nevelésének elsődleges színtere a család.” (ONAP, 2012). Ez egészen pontosan annyit jelent, hogy az óvodai nevelés csak a családi nevelés kiegészítőjeként, de sosem annak ellenében történhet – éppen ezért az óvodának kell inkább a családokhoz igazodnia, nem pedig fordítva. A nevelés és fejlesztés feladatát csak akkor tudja ellátni az óvoda, ha már kialakult az a bizalmi viszony a nevelési intézmény és a szülő között, amely a gyermek érdekében folytatott közös munkát eredményezheti.

Az ONAP már első változatában is a gyermekek egyéni sajátosságait, egyéni fejleszthetőségét, családjuk tiszteletben tartását hangsúlyozta. A dokumentum az elmúlt huszonkét évben több ízben is frissült, de a változtatások általában csak árnyalatnyi különbségeket jelentettek az 1996-os kezdeti változathoz képest. Vannak viszont olyan nüanszoknak tűnő változások, amelyek nem csupán a pedagógiai szaknyelv alakulásának (és, tegyük hozzá, egyes „divatszavainak”) lenyomataként szemlélhetők és értelmezhetők, hanem ennél mélyebb jelentőséggel is rendelkeznek. A II. részben található „Óvodakép” alatti egyik pont például a következőképpen fest az eredeti, 1996-os verzióban: „5. A nemzeti, etnikai kisebbséghez tartozók óvodai nevelése keretében biztosítani kell a kisebbségi önazonosság megőrzését, ápolását, erősítését, átörökítését.” (ONAP, 1996) A jelenleg is érvényes, 2012-es verzió ezzel szemben a következő formában tartalmazza ugyanezt a pontot: „5. A nemzeti, etnikai kisebbséghez²⁸ tartozó

²⁸ Ez azért érdekes, mert a kisebbségi törvény 2011-es módosítása már egyértelműen áttért a nemzetiség szóhasználatra, s ez nem csak

gyermekek óvodai nevelésében biztosítani kell az öazonosság megőrzését, ápolását, erősítését, átörökítését, *nyelvi nevelését, a multikulturális nevelésen alapuló integráció lehetőségét.*” (ONAP, 2012, kiemelés általam, MÁK) Két fontos új elemet találhatunk meg itt: a nyelvi és a multikulturális nevelés hangsúlyos jelenlétét a nemzeti, etnikai kisebbséghez tartozó gyermekek óvodai nevelésében.

A nyelvi nevelést illetően már könyvtárnyi irodalom áll rendelkezésünkre annak bemutatásához, hogy a magyarországi kisebbségek nyelvállapota lassú, de végeredményét tekintve mégiscsak radikális átalakuláson megy keresztül. A 2011-es népszámlálás adatai, amelyek a nyelvhasználattal kapcsolatban feltett kérdésekre adott válaszokból születtek, azt mutatják, hogy minél fiatalabb egy nyelvi kisebbséghez tartozó személy, annál kevesebb eséllyel beszél az adott nyelvet. Egy Magyarországon őshonos nyelvi kisebbséghez tartozó gyermek esetében a kisebbség nyelvének használata olyannyira ritkaságszámba megy, hogy lassan már „nagyanya-nyelvként” is alig találkozik vele. Éppen ezért egy meghatározott nyelvi kisebbséghez tartozó óvodáskorú gyermek számára az óvoda nagyobb eséllyel képes nyújtani valamifajta nyelvi belemerítést, mint az otthoni családi kommunikáció, mely egyre gyakrabban magyar nyelvű. „A magyarországi kisebbségeket érintő oktatás nyelvileg meglehetősen asszimilálódott és méretét tekintve kis etnikai közösségeket érint, míg a négy nagyobb határon túli magyar közösség oktatása a magyar nyelvet többé-kevésbé a családban is domináns nyelvként használó diákokat céloz meg. Míg a határon túliak esetében visszatérő oktatáspolitikai téma a többségi nyelv elsajátítása, addig a magyarországi nemzetiségek esetében, éppen az iskolarendszer sajátosságaival, illetve csoportnagyságukkal is összefüggő előrehaladottabb asszimilációjuknak köszönhetően a kisebbségi nyelv megőrzése és fenntartása a kulcskérdés.” (Papp Z., 2012: 6) Az óvodai nyelvi nevelés emellett, és ez sem

egyszerű szócsere, már nem beszélnek külön etnikai kisebbségről. (2011. évi CLXXIX. törvény).

mellékes körülmény, olyan lehetőségeket nyújt a gyermekek nyelvcsapódításában, amelyekre az iskola ritkán képes. Kötetlen és játékos formában, teljesítménykényszer és az iskolában kötelező értékelési rendszer nélkül, pusztán az érdeklődés és a külső-belső motiváció révén segít a gyermekeknek megismerkedni egy másik nyelv és kultúra elemeivel – esetenként éppen azéval a nyelvi kisebbségével, amelynek a gyermek maga is tagja.

A legfrissebb ONAP-kiadásban található másik fontos új elem a multikulturális nevelés fogalmának használata, mely még az 1996-os változathoz teljesen hiányzott. Fontos viszont kihangsúlyoznunk, hogy az ONAP által tartalmazott „multikulturális nevelés” nem a laikus közönség által gyakran (és általában igencsak becsmérlően) használt „multikulti”: leginkább interkulturális nevelésként értelmezhető, valamint a lokalitás és regionalitás jelentőségére hívja fel a figyelmet. Az együtt élő nemzetiségi és etnikai kisebbségek kultúrájának megismerése különösen fontos ebben a tekintetben. „Ha megtanítjuk a gyerekeknek elfogadni, megérteni a különböző kultúrák eltérő szempontjait, elkerülhetjük a konfliktusokat, és megelőzhetjük vagy megállíthatjuk az erőszakos magatartást. Az ismerethiányból eredő előítéletek egyenes következménye a konfliktusok megjelenése. Az eltérő kulturális háttérből eredő különbségek tovább mélyíthetik a különböző etnikai csoportok, mikrokultúrák közötti ellentéteket, félreértéseket. Fontos mindennek megértése a többség és az újonnan bevándorló népességcsoportok, a más kultúrából érkező vendégmunkások vonatkozásában éppúgy, mint az évszázadok óta egy országban élő, a többségi kultúrától eltérő kulturális szokásvilágot magáénak valló, „öshonos” etnikai kisebbségekkel kapcsolatban.” (Torgyik, 2008: 13)

Az ONAP legfrissebb változatának a nemzetiségi neveléssel kapcsolatos két újítása tehát a nyelvmegőrzés-kultúramegőrzés, valamint a kultúrák közötti párbeszéd kihangsúlyozása, melyeknek az óvodai nevelésen belül is érvényesülnie kell. Az ONAP-on túl azonban egy további kormányrendelet és annak mellékletei határozzák meg

konkrétan a nemzetiségi óvodai nevelés szabályozását, állapítják meg annak fókuszpontjait és lehetőségeit.

A kisebbségi óvodai neveléssel kapcsolatos, jelenleg érvényes jogszabály a „17/2013. (III. 1.) EMMI rendelet a nemzetiség óvodai nevelésének irányelve és a nemzetiség iskolai oktatásának irányelve kiadásáról”. Az Általános rendelkezések második pontja szerint „Amennyiben legalább nyolc, azonos nemzetiséghez tartozó szülő azt kezdeményezi, a nemzetiségi óvodai nevelést, nemzetiségi iskolai nevelés-oktatást a kérelem beérkezését követő naptári évben kezdődő nevelési évtől, tanévtől felmenő rendszerben meg kell szervezni, feltéve, hogy legalább nyolc gyermek, tanuló valóban be is iratkozik az óvodába, iskolába. (1. § (1), 17/2013. EMMI rendelet) A megszervezés természetesen nem csupán az adott óvoda vagy iskola hatásköre, a fenntartónak és a helyi kisebbségi önkormányzatnak (vagy a kisebbségi szószólónak) is szerepe van ebben, de a most is főként önkormányzati fenntartású óvodák esetében valóban elsősorban a szülők igénye a meghatározó elem. Egyszerűbben fogalmazva: ha legalább nyolc szülő nemzetiségi nevelést szeretne gyermekének, sem az óvoda, sem a fenntartó, sem pedig a kisebbségi önkormányzat nem fog akadályokat gördíteni eléjük. Az óvodának az az érdeke a már említett demográfiai helyzetben, hogy minél több gyereket be tudjon vonzani bármilyen eszközzel, az önkormányzati fenntartó pedig rendszerint a szülőket potenciális szavazókként kezeli, akiknek a szavazatára előbb-utóbb szüksége lehet. Emellett, és ezt sem lehet figyelmen kívül hagyni, az óvodák jelentősége is felértékelődött az önkormányzatok számára az iskolák állami fenntartó alá kerülése óta. (Túlságosan messzire vinne a jelen írás témájától, de az önkormányzati képviselők és polgármesterek számára az óvoda maradt az a jól látható helyszín, ahol az oktatás-nevelés területe iránti érdeklődésüket bizonyíthatják. Elegendő ehhez visszagondolni, a 2017 december eleji sajtóban hányszor és hány helyen jelentek meg „Mikulás-ünnepség az óvodában, polgármester részvételével” jellegű hírek.)

A legalább nyolc, azonos nemzetiséghez tartozó szülő által aláírt kérelemben választható nevelési/nevelési-oktatási formák az óvodák számára a következők: „Anyanyelvű (nemzetiségi nyelvű) óvodai nevelés; Nemzetiségi kétnyelvű óvodai nevelés; Magyar nyelvű roma/cigány kulturális óvodai nevelés”. Különösen érdemes figyelni a magyar nyelvű roma/cigány kulturális nevelés külön kategóriájára. A „IV. A kisebbségi óvodai nevelés formái” részben az is kifejtésre kerül, pontosan milyen lehetőségek állnak rendelkezésre ennek megvalósításához:

„C) Cigány kulturális nevelést folytató óvoda

1. A cigány kisebbségi óvodai nevelés folyhat

a) a kisebbség nyelvén (romani és beás),

b) két nyelven (magyar és romani vagy beás),

c) cigány kulturális nevelés keretében, magyar nyelven.

2. A cigány kisebbségi óvodai nevelés keretében az óvoda nevelési programja tartalmazza a cigány kultúra, művészetek és hagyományok értékeit. A tevékenységi formákban hangsúlyozottan kell szerepeltetni a cigány játékokat, verseket, meséket és dalokat. A vizuális nevelésben a sajátos szín- és formavilágnak helyet kell kapnia. A mozgáshoz kötődő tevékenységek között szerepeljen a cigány táncművelés megismertetése.

3. A cigány kisebbségi óvodai nevelés oly módon készítse fel a gyermekeket a sikeres iskolai előmenetelre, hogy tudatosan építsen a cigány kultúra és a többségi kultúra közötti különbözőségekre és hasonlóságokra.” (17/2013. EMMI rendelet)

Az első pont értelmezése egyszerű: ez gyakorlatilag a kérelemben választható kisebbségi óvodai nevelési formákat képezi le. Anyanyelvű, kétnyelvű és magyar nyelvű óvodai nevelés keretein belül ad lehetőséget arra, hogy a gyermekek a roma/cigány kultúrával ismerkedjenek meg.

A második pont a már említett pedagógiai módszertani szabadságra apellál, az óvoda saját nevelési programjának hatáskörébe utasítja a kulturális, művészeti és hagyománybeli értékek kiválasztásának és megjelenítésének módszereit, de

külön felhívja a figyelmet a vizuális nevelésre és a mozgáshoz kötődő tevékenységeken belül a tánc kultúrára. Ez utóbbi például a ragályi óvodában a következő módon valósul meg: „A cigányok zenei világára jellemző a spontaneitás, rögtönzés mellett a hagyományos zenei fordulatok megjelenítése. A cigányoktól gyűjtött dalanyagban kevés a gyermekdal, így zenehallgatás alkalmával értékesebb darabokat is meghallgatunk (pl. Száztagú Cigányzenekar, Dankó Pista, Bangó Margit nótái stb.) Feladatunk: lehetővé tesszük a gyermekek improvizált, halandzsa énekelgetéseit, a zenei kultúrájuk megalapozását; ritmus hangszereiket megismertetjük (pl. kanna, kanál); segítjük a népi játékok, hagyományok, a cigány tánc kultúra megismerését; engedjük a gyermekeknek a spontán tánc- ének- mozgás játékaikat kibontakozni.” (Ragályi Óvoda Pedagógiai Program, 2017: 90) (A ragályi óvoda nevelési programja más területeken is mintaszerűen részletes bemutatását adja a roma/cigány kulturális nevelési lehetőségeknek, rendkívüli alapossággal készült munka. Számos erénye közül külön megemlíthető, hogy folyamatos frissítésére és aktualizálására is törekednek.)

A harmadik pont leginkább abban a különleges helyzetben értelmezhető, melyben a magyarországi roma/cigány népesség található. „A keleti országok számára saját kisebbségeik oktatása, kulturális hagyományaik és nyelvük ápolásának biztosítása is feladatot jelent. E kisebbségek között sajátos helyet kap a roma népesség, amely ugyan „a legpáneurópaibb kisebbségként” Európa minden államában jelen van, legnagyobb számban azonban a kelet- és a közép-európai régió országaiban: itt él a roma népesség mintegy kétharmada. Kulturális értékeik őrzése mellett sorsuk összefonódott a szegénységgel, a társadalmi kirekesztéssel, az előítéletekkel, az iskoláztatás és a munkavállalás terén megnyilvánuló nehézségekkel. Közép-Európának tehát e halmozottan hátrányos helyzetben lévő etnikai csoport gyermekeivel szemben megmutatkozó idegenkedés, előítélet, sztereotípiák leküzdésében, tanulási esélyeik növelésében is komoly feladata van.” (Torgyik, 2008: 14) A tanulási esélyek

növeléséről szóló, kisebbségi nevelés/oktatással foglalkozó szövegekben kivétel nélkül megjelenik a roma/cigány népesség speciális helyzete. „A kisebbségiek oktatása az etnikai és regionális csoportok államnyelvi képzését jelenti, a roma kisebbség oktatását pedig azért emeltük ki külön, mert a térség egyik legnagyobb kihívását jelenti. E szinten nem az etnikai identitás újratermelése a központi cél, hanem a társadalmi integráció elősegítése, és élesen szokott felmerülni, hogy az egyes kisebbségi csoportokhoz tartozó diákok a többségi társadalom tagjaihoz képest azonos eséllyel részesülnek-e az oktatási szolgáltatásokból (és ezáltal milyen mértékben sikeres társadalmi integrációjuk, mobilitásuk). A kisebbségiek nem anyanyelvű oktatása nagyon gyakran a hátrányos helyzetű kisebbségek oktatására korlátozódik, és elemzése az iskolai esélyek/esélytelenségek újratermelődését, a méltányosság kérdését szokta érinteni.” (Papp Z., 2012: 6)

A roma/cigány gyermekek óvodai társadalmi integrációjával foglalkozó számos cikk és tanulmány közül ezúttal kettőt emelnék ki, Pik Katalin 2002-ben és Szabó-Tóth Kinga 2007-ben megjelent munkáit. Mindkettőben az a közös, hogy empirikus kutatásra alapoz, és az integrációs kérdéseket leginkább a szülők és az intézmény viszonyára vonatkoztatva tárgyalja. Nem meglepő módon mindkét kutatás esetében ugyanaz a tanulság: kölcsönös bizalom nélkül nincs lehetőség arra, hogy a gyermekek a leginkább megfelelő fejlesztést kapják meg az iskolaérettség eléréséhez. „A hivatástudatból az következik, hogy ki kell alakítani a kölcsönös bizalmat, még egy olyan helyen is, ahol nem tudnak minden gyereket felvenni az óvodába, ahol nem kell harcolni a „fejkvótáért” és ahol a gyerek „neveltségi szintje” sem olyan, mint a középosztálybeli magyar gyerekéké.” (Pik, 2001: 58) „Eredmény érhető el, ha az óvoda bizalommal teli, szeretetteljes légkört sugároz a szülők és a gyerekek felé. Sikeres a folyamat, ha már maguk a szülők is jártak óvodába, és jó tapasztalataik vannak erről a szocializációs intézményről. Biztató, ha az óvónők kellően rugalmasak ahhoz, hogy kimozduljanak a szülőkkel való kapcsolattartás formális kereteiből.” (Szabó-Tóth, 2007: 241)

Fontos megemlíteni viszont, hogy mindkét tanulmány abban az időben született, amikor még csak öt éves kortól volt óvodakötelezettség. Ezzel kapcsolatban fontos változás, hogy A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvény (Nkt) 8. § (2) bekezdése értelmében ez most már hároméves kortól érvényes: „A gyermek abban az évben, amelynek augusztus 31. napjáig a harmadik életévét betölti, a nevelési év kezdő napjától legalább napi négy órában óvodai foglalkozáson vesz részt.” Az óvoda vonatkozásában ez volt a 2015/2016. nevelési évet érintő legfontosabb változás, és érdemes lenne külön kutatást folytatni arról, mennyiben befolyásolta ez a roma/cigány gyermekek óvodai jelenlétét.

Hivatkozások

2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről,
https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100190.TV, letöltés időpontja 2018. január 5.
- 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról (hivatkozásokban ONAP, 2012)
https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=a1200363.kor, letöltés időpontja 2017. december 14.
- 137/1996. (VIII. 28.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjának kiadásáról (hivatkozásokban ONAP, 1996)
http://pk.uni-pae.hu/images/dokumentumok/korm_határozatok/ONOAP.pdf, letöltés időpontja 2017. december 19.
- 17/2013. (III. 1.) EMMI rendelet a nemzetiség óvodai nevelésének irányelve és a nemzetiség iskolai oktatásának irányelve kiadásáról,
https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=a1300017.emm, letöltés időpontja 2018. január 5.
- Forray R. Katalin – Kozma Tamás: Az iskola térben, időben, Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest, 2011
- Papp Z. Attila: Kisebbségi magyarok oktatási részvételének lehetőségei, *Educatio* 2012/1, 3–23.

- Pik Katalin (2001): A cigány gyerekek és az óvoda esete – II. Tiszatetény, ahol szeretnek óvodába járni, Esély, 2001/1, 47–69.
- Ragályi Óvoda: Pedagógiai Program, 2017, letöltés időpontja: 2018. január 5.
- Szabó-Tóth Kinga: Adalékok a roma gyerekek óvodáztatásának kérdésköréhez. Új Pedagógiai Szemle, 2007 március-április., 233–241
- Torgyik Judit: Multikulturális nevelés, interkulturális tartalmak, in: Torgyik Judit (szerk): Multikulturális tartalmak a pedagógiában, Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest, 2008, 9–25. old.

A cigány tanulók beiskolázásának és lemorzsolódásának arányai

Bevezetés

Az 1993/94-es cigánykutatás kimutatta, hogy egyre több cigány tanuló végzi el az általános iskolát, de a 14-15 éves tanulóknak csak 44%-a képes befejezni évisméltés nélkül. A középfokú oktatási intézményekbe nagy valószínűséggel csak azok a cigány tanulók jutnak be, akik időben elvégzik az alapfokú oktatást (Kemény, 2001). 1999-re már a cigány tanulók 70,6 %-a jutott be valamilyen középfokú oktatási intézménybe. A 2000-es években a gyermekszám csökkenésével a középfokú oktatási intézmények engedtek a korábban felállított követelményekből. „Engedtek abból is, hogy tudjon valamit. A gyerekek megtartásánál azután még inkább engedékenyebbnek mutatkoznak.” (Kemény, 2001:67). Kemény (2001) írásában megállapítja, hogy a tanulóknak egyre könnyebb lesz a középiskolákba bejutni, és elvégezni. Azt prognosztizálja, hogy a cigány tanulók lemorzsolódása is csökkenni fog.

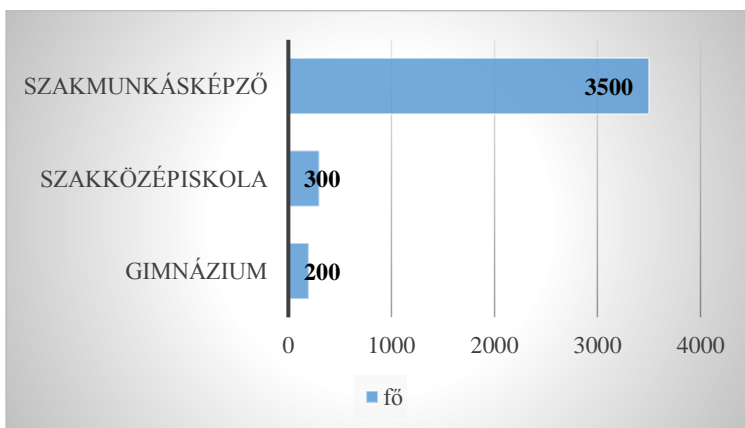
Tanulmányunkban azt vizsgáljuk, hogy a cigány tanulók beiskolázása és lemorzsolódása hogyan alakult az 1971-es cigánykutatás óta, Kemény István előrejelzései a cigány tanulók beiskolázásával és a lemorzsolódással kapcsolatban helyesek voltak-e. Célunk a vonatkozó szakirodalom és statisztikai adatok alapján a cigány tanulók középfokú beiskolázási és lemorzsolódási tendenciáinak bemutatása. Tanulmányunknak nem célja a részletes statisztikai elemzés, inkább néhány mérőföldkövet szeretnénk bemutatni a beiskolázás és lemorzsolódás alakulásából, melyekből következtetni lehet a tendenciákra.

Számos tanulmány hivatkozik Kemény István – Havas Gábor – Kertesi Gábor 1971 és 1993-ban végzett cigánykutatására, ezért mi is ezeknek a kutatásoknak az adatait tekintjük kiindulópontnak.

A cigány tanulók beiskolázása

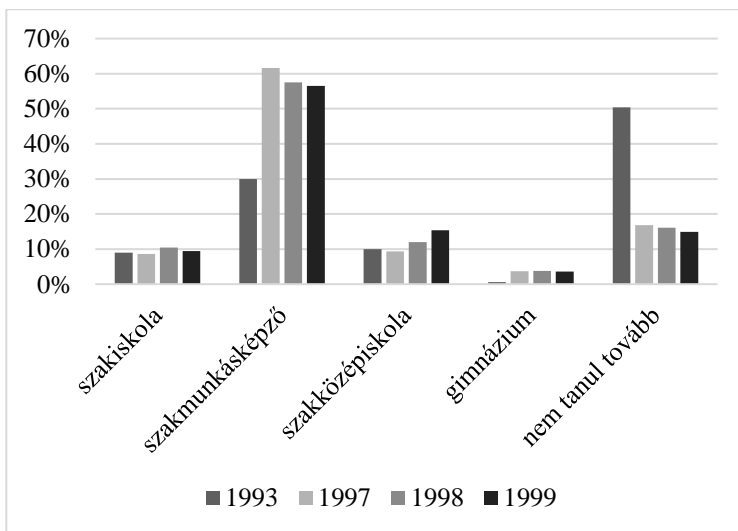
Az 1970-es években a cigány szülők nem törekedtek arra, hogy gyermekeik iskolába járjanak. Így a gyermekek többsége legfeljebb néhány évig koptatta az iskolapadot, és maximum az írás-olvasás elsajátításáig jutott el. A 70-es és 80-as években a cigány szülők többsége eleget tett gyermeke iskoláztatási kötelezettségének, de ezen diákok közül csak kevesen végezték el az általános iskolát. A szülők nem találták fontosnak gyermekeik iskoláztatását és nem is motiválták őket otthon a tanulásra (Liskó, 2002).

Cigány tanulók középfokú továbbtanulásáról nincsenek pontos adatok. Megyei felmérésekre támaszkodva, 1980-82-re vonatkozó adatok szerint, a cigány tanulók száma az érettségit adó gimnáziumokban 200 fő, szakközépiskolában 300 fő, a szakmunkásképzőbe járók száma 3000-3500 fő között volt (1. ábra). A Gandhi Alapítvány 1994-ben létesítette az első, érettségit adó roma nemzetiségi Gandhi Gimnáziumot, amely kifejezetten elitképzés céljából létesült (Forray - Hegedűs, 2001).



1. ábra: Cigány tanulók a középfokú iskolákban 1980-1982.
(Készítette: a szerző; Forrás: Forray - Hegedűs, 2001:27)

Az 1989/1990-ben bekövetkezett rendszerváltás okozta nagymértékű munkanélkülivé válás sokkolta a cigány emberek tömegét, ekkor vált számukra nyilvánvalóvá, hogy hosszútávon tanulás nélkül nem lehet a munkaerőpiacra visszakerülni. Számos olyan változás következett be, amely a középfokú oktatási intézményekben továbbtanuló cigány gyermekek számának emelkedését eredményezte. Az oktatási expanzió eredményeképpen 1985 és 1996 között 40%-kal nőtt a gimnáziumi és 70%-kal a szakközépiskolai férőhelyek száma. Több hely nagyobb esélyt biztosít a bejutásra, ergo könnyebb bekerülni a cigány származású diákoknak is. A többségi társadalomban az általános iskolát végzettek száma 1989-1999 közötti időszakban folyamatosan csökkent (10 év alatt 57 ezerrel), a megnövekedett iskolai férőhelyekre kevesebben jelentkeztek a többségi társadalomból. A közoktatás normatív finanszírozásának bevezetése érdekeltté tette a középiskolai igazgatókat, tanárokat, hogy minél több tanulót vegyenek fel, és azokat meg is tartsák. Kelltek a gyerekek, és mivel nem volt elég, ezért kellett a cigány gyerekek is. Természetesen vannak olyan gimnáziumok és szakközépiskolák, amelyeknek módjukban áll szelektálni, és válogathatnak a felvételre jelentkezők között. Azonban a középiskolák többségére érvényesek a fenti megállapítások (Janky - Kemény, 2004). A cigány tanulók továbbtanulási arányát 1993-1999. közötti időszakban a 2. ábra demonstrálja.



2. ábra: Cigány tanulók továbbtanulási aránya 1993-1999.
(Készítette: a szerző. Forrás: Liskó, 2002:10)

A fokozatosan javuló iskoláztatási mutatók alakulásában szerepet játszott a közoktatási rendszert is érintő demográfiai hullámvölgy, és a gyereklétszámtól függő oktatásfinanszírozás (fejkvóta) is. Ezáltal az iskolák érdekeltté váltak abban, hogy növeljék a beiratkozó diákok számát, és ha mód van rá, ne hagyják kimaradni tanítványaikat. A fokozatosan növekvő munkanélküliség a cigány szülők számára is egyértelművé tette, hogy megfelelő iskolai végzettség nélkül - 18 éves kor alatt - gyerekeik teljes mértékben esélytelenek arra, hogy munkát találjanak. A gyerekek után járó szociális támogatások (családi pótlék, iskoláztatási támogatás) is abban tette érdekeltté őket, hogy gyerekeik iskolában maradását szorgalmazzák (Liskó, 2002, 2005).

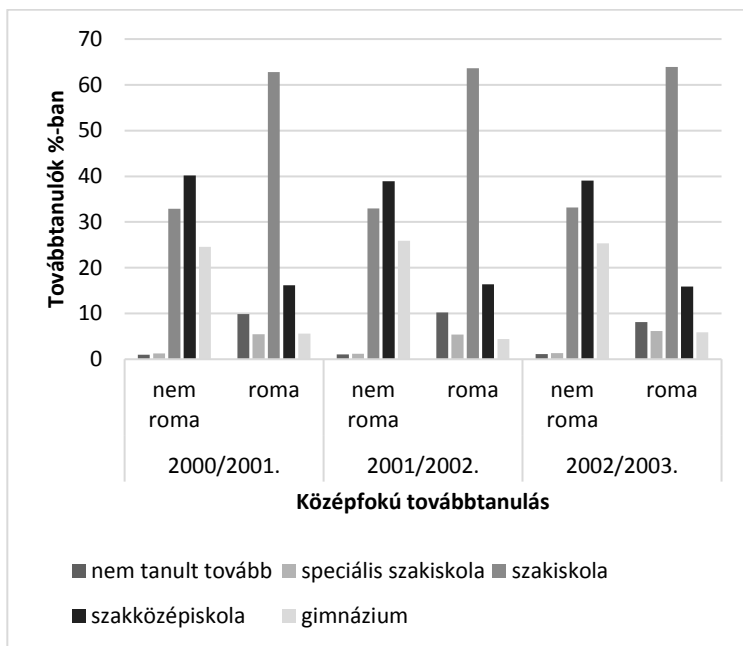
A középiskolai továbbtanulás tehát a cigány tanulók számára a kilencvenes években vált lehetségessé és racionálissá is. Korábban teljes foglalkoztatottság volt, a munkanélküliség réme nem fenyegetett senkit. A keresetekben az érettségi nem

jelentett plusz előnyt. A kilencvenes években nőttek nagyra a keresetkülönbségek az érettségizettek és az érettségivel nem rendelkezők között. A cigány szülők egyötöde van olyan helyzetben, hogy gyermeke számára középiskolát választhasson. A többiek – négyötöd – ezt nem tudja megtenni. Országos átlagban a szülők 70-80%-a járattja gyermekét középiskolába. A középiskolát el nem végző 20-30%, hátrányos helyzetben lesz a munkaerő-piacon. A cigány fiatalok négyötödére vár ez a sors (Janky - Kemény, 2004).

A középiskolákba egyre könnyebb bejutni és egyre könnyebb lesz elvégezni, így a jövőben egyre több roma tanuló jut be a középiskolákba, de még a gimnáziumokba is, és lemorzsolódásuk is lényegesen kisebb lesz, mint amilyen a rendszerváltás előtt volt. A fiatalok 30-40%-a főiskolát vagy egyetemet végez majd, és ők fogják betölteni azokat az állásokat, amelyek betöltéséhez ma még elég az érettségi. A diákok egyharmada vagy egynegyede kimarad a továbbtanulás folyamatából, az ő helyzetük romlani fog, ami elszigetelődéshez és reménytelenséghez vezet (Kemény, 2001).

Az alábbi diagramból (3. ábra) látszik, hogy a tovább nem tanuló roma diákok aránya az ezredfordulón 10% körül mozog, szemben a nem roma tanulókkal, ahol ez az arány 1%. Két évvel későbbi adatokat elemezve látható, hogy közel 2%-kal csökkent azon roma tanulók aránya, akik nem tanultak tovább, viszont a speciális szakiskolába bekerülő diákok száma ugyanilyen arányban nőtt. A nem roma tanulók aránya nem változott a vizsgált három tanév alatt, és a középiskolai szerkezet tekintetében sem. A roma tanulók legnagyobb arányban szakiskolai képzésbe kerültek be (kb. 64%), szakközépiskolában csupán a tanulók 16%-a tanulhat, gimnáziumi arányuk pedig 6% alatt van. Ezek az adatok arra is rávilágítanak, hogy a roma tanulók egytizede nem fejezi be az általános iskolát 16 éves kora előtt, ebben az életkorban meg sem kísérik a továbbtanulást. Így ők 8 általános iskolai végzettséggel, valamint a munkanélküliség biztos perspektívájával lépnek ki az iskolarendszerből, szemben a nem roma származású diákokkal, akiknek a 2/3-a – a viszonylag

biztos munkahelyi és továbbtanulási perspektívát nyújtó – érettségiző szakközépiskolában tanul tovább. Miközben a roma tanulók hatalmas lépést tettek a szakképzés megszerzéséhez vezető úton, az érettségi bizonyítvány nélküli szaktudás a munkaerő-piacon leértékelődött. Ez azt jelenti, hogy a jól fizető, biztos állást kínáló munkaadók, már érettségi bizonyítványt is kérnek a szaktudás mellé, amit a nem roma populáció nagy része könnyedén képes teljesíteni, a romák pedig ismét lemaradnak (Liskó, 2005).



3. ábra: Cigány tanulók középfokú továbbtanulási aránya 2000-2003.
(Készítette: a szerző. Forrás: Liskó, 2005:58)

Az 1. táblázat településtípusonként prezentálja a középfokú oktatási intézményekben tanuló diákok arányát. Figyelemre méltó a különbség településtípusonként a 9. és 10. osztályos cigány tanulók arányában. Minél nagyobb településen működik

az iskola, annál jellemzőbb, hogy a 10. osztályban már alacsonyabb a cigány tanulók aránya, mint amennyi a 9. osztályban volt. A különbség az évvismétlésben, illetve a lemorzsolódásban érhető tetten (Liskó, 2002).

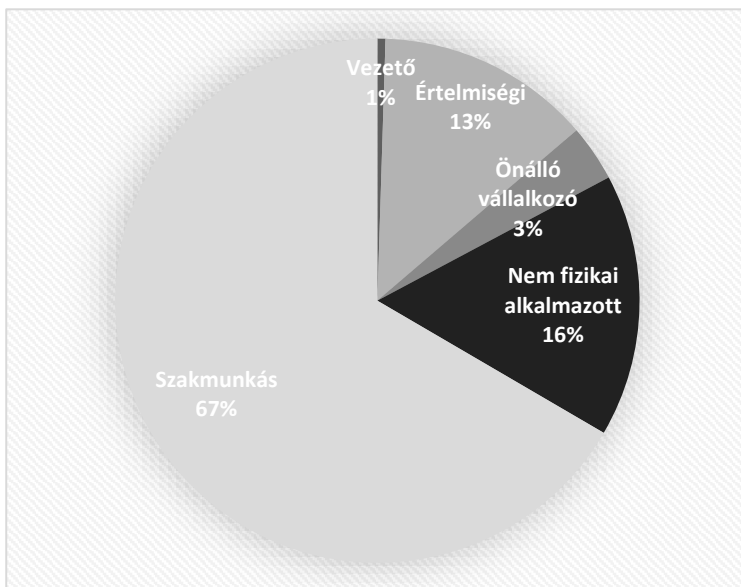
Település	Összes cigány tanulók aránya %	9. osztályos cigány tanulók aránya %	10. osztályos cigány tanulók aránya %	Szakmunkás cigány tanulók aránya %	Középisikolás cigány tanulók aránya %
Budapest	3,849	11,16	6,064	12,440	0,945
Megyeszékhely	4,264	11,28	9,732	12,549	1,886
Város	7,572	14,80	13,158	14,941	5,628
Kisváros	11,384	15,69	16,050	14,905	6,139
Összesen	6,987	13,90	12,400	14,211	4,01
N	177	107	109	88	145

1. táblázat: A cigány tanulók aránya a vizsgált iskolákban település szerint 2001-ben. (Készítette: a szerző. Forrás: Liskó, 2002:11)

A cigány tanulók aránya azokban a szakképző iskolákban haladta meg jelentősen az átlagot, amelyek a cigány családok által sűrűn lakott régiókban, illetve megyékben működnek (Nógrád, Somogy, Borsod, Szabolcs). Természetesen ezeknek az iskoláknak a többségében is elsősorban a 9-10. osztályokban és a szakmunkásképzős osztályokban volt magas a cigány tanulók aránya, kivéve Somogy megyét, ahol az érettségit adó képzési formákban is az átlagot jóval meghaladó arányban (21%) találunk cigány tanulókat (Liskó, 2002).

Liskó (2002) kutatásában a cigány szülőket kérdezte meg gyermekük várható foglalkozásáról. A szülők közel fele (48%) a szolgáltatóipari, egyharmaduk (30%) a terciér

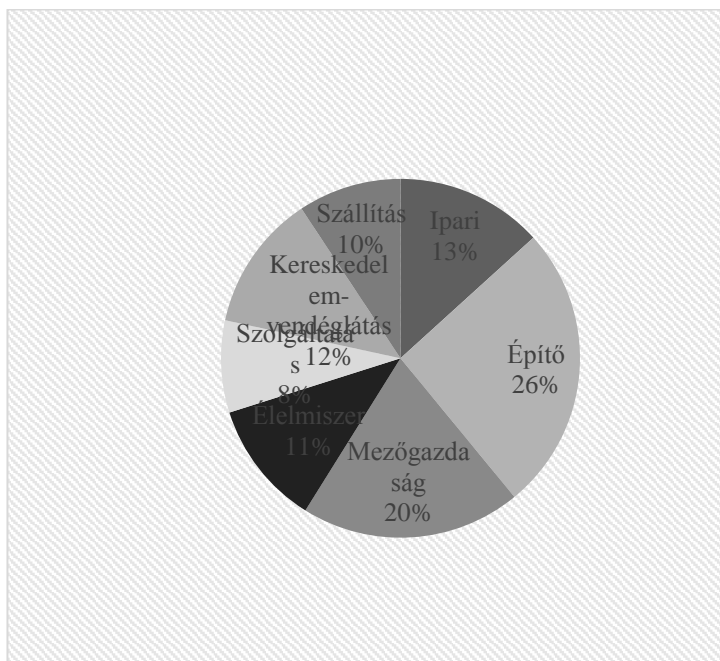
ágazathoz tartozó (kereskedelem, vendéglátás) szakmákra voksolt (4. ábra). A cigány szülők szakmai aspirációi pontosan követték a szakmák presztízsében bekövetkezett változásokat, és ugyanúgy a szolgáltatóipar és a tertiér ágazathoz tartozó szakmák voltak vonzóak számukra, ahogy a nem cigány szülők esetében jellemző.



4. ábra: Szülői elképzelés gyermeke foglalkozásáról (Készítette: a szerző. Forrás: Liskó, 2002: 12)

Ezzel szemben az a tapasztalat – az 5. ábra szemlélteti –, hogy a roma tanulók az építőipari és mezőgazdasági szakképző iskolákba nyernek felvételt. Vagyis a cigány gyerekek szakmaválasztása nem az eredeti ambícióknak megfelelően alakul. Ez azt is jelenti egyben, hogy nem abban az iskolában tanulnak, és nem azt a szakmát kell elsajátítaniuk, amit szeretnének, hanem, amit kötelezővé tettek nekik. Ennek pedig az iskolában jelentkezik a hatása, magatartási problémák

révén, majd következő lépésben lemorzsolódás formájában (Liskó, 2002).



5. ábra: Cigány tanulók aránya iskolai szakirány szerint (Készítette: a szerző. Forrás: Liskó, 2002:13)

A felvételi követelmények alacsonyak, a középfokú iskolában mégis több erőfeszítésre lenne szükség, mint az általános iskolában, és rövid időn belül nyilvánvalóvá válik, hogy a hátrányos helyzetű cigány családokban felnőtt gyerekek tanulási motivációi nem elegendők ezeknek a követelményeknek a teljesítéséhez. Liskó (2001) kutatásának fő kérdése volt, hogy milyen eredményeket érnek el a továbbtanulók a szakképző iskolákban.

A cigány tanulók aránya	A pótvizsgáló cigány tanulók aránya		Az évismétlő cigány tanulók aránya	
	9. osztály	10. osztály	9. osztály	10. osztály
10% alatt	15,811	13,178	10,429	4,033
11-20%	15,013	13,736	7,211	4,264
20% fölött	14,565	13,242	5,059	4,261
Összesen	15,129	13,276	7,566	4,186
N	159,000	157,000	158,000	153,000

2. táblázat: A bukott tanulók aránya a tanulók etnikai összetéte szerint (Forrás: Liskó, 2002:36).

Az iskolák adatai szerint a 2000/2001-es tanévben a 9. évfolyam tanulóinak 16%-a bukott pótvizsgára, 9% évismétlésre, 10. évfolyamon ez az arány 13% illetve 4%. Az adatokból az látszik, hogy a szakképző iskolák első két évében gyakoriak a kudarcok és „komoly” tanulmányi szelekció az első évfolyamon következik be. 10. évfolyam második felére csökken az évismétlők száma.

Azokban az iskolákban, amelyekben magas volt a cigány tanulók aránya (2. táblázat), mindkét évfolyamon az átlagnál alacsonyabb volt a bukottak aránya. Ez azt jelenti, hogy a cigány tanulók számának növekedése nem jár együtt az iskolák átlagos tanulmányi eredményeinek romlásával. Úgy is fogalmazhatunk, hogy a cigány tanulók arányának növekedése nem rontotta a vizsgált szakképző iskolák átlagos tanulmányi eredményeit, mert a nem túlságosan jó tanulmányi átlagaik „belesimultak” az egyébként sem túlságosan jó átlagokba (Liskó, 2002).

A cigány tanulók lemorzsolódási tendenciái és a lemorzsolódás főbb okai

A szakképzésből való lemorzsolódás napjainkban egyre nagyobb mértéket ölt nemcsak hazánkban, hanem a gazdaságilag fejlettebb országokban is. A lemorzsolódás veszéllyel járhat az egészséges társadalom működésére nézve. A lemorzsolódottak fele néhány éven belül megbánja döntését, de már nehezen tud visszakerülni az oktatási rendszerbe (Mihály, 2009).

Az Európa 2020 stratégia célkitűzéseinek egyike az alacsony végzettségűek számának visszaszorítása. Az oktatást középfokú végzettség nélkül elhagyó 18–24 évesek arányát a korosztály 10 százaléka alá kell csökkenteni. A Kormány a Nemzeti Reform Programjában vállalta, hogy a végzettség nélküli iskolaelhagyók arányát az évtized végére 10%-ra csökkenti.

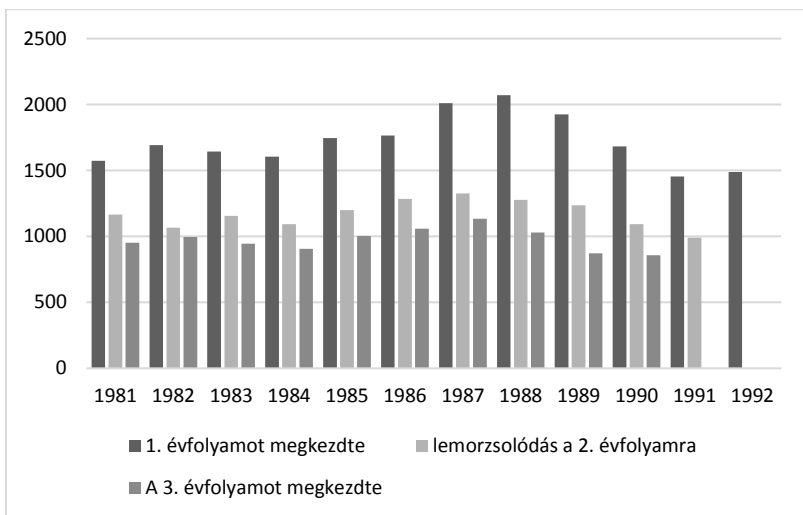
A korai iskolaelhagyás, a lemorzsolódás fogalma a kétezres évek elején került be a magyar szakmai köztudatba. A fogalom nem tekinthető egzaktnak, jelentése kontextusfüggő. Az Unió definíció honosodott meg leginkább: Azok a 18 és 24 év közötti, legalább 10. osztályt befejezett fiatalok, akik a Munkaerő Felmérést megelőző négy hétben nem vettek részt semmilyen oktatásban vagy képzésben. Ez nem tükrözi teljes körűen a lemorzsolódást, csak az ahhoz vezető egyik tényezőt: a leszakadást (Mártonfi, 2013). Munkaerő-piaci megközelítésben a lemorzsolódó tanuló: középfokú végzettséggel nem rendelkező munkaerő. Tekinthejtük azokat a diákokat is lemorzsolódónak, akik évet ismételnék, vagy elhagyják az iskolarendszert (Fehérvári, 2012). Az OECD éves kiadványa (Education at a Glance) alapján lemorzsolódás alatt értendő: Azon tanulók aránya, akik az oktatási rendszer egy adott szintjét iskolai végzettség nélkül hagyják el. A feldolgozott tanulmányok nem definiálták pontosan, hogy mit értenek lemorzsolódás alatt, a statisztikai adatok értelmezésénél minden esetben pontosítjuk a lemorzsolódás fogalmát.

Tanulmányunkban három, a cigányság kutatásának szempontjából mérföldkőnek tekinthető kutatást és azok

eredményeit szeretnénk bemutatni. A kiválasztott tanulmányok részletesen foglalkoznak a középfokú intézményből történő lemorzsolódással és annak lehetséges okaival.

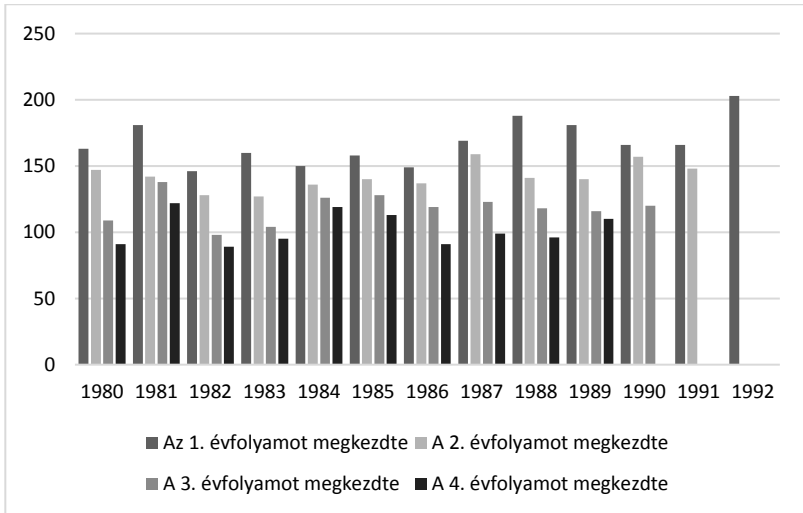
A lemorzsolódás jelei a korai iskoláskorban is megjelenhetnek. A jelenlegi iskolarendszerben meghatározó, milyenek voltak a tanulók korábbi tanulmányi eredményei, melyek alapján a középfokú intézményekbe felvételt nyertek. Több kutatásból is megállapítható, hogy a cigány tanulók gyengébb eredményeket érnek el általános iskolákban. Ennek következtében általános érvényű az a tendencia, hogy a cigány tanulók nagyobb arányban esnek ki az iskolarendszerekből, mint nem cigány társaik. Kertesi 1995-ben készített tanulmányában leírja, hogy a cigány tanulók esetében a középiskolai lemorzsolódás sokkal valószínűbb, mint a nem cigány tanulók esetében. A cigány és nem cigány tanulók lemorzsolódási adatainak összehasonlításától tanulmányunkban eltekintünk.

Kertesi Gábor és Kézdi Gábor 1998-ban a cigány népességről írt összefoglaló tanulmányukban részletesen ismertetik a középiskolába járó cigány tanulók létszámának alakulását 1980-tól 1990-ig. Lemorzsolódónak azokat a tanulókat tekintették, akik kilépnek az iskolarendszerekből. Az általuk publikált adatok évjáratokra vonatkoznak. Ezen adatok alapján mi azt vizsgáltuk, hogy az egyes évfolyamokba beiratkozott tanulók száma hogyan változott a képzés elejétől a képzés végéig mind szakiskolákban mind érettségit adó középfokú iskolákba járók körében. Az létszámváltozásokat a 6. és a 7. ábra mutatja be.



6. ábra: A szakmunkásképző intézményekben a cigány tanulók lemorzsolódásának arányai (Készítette: a szerző. Forrás: Kertesi – Kézdi, 1998)

Az 1980-as években a lemorzsolódás mindkét csoport tekintetében növekedést mutat, a szakmunkásokat képző iskolák esetében a cigány tanulók nagyarányú lemorzsolódása a cigány tanulók tudásának csökkenő színvonalára vezethető vissza. Jellemző, hogy a szakiskolákba, szakmunkásképzőkbe azok jelentkeznek, akiknek az általános iskolában már legalább egy évet meg kellett ismételni. A szakmunkásképzőkben tanuló cigány diákok tanulmányi eredmények terén való lemaradása a nem cigány tanulókhoz képest folyamatosan növekedett (Kertesi, 2005).

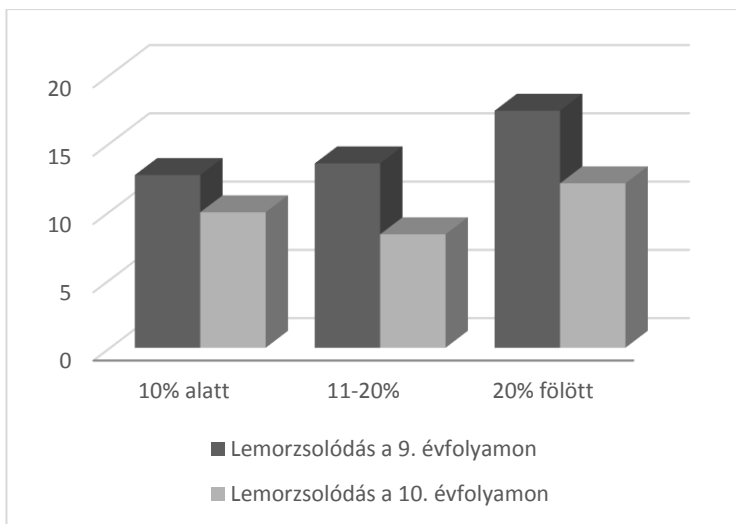


7. ábra: A cigány tanulók lemorzsolódásának tendenciái az érettségít adó intézményekben (Készítette: a szerző. Forrás: Kertesi – Kézdi, 1998)

A szakmunkásképzőkben az 1. tanév végén nagy létszámmal jelennek meg azok a tanulók, akik nem folytatják, vagy nem folytathatják tanulmányaikat az adott évfolyammal a következő tanévben. Ugyanez a tendencia érvényesül érettségít adó középiskolákban is, noha az első év utáni lemorzsolódás mértéke alacsonyabb a szakiskolák lemorzsolódási adatainál. A vizsgált időszak két végpontját összevetve a cigány tanulók lemorzsolódási adatai nem változnak, ami azt jelenti, hogy a vizsgált időszakban az esélyegyenlőség mértéke nem változott (Kertesi, 2005). A következő tanévekben a lemorzsolódás már kevesebb tanulót érint. A cigány tanulók számára az általános és a középiskola közötti átmenet nehezebben teljesíthető, mint nem cigány társaik számára.

Az 1990-es évek közepétől egyre nagyobb számban vettek részt a cigány tanulók az oktatásban és végezték el időben az általános iskolát. Egyre többen kezdték meg középfokú tanulmányaikat legtöbbször szakmunkásképző

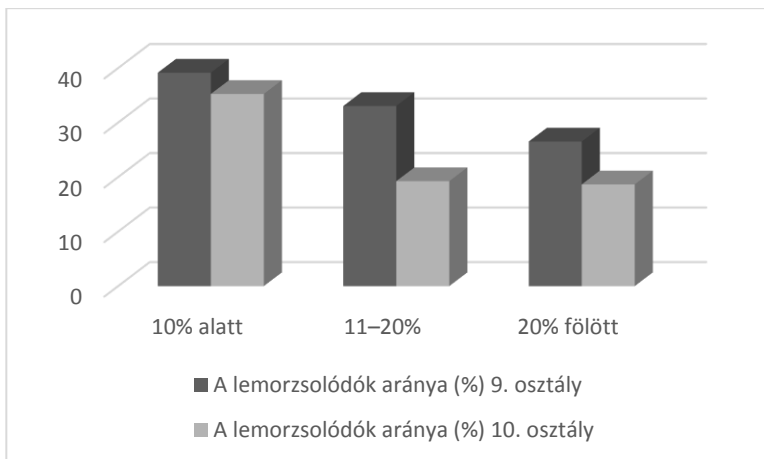
iskolákban. Liskó Ilona 2001-ben 9. és 10. osztályosok körében végzett kutatást annak feltárására, hogy a cigány tanulók milyen arányban jelentkeznek az egyes középiskolákba, mennyire sikeresek a középfokú oktatási intézményekben. Azokat a tanulókat tekinti lemorzsolódónak, akik nem folytatják tovább tanulmányaikat. A teljes tanulólétszámhoz hasonlítva a lemorzsolódást a 9. évfolyamon a tanulók 13%-a, 10. évfolyamon a tanulók 10%-a hagyja abba a tanulmányait. A 10. osztályra a tanulólétszám 84%-ra csökken a 9.-esekhez viszonyítva. Megállapította, hogy azokban az iskolákban, ahol nagyobb cigány tanulók aránya, a lemorzsolódók száma is magasabb volt az átlagosnál. Ha a cigány tanulók számához viszonyítjuk a lemorzsolódó cigány tanulók arányát: a 9. évfolyamon a cigány tanulók 36%-a, 10. évfolyamon a cigány tanulók 29%-a szakítja meg tanulmányait.



8. ábra: A lemorzsolódók aránya a 2000/2001-es tanévben a tanulók etnikai összetétele szerint (Készítette: a szerző. Forrás: Liskó, 2002)

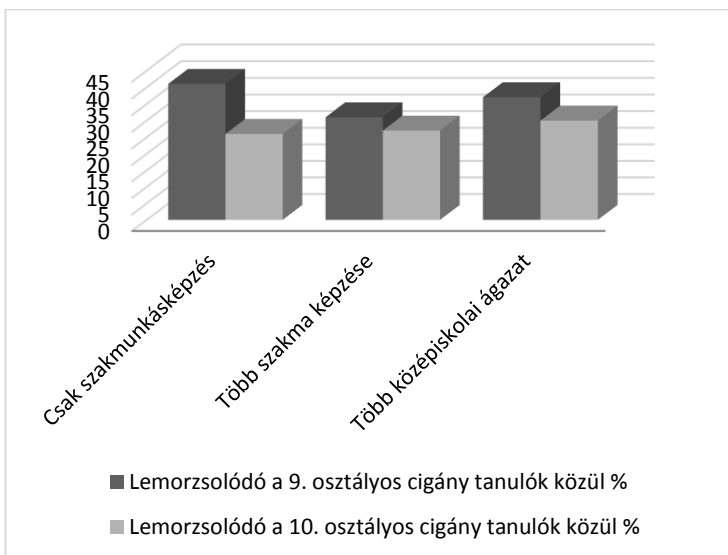
Az etnikai összetétel is befolyásolja a cigány tanulók lemorzsolódását. Abban az iskolában nagyobb a lemorzsolódás

mértéke, ahol a cigány tanulók kisebb arányban vannak jelen az iskola tanulói összlétszámát tekintve (8. ábra). Ennek egyik lehetséges magyarázata, hogy ahol nagyobb a cigány tanulók aránya, ott a hátrányos helyzetre való tekintettel alacsonyabbak a követelmények. Másik oka lehet, hogy a hátrányos helyzetű és a cigány tanulók jobban érzik magukat ezekben az iskolákban.



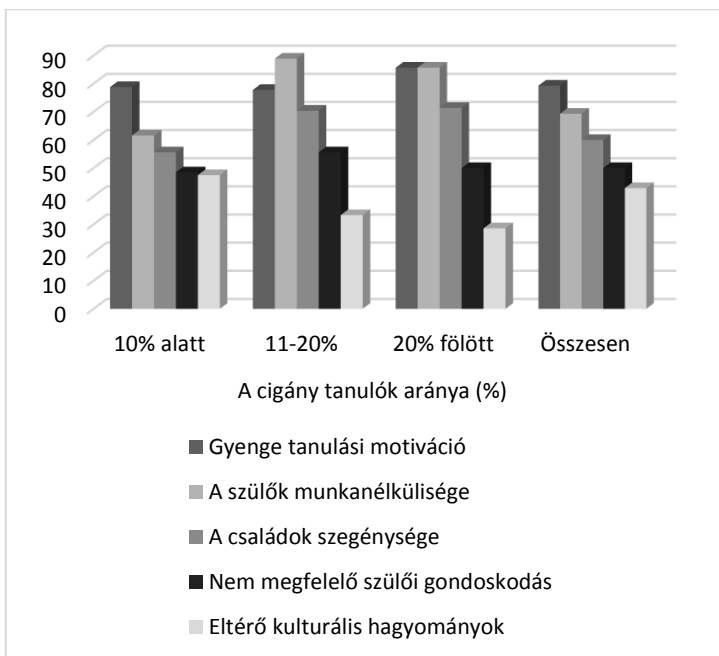
9. ábra: A lemorzsolódók aránya a cigány tanulóknak az adott osztályban megfigyelhető aránya szerint a 9-10. osztályos cigány tanulók százalékában (Készítette: a szerző. Forrás: Liskó, 2002)

Liskó vizsgálta a lemorzsolódás területi eloszlását is. Megállapította azt is, hogy többen maradnak ki megyeszékhelyi iskolákból. Képzési forma tekintetében abban az iskolában nagyobb a lemorzsolódás, ahol csak szakmunkásképzés folyik (10. ábra).



10. ábra: A lemorzsolódók aránya a képzési formák szerint a 9-10. osztályos cigány tanulók %-ban (Készítette: a szerző. Forrás: Liskó, 2002)

Liskó Ilona (2002) a lemorzsolódáshoz vezető legfőbb okokat is megvizsgálta: családi problémák, személyes indok, iskolával való konfliktus. A 11. ábra a családi eredetű lemorzsolódási okokat mutatja be annak függvényében, hogy az adott közösségben milyen arányban voltak cigány tanulók. A cigány tanulók létszámától függetlenül a tanulók a leggyakrabban a gyenge tanulmányi eredményük miatt hagyják ott az iskolát. A második leggyakoribb indok a szülők munkanélkülisége, mely egyrészt arra készíti a tanulót, hogy tanulás helyett dolgozzon a család megélhetése érdekében. Másrészt a szülők tartós munkanélkülisége negatív példa a tanuló számára: sok tanuló kilátástalannak érzi helyzetét, úgy látják, az iskola elvégzése sem biztosítja a megélhetést. További ok a családok szegénysége, a nem megfelelő szülői gondoskodás és az eltérő kulturális hagyomány.

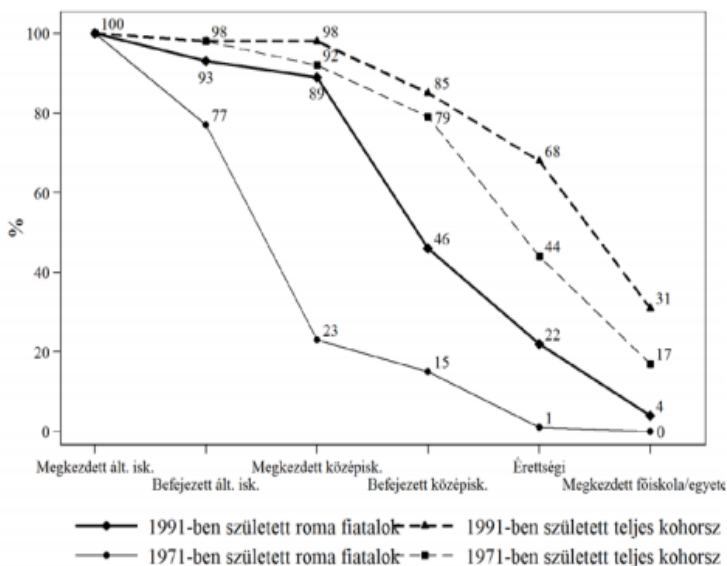


11. ábra: A lemorzsolódás családi eredetű okai Liskó Ilona 2000/2001 tanévben végzett kutatása alapján (Készítette: a szerző)

2006-2012 között újabb cigánykutatás vette kezdetét, melynek adatait a TÁRKI gyűjtötte az Életpálya-felmérés keretében. Az adatokat Hajdu Tamás, Kertesi Gábor és Kézdi Gábor dolgozta fel. A mérés első hulláma 2006-2009, második hulláma 2009-2012 között zajlott. A második adatfelvételi hullám összpontosított a cigány tanulók iskolai pályafutására és a lemorzsolódás mechanizmusainak feltárására (Hajdu-Kertesi-Kézdi, 2016). Vizsgálták a szülők iskolázottsága és a cigány tanulók lemorzsolódása közötti összefüggést. Lemorzsolódó tanulónak azt tekintették, aki kikerült az iskolarendszerekből.

Dokumentálták, hogy az 1971-ben és az 1991-ben született kohorsz iskolai pályafutása hogyan alakult. A cigány fiatalok iskoláztatásában fejlődést ment végbe: nagyobb arányban kerültek be megfelelő életkorban a középfokú

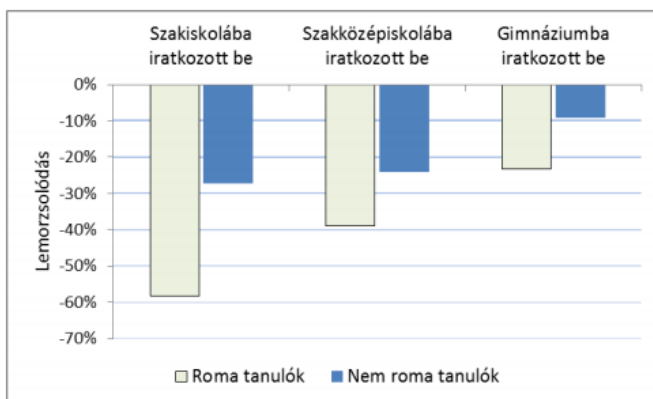
iskolákba, ami tükröződött a középiskolák sikeres befejezésének arányában is. Bár az 1991-ben születettek nagyobb arányban fejeztek be valamilyen középiskolát és szereztek érettségit, a lemorzsolódás 8%-ról 43%-ra emelkedett. (Hajdu-Kertesi-Kézdi, 2016:271) (12. ábra). Az 1971-ben született kohorsz az általános iskola befejezése után lép ki az iskolarendszerből, a középiskolát megkezdők kis hányada jut csak el az érettségiig. Az 1971-es kohorsz cigány származású tanulói jellemzően 15-16 éves korban fejezték be az általános iskolát, így 16 évesen kezdték meg a középiskolát vagy léptek ki az iskolarendszerből. Az 1991-es kohorsz cigány tanulóira jellemző, hogy nagy arányban már 14-15 évesen fejezik be az általános iskolát és kezdik meg időben a középiskolát. A korábbi adatok alapján a lemorzsolódó cigány tanulók zöme a 9. és 10. évfolyamon hagyja abba tanulmányait.



12. ábra: Az 1971-ben és az 1991-ben született kohorsz (romák és teljes népesség) iskolai pályafutása 20/21 éves életkorukban (%)
(Forrás: Hajdú – Kertesi – Kézdi, 2016)

A lemorzsolódás nem életkorban tolódik ki, hanem iskolatípus tekintetében. A cigány tanulóknál továbbra is tendencia, hogy a tanulók zöme szakmunkásképzőben folytatja tanulmányait, így ők a legveszélyeztetettebbek a lemorzsolódás tekintetében.

A 13. ábra a cigány tanulók iskolatípusonkénti lemorzsolódási adatait mutatja be. A szakiskolákba beiratkozott roma tanulók lemorzsolódása a legnagyobb, majd a szakközépiskolákba beiratkozott tanulók követik. A gimnáziumba beiratkozott tanulók lemorzsolódási aránya a legkisebb. A cigány tanulók lemorzsolódása minden iskolatípus tekintetében meghaladja a nem cigány tanulók iskola elhagyási értékeit.



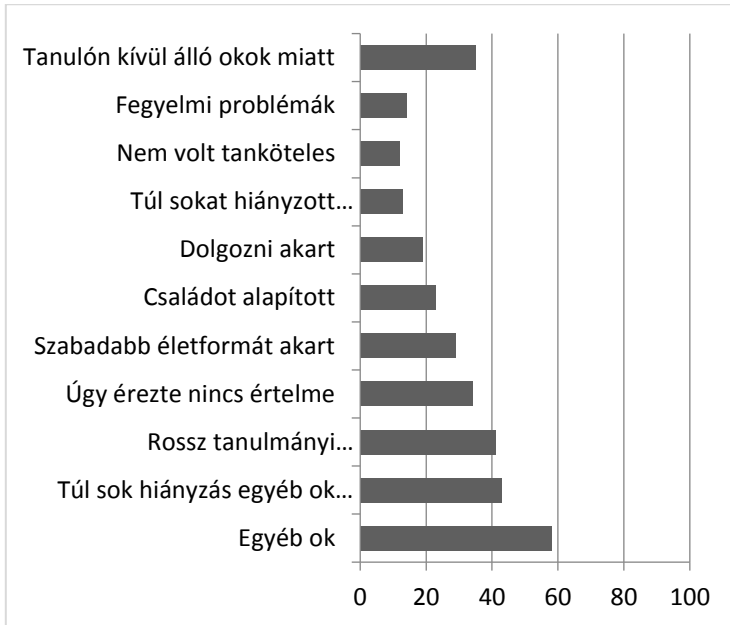
13. ábra: A lemorzsolódás arányai iskolatípusok szerint (Forrás: Tárki Életpálya – felmérés, 2012)

Az Életpálya-felmérés szerint a középiskolába beiratkozott cigány tanulóknak csak 67%-a kezdi meg a középiskola negyedik osztályát, iskolázatlan szülők esetében a tanulók 60%-a jut el az utolsó tanévig. „Összességében a roma tanulók kevesebb, mint 40 százalékáról mondhatjuk el, hogy bent van a középiskolában és évet sem kellett ismételnie, míg ugyanez az arány a nem roma tanulók esetében valamivel kevesebb, mint 80 százalék. Az iskolázatlan szülők gyerekeire szűkítve a

sokaságot, ugyanezek az arányok nagyjából 30 és 60 százalékosak” (Kertesi – Kézdi, 2010:15).

Az iskolatípusonkénti vizsgálatok kimutatták, hogy gimnáziumban a tanulók 16%-a, a szakközépiskolások 33%-a, s szakiskolában a cigány tanulók 47%-a nem jut el a 12. évfolyamig. „A középiskola bármelyik formája – bár iskolatípustól eltérő mértékben – igen kevésbé képes folyamatos előrehaladást biztosító pályán tartani az iskolázatlan szülők gyermekeit, és különösen gyenge határfokon képes ezt tenni az iskolázatlan családokban élő roma fiatalokkal” (Kertesi – Kézdi, 2010: 22).

A második adatfelvételi hullámban megvizsgálták, hogy a tanulók milyen okok miatt hagyják abba tanulmányaikat. Ugyanarra az eredményre jutottak, mint Liskó Ilona 2001-ben, a legfőbb ok továbbra is a gyenge tanulmányi eredmény, illetve a vele szorosan összefüggő nagyarányú hiányzás. Szintén magas százalékban jelenik meg az indokok között, hogy a tanulók értelmetlennek érzik a tanulást, ami a szülők tartós munkanélküliségére vezethető vissza, azzal szorosan összefügg. További ok a családalapítás és a munkaerő-piacon való megjelenés.



14. ábra: A lemorzsolódás lehetséges okai a Tárci Életpálya-felmérés szerint (Készítette: a szerző)

Az életpálya-felmérés kitért arra is, hogy van-e szerepe a lemorzsolódásban annak, hogy a cigány tanuló ismeretségi körébe hány magasabb végzettséggel rendelkező cigány fiatal van. Megállapították, hogy azok a tanulók, akik minél több magasabb végzettségű rokonnal vagy barátal rendelkeznek, kevésbé veszélyeztetettek a lemorzsolódás tekintetében.

Összegzés

A cigány szülők az elmúlt két évtized alatt belátták, hogy a munkaerő-piac igényeinek csak a szakképzett munkaerő tud megfelelni, ennek értelmében egyre növekszik azoknak a szülőknek a száma, akik támogatják gyermekük iskolai előmenetelét. Ennek hatásaként tovább növekszik a középfokú oktatási intézményekbe bekerülő roma tanulók száma, de még mindig az elsődleges célpont a szakiskola, szakközépiskola, tehát a kisebb befektetést igénylő, gyorsabban megtérülő

szakképzettség megszerzése. A gimnáziumokban történő továbbtanulás még mindig 10% alatt van, annak ellenére, hogy a hátrányos helyzetben élő, de tehetséges roma tanulók számára az állam biztosítani kívánja az esélyegyenlőséget, ehhez segítséget az ösztöndíj pályázatok, tehetséggondozó programok biztosítják.

A cigány tanulók lemorzsolódás tekintetében veszélyeztetettebbek nem cigány társaiknál. A lemorzsolódás azokban a közösségekben a legnagyobb, ahol nagy arányban vannak jelen cigány tanulók. Középiskolai szinten elmondható, hogy a 9. évfolyamban a legnagyobb mértékű a tanulók iskola elhagyása, képzési forma szerint a szakmunkásképző intézményekben tanulók morzsolódnak le a legnagyobb mértékben. A lemorzsolódás az 1971-es adatfelvételhez képest 1991-re kitolódott az általános iskolás korból a középiskola 9. évfolyamára minden képzési forma esetében. A három vizsgált kutatás alapján Kemény István prognózisát meg kell cáfolnunk. A középiskolákba valóban több cigány tanuló kerül be, a lemorzsolódás mértéke a kutatások alapján azonban növekvő tendenciát mutat.

Hivatkozások

- Fehérvári Anikó (2012) Tanulási utak a szakképzésben. *Iskolakultúra*. XXII. évf. 7-8 szám. 5.
- Forray R. Katalin (2002): Eredmények és problémák az iskolázásban. In: Forray R. Katalin – Mihácsi Erzsébet (szerk.): *Esélyek és korlátok. A magyarországi cigány közösség az ezredfordulón*. PTE BTK, Pécs 20-44.
- Forray R. Katalin – Hegedűs T. András (2001): Oktatáspolitikai változások a cigány gyerekek iskoláztatásában. In: Géczi János (szerk.): *Romák és Oktatás. Iskolakultúra-könyvek 8*. 3-30.
- Hajdu Tamás – Kertesi Gábor – Kézdi Gábor (2016): *Roma fiatalok a középiskolában Beszámoló a TÁRKI Életpálya-felmérésének 2006 és 2012 közötti hullámaiból*. <http://www.tarki.hu/adatbank-h/kutjel/pdf/b334.pdf> [2017. 11. 26.] 289-294.

- Janky Béla – Kemény István (2004): Késésben és lemaradóban. *Roma-dossieré*. 2004. szeptember, 9. évf., 9. szám
- Kemény István (2001): A romák és az iskola. *Beszélő*. 6. évf. 1 szám. 62-68.
- Kemény István (szerk.) (2000): *A magyarországi romák*. ÚTMUTATÓ Kiadó Kft, Budapest
- Kemény István – Janky Béla – Lengyel Gabriella (2004): *A magyarországi cigányság 1971–2003*. Gondolat – MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézet Budapest
- Kertesi Gábor (2005): *A társadalom peremén. Romák a munkaerőpiacon és az iskolában*. Osiris Kiadó, Budapest. 217-222, 242, 252.
- Kertesi Gábor – Kézdi Gábor (1998): *A cigány népesség Magyarországon. Dokumentációs és Adattár*. Socio-typo Kiadó, Budapest 454.
- Kertesi Gábor – Kézdi Gábor (2010): *Iskolázatlan szülők gyermekei és roma fiatalok a középiskolában*. Beszámoló az Educatio Életpálya-felvételének 2006 és 2009 közötti hullámaiból. Magyar Tudományos Akadémia Közgazdaságtudományi Intézete, Budapest. 20-22.
- Kertesi Gábor – Kézdi Gábor (2016): *A roma fiatalok esélyei és az iskolarendszer egyenlőtlensége*. Magyar Tudományos Akadémia Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont Közgazdaság-tudományi Intézete, Budapest.
- Kertesi Gábor–Kézdi Gábor (é.n.): *Roma és nem roma fiatalok középiskolai továbbtanulása*. http://econ.core.hu/file/download/ktik/ktik12_13_tovabbtanulas.pdf [2017. 11. 26.]
- Liskó Ilona (2002): Cigány tanulók a középfokú iskolákban. *Új Pedagógiai Szemle* 11. szám. 17-39.
- Liskó Ilona (2005): A roma tanulók középiskolai továbbtanulása. In: Czeizer Zoltán – Györgyi Zoltán – Híves Tamás (szerk.): *Kutatás közben No. 268*. Felsőoktatási kutatóintézet, Budapest.
- Mártonfi György (2013): *Korai iskolaelhagyás a magyarországi szakképzésben*. http://observatory.org.hu/wp-content/uploads/2013/09/ReferNet_2013_ESL_HU.pdf [2017. 11. 27.]
- Mihály Ildikó (2009): A csendes járvány. *Új Pedagógiai Szemle* 4. szám. <http://www.ofi.hu/tudastar/mihaly-ildiko-csendes> [2017.11. 27]

- Beszámoló a magyarországi cigányok helyzetével foglalkozó 1971-ben végzett kutatásról. A Magyar Tudományos Akadémia Szociológiai Kutató Intézetének kiadványa, Budapest, 1976. http://www.sulinet.hu/oroksegtar/data/magyarorszagi_nemzet_isegek/romak/beszamolo_a_magyarorszagi_ciganyok/index.htm [2017. 11. 27]
- Education at a Glance 2015. http://download.ei-ie.org/docs/webdepot/eag2015_en.pdf [2017. 11. 27]
- Gandhi Gimnázium és Kollégium honlapja. http://gandhigimi.hu/?page_id=37 [2018.01.09.]
- Tájékoztató a lemorzsolódás megelőzését szolgáló beavatkozásokról és a korai jelzőrendszerhez kapcsolódó korai jelző-és pedagógiai támogató rendszer tervezett tevékenységeiről. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/lemorzsolodas/ESL_intezmenyi_beavatkozasok_tevékenysegek_taj2016_12.pdf [2017. 11. 30.]

Cigányok/romák a felsőoktatásban

Ha néhány évtizeddel ezelőtt írtuk volna le a cikk címét, még nem tudtunk volna megfelelő mennyiségű anyagot összegyűjteni a cigányok/romák felsőoktatási tanulmányaival kapcsolatban, hiszen akkor még elenyésző számmal fordultak elő az oktatási rendszer eme szintjén. A roma népesség iskolázottsági szintje sajnos még ma is átlag alattinak tekinthető. Ugyan megfigyelhető korcsoportonként némi javuló tendencia, bár ez még messze elmarad a Magyarországon élő, nem roma lakosság főiskolára, illetve egyetemre való jelentkezésének szintjétől.

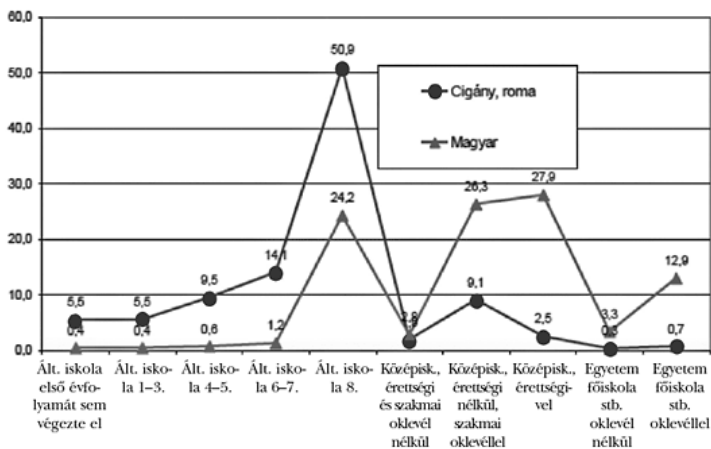
Tanulmányunk célja összegyűjteni azokat az információkat, forrásokat, amelyek a cigány/roma tanulók továbbtanulási hajlandóságával és felsőoktatási jelenlétével foglalkozik, összevetve a KSH népszámlálási adataival.

Kiindulásként tekintsük a 2001-es népszámlálás eredményét, illetve az ezek alapjául szolgáló ábrákat, táblázatokat. Korábbi adatok között keresgélni nem lenne célszerű, tekintve, hogy még a 2001-es forrásokban fellelhető számok is, amik a cigányok/romák főiskolai, egyetemi tanulmányaival kapcsolatosak, elég alacsonyak.

A KSH 2001-es népszámlálási adatai alapján Magyarországon ekkor 189 984 fő vallotta magát cigány/roma nemzetiségűnek (96 273 fő férfi és 93 711 fő nő), ami a teljes lakosság kevesebb, mint 2%-át jelenti. Mivel az adatszolgáltatás önbevalláson alapul, így nem lehetünk biztosak abban, hogy ez a tényleges értéket mutatja.

A hivatalos adat szerint a lakosság kevesebb, mint 2%-át kitevő roma népesség iskolai végzettségének arányát az 1. ábra szemlélteti, összevetve a teljes érintett népességcsoporttal. Ebből is jól kivehető, hogy a középiskola tekinthető a választó vonalnak, hiszen míg a magyarok 24,2%-a fejezi be tanulmányait általános iskola 8. osztályában, ez az arány a

cigányok/romák körében 50,9%. A középiskolát szakmai oklevéllel, illetve érettségivel a magyarok 54,2%-a teljesíti, addig ez a cigány/ roma fiatalok tekintetében mindössze 11,6%. Ha tovább haladunk az oktatási rendszer magasabb szintjei felé, azaz a főiskolai, egyetemi szintig, hasonlóképpen megmaradnak a különbségek a roma és nem roma népesség között. Egyetemi, illetve főiskolai diplomával mindössze 0,7% rendelkezik a romák körében, míg ez az arány a magyaroknál 12,9%.



1. ábra: A 18 – 59 éves népesség legmagasabb iskolai végzettségének aránya a teljes érintett népességsoporthoz viszonyítva, 2001 (összesen 100%) Forrás: KSH, Népszámlálás, 2001.

Ennek a nagyarányú különbségnek egyik magyarázataként érdekes összefüggésre világít rá Kertesi Gábor és Kézdi Gábor (2009), akik a roma és nem roma szülők motivációját is megvizsgálták a gyermekeik iskoláztatásával kapcsolatban. Ennek eredményeként – amit az 1. táblázat mutat – látszik, hogy a roma szülők a nem roma szülőkhöz képest lényegesen nagyobb arányban elégednének meg gyermeküknek egy szakmunkás vagy egy szakközépiskolai végzettséggel (a roma szülők 62%-a, míg a nem roma szülők 26%-a), a diplomaszerzés gondolata pedig a roma szülők körében

mindössze 20%-ot tesz ki, ellentétben a nem roma szülőkkel, akik között 59%-ban szeretnék, ha gyermekük valamilyen diplomát szerezne.

	Milyen végzettséget szeretne			Milyen végzettség alá nem szeretné semmiképp adni			Milyen végzettségi szintig tudják vállalni a költségeket		
	Roma	Nem roma	Eltérés	Roma	Nem roma	Eltérés	Roma	Nem roma	Eltérés
nyolc általános	2	0	2	3	0	3	3	0	3
szakmunkás v.	37	10	28	52	18	34	38	9	29
szakközépiskola	25	16	9	21	23	-2	22	14	8
gimn. érettségi	4	3	1	5	11	-6	3	3	0
érettségi+szakma	12	13	-1	11	19	-8	14	12	2
diploma	20	59	-39	7	28	-21	20	62	-42
Összesen	100	100	0	100	100	0	100	100	0

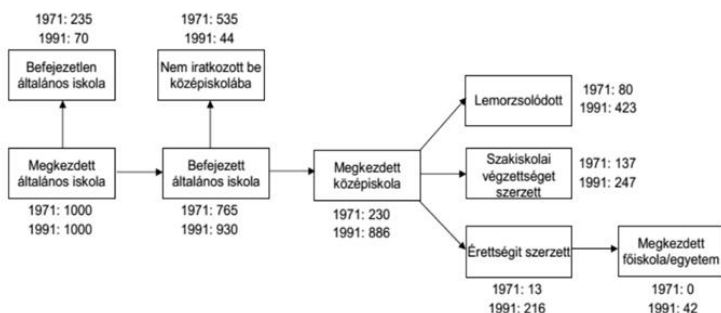
1. táblázat: A gyermek továbbtanulását érintő szülői aspirációk a roma és nem roma szülők körében. Forrás: Kertesi–Kézdi (2009), Fehérvári-Misley-Szell-Szemerszki-Veroszta (2016)

Ezen vizsgálatokon továbbhaladva Kertesi Gábor és Kézdi Gábor, Hajdu Tamással (2015) együtt egy átfogó tanulmányt készítettek, melyben a magyarországi roma és nem roma tanulók középiskolai és főiskolai, illetve egyetemi pályafutását követték nyomon egy 2006 és 2012 közötti időintervallumban, melyhez az adatokat a Tárki Életpálya-felmérésből nyerték. Ebben a 6 tanévben több mint 7000 fiatal életét követték nyomon, melyben különböző súlyok használatával 10% volt a roma fiatalok aránya. Céljuk a rendszerváltás óta eltelt idő alatt végbement fejlődés vizsgálata, melyhez két korosztályt vizsgáltak, az 1971-ben születetteket, akik nagyjából a rendszerváltás idején kezdhették meg főiskolai, egyetemi pályafutásukat, illetve az 1990-es évek elején születetteket, az „Életpálya-gyerekek”-et, akik 2011/2012 között kezdhették meg felsőoktatási tanulmányaikat.

A 2. ábrán azt követhetjük nyomon, hogy a roma fiatalok közül hány gyermek tudott eljutni az iskolarendszer különböző fokozataira és hányan morzsolódtak le az egyes szinteken. Az arányokat ezer gyermekre standardizálták.

Ahogy láthatjuk az 1971-es és 1991-es korosztályok iskolai aktivitása között jelentős mértékű eltérés figyelhető

meg. Míg a '71-ben születettek 23,5%-a az általános iskolát sem fejezte be, addig ez az arány a '91-es születésűeknél 7%-ra mérséklődött, vagyis szinte mindenki rendelkezett a roma fiatalok között általános iskolai végzettséggel. A befejezett általános iskola után a következő lépés a középiskola megkezdése, ami még nagyobb különbséget mutat a két korosztály között. Míg a rendszerváltás előtt születetteknek mindössze 23%-a kezdte meg tanulmányait valamilyen középiskolában, addig a másik korosztályból ez az arány 88,6%. A lemorzsolódás jelentősen csökkent a két csoport között ezen a szinten. Ha a középiskolai végzettségeket tekintjük, akkor látható, hogy az 1971-ben születetteknek kevés esélye volt szakiskolai vagy érettségi oklevelet szereznie, mindössze 15% ez az arány. Ha a rendszerváltás utáni generációt nézzük, akkor ez az arány már több mint 45%. Főiskolai, illetve egyetemi pályafutásról az 1971-ben születetteknek szinte nem is beszélhetünk, míg az 1991-ben születetteknek bár nem jelentős mértékű, de növekvő tendencia figyelhető meg. A megfigyelt fiatalok körülbelül 4%-a kezdte meg felsőoktatási tanulmányait.

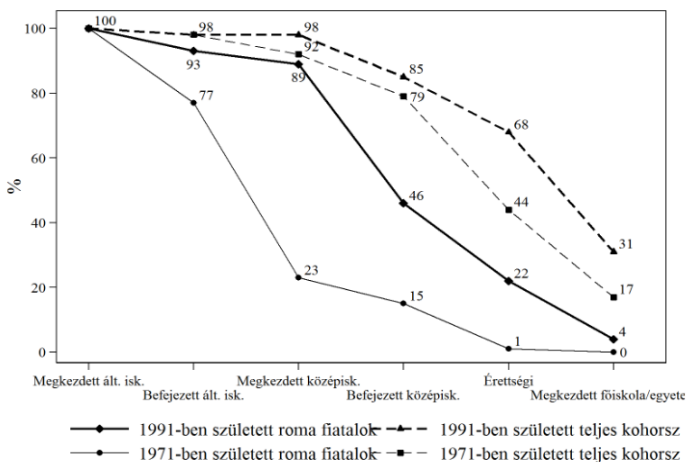


2. ábra: Az 1971-ben és 1991-ben született roma fiatalok iskolai pályafutása 20/21 éves életkorukban (fő) Forrás: Hajdu–Kertesi–Kézdi (2015)

A 3. ábra a 2. ábra adatait mutatja be az oktatási expanzióra helyezve a hangsúlyt. Ahogy az ábráról leolvasható a folytonos

vonalak a két vizsgált roma korosztály, míg a szaggatott vonalak a teljes kohorsz iskolai pályafutását követik nyomon. Tanulmányozva az adatokat, észrevehetjük, hogy a rendszerváltás után született roma fiatalok többsége, azzal, hogy sikerült befejezniük az általános iskolát és nagy részüknek megkezdnie a középiskolai tanulmányait, jelentős mértékű felzárkózást idézett elő a teljes népességhez viszonyítva.

A felsőoktatási tanulmányokat elemezve azonban az tűnik ki, hogy bár a saját nemzetiségükön belül a 20 év alatt növekedett az aránya a főiskolát, illetve egyetemet megkezdőknek, de ez az arány még messze elmarad a teljes népességhez viszonyítva. Sőt, az elmúlt 20 évet tekintve tovább növekedett a leszakadás az átlaghoz képest ezen a szinten (2. táblázat).



3. ábra: Az 1971-ben és az 1991-ben született kohorsz (romák és teljes népesség) iskolai pályafutása 20/21 éves életkorukban, %
 Forrás: Hajdu–Kertesi–Kézdi (2015)

Közoktatási eredménymutatók	Romák			Teljes népesség			A változások különbsége Roma – teljes népesség
	1971-ben	1991-ben	Változás	1971-ben	1991-ben	Változás	
	született évfjártat		1991 – 1971	született évfjártat		1991 – 1971	
Az általános iskolát sikeresen befejező tanulók aránya az általános iskolát megkezdő tanulók %-ában	77	93	16	98	98	0	16
A középfokú végzettséget szerző tanulók aránya az általános iskolát megkezdő tanulók %-ában	15	46	31	79	85	6	25
Az érettségit szerző tanulók aránya az általános iskolát megkezdő tanulók %-ában	1	22	21	44	68	24	-3
A 20/21 éves korban felsőoktatási tanulmányokat folytató tanulók aránya az általános iskolát megkezdő tanulók %-ában	0	4	4	17	31	14	-10
A középfokon továbbtanuló diákok aránya a 8. osztályt sikeresen befejező tanulók %-ában	30	95	65	94	99	5	60
A középfokú oktatásból lemorzsolódó tanulók aránya a középfokú iskolát megkezdő tanulók %-ában	35	48	13	14	13	-1	14

2. táblázat: A közoktatási rendszer eredménymutatóinak változása az 1971-ben és az 1991-ben született kohorsz (romák és teljes népesség) iskolai pályafutásának összehasonlítása (20/21 éves életkorban mért adatok, %) Forrás: Hajdu–Kertesi–Kézdi (2015)

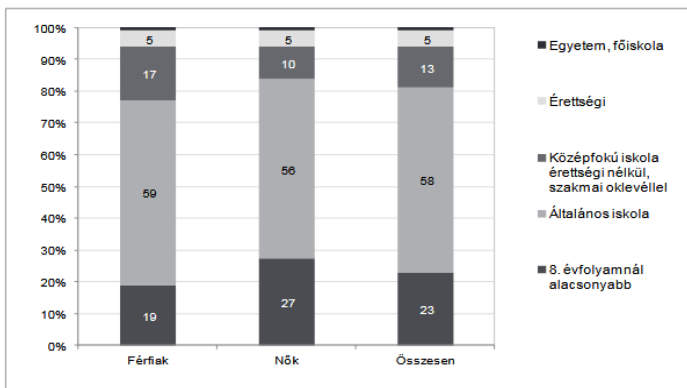
Ezekkel összhangban állnak a KSH 2011-es népszámlálási adatai is, amelyek számszerűsítik, hogy a roma népességen belül hány főnek sikerült egyetemi, illetve főiskolai végzettséget szereznie, illetve a 4. ábra a %-os arányt is szemlélteti (Bernát 2014).

2.3.4 A 15 éves és idősebb népesség legmagasabb iskolai végzettség, korcsoport és nemek szerint, 2011

Korcsoport, éves	Általános iskola		Középfokú iskola érettségi nélkül, szakmai oklevéllel	Érettségi	Egyetem, főiskola stb. oklevéllel	Összesen
	8. évfolyamnál alacsonyabb	8. évfolyam				
Férfi						
15-19	3 502	12 535	475	331	-	16 843
20-24	1 862	8 551	2 647	1 265	61	14 386
25-29	1 773	7 076	2 549	856	177	12 431
30-39	3 792	13 866	5 114	1 112	456	24 340
40-49	3 091	11 463	3 977	702	321	19 554
50-59	3 354	6 894	2 320	470	179	13 217
60-69	1 774	2 046	615	199	99	4 733
70-79	875	462	-	26	23	1 386
80-	187	51	-	13	3	254
Együtt	20 210	62 944	17 697	4 974	1 319	107 144
Nő						
15-19	2 854	12 540	463	577	-	16 434
20-24	1 811	8 094	1 960	1 797	96	13 758
25-29	1 958	6 803	1 839	1 142	290	12 032
30-39	4 867	14 343	3 426	1 242	464	24 342
40-49	5 251	10 680	1 722	607	233	18 493
50-59	6 331	5 420	657	308	140	12 856
60-69	3 582	1 585	120	108	55	5 450
70-79	1 884	287	-	17	8	2 196
80-	492	57	-	3	2	554
Együtt	29 030	59 809	10 187	5 801	1 288	106 115
Összesen						
15-19	6 356	25 075	938	908	-	33 277
20-24	3 673	16 645	4 607	3 062	157	28 144
25-29	3 731	13 879	4 388	1 998	467	24 463
30-39	8 659	28 209	8 540	2 354	920	48 682
40-49	8 342	22 143	5 699	1 309	554	38 047
50-59	9 685	12 314	2 977	778	319	26 073
60-69	5 356	3 631	735	307	154	10 183
70-79	2 759	749	-	43	31	3 582
80-	679	108	-	16	5	808
Összesen	49 240	122 753	27 884	10 775	2 607	213 259

3. táblázat: A 15 éves és idősebb népesség legmagasabb iskolai végzettség, korcsoport és nemek szerint 2011. Forrás: KSH, Népszámlálás, 2011.

A 15 éves és idősebb roma népesség iskolai végzettsége nemek szerint a 2011-es Népszámlálás alapján (%)



Forrás: 2011. évi Népszámlálás adatai alapján (KSH 2011).

4. ábra: A 15 éves és idősebb népesség legmagasabb iskolai végzettsége nemek szerint a 2011-es Népszámlálás alapján (%)
 Forrás: Bernát (2014).

Az a lassú mértékű javuló tendencia, ami érzékelhető a romák körében a középiskola, illetve főiskola, egyetem sikeres elvégése kapcsán, nagymértékben összefügg különböző oktatáspolitikai folyamatokkal. Farkas Péter (2009) ilyen kezdeményezésekként említi meg a kisebbségi gimnáziumokat, szakkollégiumokat, különböző alapítványok kezdeményezéseit vagy ösztöndíj programokat, amelyek mind azért jöttek létre, hogy a roma fiatalokat segítsék céljaik elérésében. Szükség is van ezekre a lehetőségekre, mivel úgy tűnik, hogy önmagában az oktatási rendszer nem képes azonos esélyeket teremteni a cigány tanulóknak, ami hosszabb távon kihat a munkaerő-piaci helyzetükre is (Polónyi, 2002).

Ezek az intézkedések azonban nem vezetnek hosszabb távon sikerre, ha nem vesszük figyelembe a családi hátteret, ennek támogatását és nem fordítunk energiát a szülők képzésére, foglalkoztatására és az életkörülményeik javítására.

Az Oktatási Minisztérium a Nemzeti Fejlesztési Tervben különböző területek fejlesztését jelölte ki elérendő célként, mint például

- óvodai hálózat kiépítése azokban a kistérségekben, ahol jelentős számban élnek romák,
- egész napos iskola,
- a kortársaiktól lemaradt diákok eltérő követelmények között tanulhassanak,
- a felnőttek gimnáziumának új modelljének kidolgozása (Farkas, 2009).

Összességében elmondható, hogy bár a cigány/roma fiatalok aránya a felsőoktatásban fokozatosan növekszik a saját nemzetiségükhöz viszonyítva, ez még messze elmarad a magyarok arányaitól. A különböző oktatáspolitikai intézkedések hatására a roma fiataloknak a jövőben talán sikerül tovább csökkenteniük az elért oktatási szintek közti különbségeket a többségi társadalom fiataljaival szemben, ahogy tették ezt az általános iskolai végzettség sikeres megszerzésénél és a középiskolába való beiratkozással is.

Hivatkozások

Bernát Anikó (2014): Leszakadóban: a romák társadalmi helyzete a mai Magyarországon IN: Kolosi Tamás – Tóth István György (szerk.): Társadalmi Riport 2014. Budapest: TÁRKI. 246–264.

<http://www.tarki.hu/adatbank-h/kutjel/pdf/b333.pdf>

(Letöltve: 2018.01.10.)

Farkas Péter (2009): A roma tanulók iskolai sikerességének és a roma kisebbség helyzetének javítását szolgáló eszközök és a Nemzeti Fejlesztési Terv.

<http://ofi.hu/tudastar/roma-tanulok-iskolai>

(Letöltve:

2018.01.10.)

Fehérvári Anikó – Misley Helga – Széll Krisztián – Szemerszki Marianna – Veroszta Zsuzsanna (2016): A felsőoktatás szociális dimenziója. Hátrányos helyzetű csoportok

- hozzáférése és részvétele a felsőoktatásban című kutatás.
Tempus Közalapítvány.
- Hajdu Tamás – Kertesi Gábor – Kézdi Gábor (2015): Roma fiatalok a középiskolában. Beszámoló a Tárki Életpálya-felvételének 2006 és 2012 közötti hullámaiból. Magyar Tudományos Akadémia Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont Közgazdaságtudományi Intézet. Budapest Corvinus Egyetem, Emberi Erőforrások Tanszék. <http://www.econ.core.hu/file/download/bwp/bwp1407.pdf> (Letöltve: 2018.01.10.)
- Hajdu Tamás – Kertesi Gábor – Kézdi Gábor (2015): Roma fiatalok a középiskolában IN: Orsós Anna: A romológia alapjai. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék Wlislócki Henrik Szakkollégium. Pécs. 209-248. <http://mek.oszk.hu/14700/14735/html/index.html> (Letöltve: 2018.01.10.)
- Kertesi Gábor – Kézdi Gábor (2009): A roma fiatalok általános iskolai eredményessége, középiskolai továbbtanulása és középiskolai sikeressége. Az MTA–KTI „A közoktatás teljesítményének mérése–értékelése” programjának zárótanulmánya. Budapest.
- KSH 2011: 2011. évi Népszámlálás – 9. Nemzetiségi adatok. Budapest: Központi Statisztikai Hivatal. http://www.ksh.hu/nepszamlalas/nemzetisegi_adatok (Letöltve: 2018.01.10.)
- Polónyi István (2002): A cigány népesség demográfiai, iskolázottsági és foglalkozási helyzete. Iskolakultúra, Pécs.
- TÁRKI 2014: Társadalmi folyamatok Magyarországon a Nemzeti Felzárkózási Stratégia elfogadásának időszakában 2009 – 2012. Budapest: TÁRKI. http://www.tarki.hu/hu/news/2014/kitekint/20141024_ntfs_monitoring.pdf (Letöltve: 2018.01.10.)

Cserti Csapó Tibor²⁹

A Roma Integráció Évtizede eredményeinek módszertani vizsgálata

A Közép-Kelet-európai cigány népesség társadalmi beilleszkedését erősítő programok közül az elmúlt évtized egyik legfontosabb kezdeményezése a Roma Integráció Évtizede elnevezéssel futó kezdeményezés volt. A térség országaiban számos, a cigányság helyzetének javítását célzó projektet, kormányzati programot hívtak életre a központi kormányzatok, s ezek hatásának nyomonkövetésére a „Dekádot” irányító budapesti titkárság³⁰ olyan mérőmódszert dolgozott ki, amely alkalmas lehet a változások indikálására. Az eredményeket az Évtized lezárulta után nyilvánosságra hozták³¹. Az adatokat vizsgálva azonban arra a következtetésre juthatunk, hogy az indikátor rendszer nem feltétlenül alkalmas a roma népesség társadalmi státusában bekövetkezett valós változások leírására. E módszertani dilemmákat, illetve a mérőmódszer sajátosságait elemzi az írás.

Kulcsszavak: Roma Integráció Évtizede, roma inklúziós index

²⁹ habilitált egyetemi docens, PhD, Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék

³⁰ Decade of Roma Inclusion Secretariat Foundation

Terez körút 46, 1066 Budapest, Hungary;
<http://www.romadecade.org/>

³¹

<http://www.rcc.int/romaintegration2020/files/user/docs/Roma%20Inclusion%20Index%202015.pdf> (letöltés: 2017-10-02)

Bevezetés

A kelet-közép-európai rendszerváltásoktól – mikor is a térség kormányzatainak figyelme az egyes országokban élő roma, cigány népesség markánsá és jól láthatóvá váló problémáinak megoldása irányába terelődött – a kormányzatok és azután Európai Unió központi irányító testületei is számos kezdeményezést indítottak, jelentős forrásokat fordítottak a leszakadó csoportok felzárkóztatására, integrálására, a társadalmi egyenlőtlenségek mérséklésére. Ezek közül az egyik legátfogóbb kezdeményezés a 2015-ben lezárult Roma Integráció Évtizede program volt. A kérdés, hogy ezek az erőfeszítések át tudták-e formálni érzékelhető mértékben az egyes országokban élő romák életkörülményeit, javítani tudták-e társadalmi-gazdasági esélyeiket, csökkentették-e a lemaradásukat. Nehezen mérhető és számszerűsíthető kérdésekre keressük a választ. S miközben benyomásaink vannak arról, hogy például Magyarországon a különböző projektek és kezdeményezések napjainkig nem hoztak átütő sikert, s a hazai cigány népesség többségének mindennapi életében nagy változás nem érzékelhető, statisztikai szinten, objektív módon ez nehezen igazolható.

E tekintetben is fontosnak nevezhetjük a Roma Integráció Évtizede programot, illetve az azt irányító iroda tevékenységét, mert pontosan e nehezen számszerűsíthető folyamatok tekintetében tettek arra kísérletet, hogy mérhetővé tegyék az egyes országokban élő cigány, roma csoportoknak a társadalom egészéhez viszonyított lemaradását, valamint az e téren érzékelhető változásokat. Tanulmányunkban arra teszünk kísérletet, hogy a Dekád időszaka alatt a cigány népesség társadalmi integrációját erősítő kezdeményezések hatását mérő módszer adatai alapján annak problémáira és buktatóira is felhívjuk a figyelmet – képet kapjunk az indikátor rendszer működéséről.

A Roma Integráció Évtizede Program

A Roma Integráció Évtizede Program ötlete a 2003-ban Budapesten megrendezett *“Romák a bővülő Európában – A jövő kihívásai”* című regionális konferencián merült fel. Ezt követően a résztvevő országok (nyolc közép- és kelet-európai ország: Bulgária, Csehország, Horvátország, Magyarország, Macedónia, Románia, az akkori Szerbia-Montenegró, valamint Szlovákia) miniszterelnökei 2005. február 2-án Szófiában írták alá az Évtized Nyilatkozatot, és a Világbank és a Nyílt Társadalom Intézet képviselőivel közösen a 2005-2015 közötti időszakot a Roma Integráció Évtizedévé nyilvánították.³²

A Roma Integráció Évtizede Program (RIÉP) 2005-2015, a roma emberek társadalmi-gazdasági helyzetének, társadalmi befogadásának erősítése céljával létrejött nemzetközi kezdeményezés a jelentős roma lakosságú európai országok között. Célja volt, hogy felgyorsítsa a romák társadalmi és gazdasági integrációját, és egyben hozzájáruljon a róluk alkotott kép pozitív irányú átalakulásához, továbbá, hogy közelebb hozza egymáshoz a kormányokat, kormányközi és nem kormányzati szervezeteket, valamint a roma civil szervezeteket az életkörülmények – átláthatóan és mérhetően történő – javításának felgyorsítása érdekében.³³ Az Évtized négy prioritási területre fókuszált: az oktatás, foglalkoztatás, egészségügy és lakhatás területeire³⁴. Továbbá a szegénység, diszkrimináció és a nemi esélyegyenlőség problémáira is válaszokat kívánt nyújtani.

32

http://www.romadecade.org/cms/upload/file/9317_file3_decade_of_roma_inclusion_hu_fin.pdf

33

http://www.romadecade.org/cms/upload/file/9317_file3_decade_of_roma_inclusion_hu_fin.pdf

³⁴ A négy kiemelt terület konkrét számszerűsített eredményeiről, az egyes országokban megfigyelhető társadalmi integráció mértékéről és folyamatáról a Romológia folyóirat 11-12-13-14. számaiban található tanulmányok. <http://romologiafolyoirat.pte.hu/>

Később már 11 ország vett részt a programban, ugyanis ahhoz Albánia, Bosznia-Hercegovina, valamint Spanyolország is csatlakozott, illetve az Amerikai Egyesült Államok megfigyelői státuszt kapott. A tagországok mindegyike kialakította RIÉP Akciótervét, amely célokat és indikátorokat határozott meg a prioritási területeken. 2012-ben Koszovó és Moldávia is jelezte csatlakozási szándékát.

A résztvevő tagállamok vállalták, hogy szakpolitikáikat a RIÉP céljainak megfelelően alakítják, ennek érdekében kétéves akcióterveket állítanak össze. A program működéséhez szükséges forrásokat elsősorban a résztvevő tagállamoknak kellett előteremteniük. A program központi eleme az ún. Roma Oktatási Alap (*Roma Education Fund, REF*) lett, amelyet 2005-ben hoztak létre azzal a céllal, hogy szélesítse a roma emberek oktatási lehetőségeit Közép-Kelet-Európában.

2006-ban hozták létre az *Évtized Titkárságát*, melynek székhelye Budapest lett. A Titkárság feladata volt segítsé a mindenkori soros elnökséget a program megvalósításában. *A program elnöksége* évente rotálódott, július 1-től következő év június 30-ig tartott egy-egy ciklus. Magyarország 2007-2008 között volt az Évtized elnöke, illetve a 2003 és 2005 közötti előkészítő szakaszban önkéntesen vállalt „informális előkészítő elnökséget”.

Természetesen fontos vállalása volt a partner kormányoknak, hogy „a közösen elfogadott célkitűzések megvalósítási folyamatát rendszeresen ellenőrzik (monitoring), és a stratégiai terveket szükség szerint módosítják.” Ehhez adekvát és jól használható mérőmódszert kellett kialakítani.

A mérés problematikája - az integráció szintjének mérésére vonatkozó statisztikák

Az Évtized nemzetközi partnerei között részt vevő kormányok különböző módokon igyekeznek képet kapni a romák társadalmi helyzetéről. A legfontosabb statisztikai eszköz természetesen minden országban a népszámlálás, amely értékes összehasonlító adatokat nyújt a háztartások, az iskolai végzettség és a foglalkoztatás vonatkozásában az össznépszerűség

szintjén. Ugyanakkor nem biztosítja a fejlesztéshez, az érdemi politikák kidolgozásához szükséges adatokat, mert nem ad releváns információkat a kisebbségek, így a romák vonatkozásában. A censusok során minden résztvevő ország törekszik ugyan arra, hogy a népesség etnikai hovatartozására vonatkozóan is gyűjtsön információkat, azonban ez a Roma Évtized Programban részt vevő országok esetében sem történt szisztematikusan. Ennek különböző okai vannak, kezdve az etnikai alapon gyűjtött adatok jogi akadályaitól, a hivatalos statisztikai adatgyűjtés önkéntes identitásvállaláson alapuló jellege miatti adathiányig. Ez a roma integrációs politikák kidolgozása során is gondot jelentett, hiszen ahhoz teljesebb, s a romák különböző társadalomstatisztikai mutatói tekintetében pontosabb adatokra lett volna szükség. A dekád tíz éve alatt is biztosítani kellett a folyamatos monitorozást és a változások követhetőségét, erre a népszámlálási statisztika már csak ritka (általában 10 éves) rendszeressége miatt sem alkalmas. Olyan hatékony és a romák társadalmi beágyazottságának különböző területein mérni tudó kvantitatív mutatórendszer kidolgozására volt tehát szükség, amely az időbeli változás irányát és nagyságát is jelezni képes.

Természetesen az egyes kormányok más statisztikai forrásokból is fontos információkat nyernek a társadalom aktuális viszonyairól, ilyen adatbázisok például a háztartási jövedelmi statisztikák, az ún. SILC (EU *statistics on income and living conditions*) a bevételek és az életkörülmények alakulása vonatkozásában, a munkaerő-felmérések (LFS - Labour Force Survey) és más források. Néhány esetekben ezek a felmérések tartalmazzak etnikai azonosítókat is vagy reprezentatív mintákat a roma népességre vonatkozólag, de nem minden esetben van lehetőség a romákra irányuló adatok külön gyűjtésére, bontására. Ezért az ilyen felmérések eredményei csak ritkán használhatók az integráció szintjének mérésére, esetenként aktualizálni kell azokat, hogy alkalmasak legyenek e célra is.

A felhasznált statisztikai adatok egy következő köre a különböző szakterületeken működő állami intézmények által

gyűjtött adminisztratív adatbázisokból származott. Ezek gyűjtési köre, módja, metodikája azonban nem csak országoként, de egyes országokon belül is jelentős mértékben eltérhet egymástól regionális vagy települési szinten. Különösen, ha a helyi önkormányzatok, vagy intézmények úgy kezelik ezeket az adatbázisokat, hogy az állam az adatgyűjtés erős központi standardizációját nem írja elő. Ilyen példák lehetnek az egészségbiztosítók által kezelt a társadalombiztosítással rendelkezőkről szóló listák, az iskolai részvételről, a lemorzsolódásról az oktatási intézmények által gyűjtött adatok, vagy a munkaügyi szervezetek által kezelt adatok a foglalkoztatottsági, munkanélküliségi mutatókról. Ezek a nyilvántartások nem reprezentatívak, és számos esetben egymással nem összevethetőek, mégis hasznosak lehetnek más adatbázisokkal kombinálva, különösképpen a becslések adatsorainak kiigazításában. Az ilyen adminisztratív nyilvántartásokat, különösképpen az ún. folyamat-indikátorokat gyakran használják fel a kormányok, amikor a romák helyzetéről szóló beszámolókat készítik a nemzetközi szervezetek részére. Így történt ez a RIÉP esetében is.

A Roma Integráció Évtizede programban részt vevő partnerek a felsorolt statisztikai módszertani problémák és dilemmák miatt olyan módszertani mérési gyakorlat kidolgozására törekedtek, amely az Európai Unió statisztikai szolgálata, az Eurostat számára is átvételre javasolt gyakorlatként, s a romák társadalmi integrációjának mérhetővé tételét és az egyes országok közötti összehasonlításokat, valamint az időbeli változások nyomon követését is lehetővé teszi.

A Dekád nemzetközi partner szervei, különösen az Egyesült Nemzetek Fejlesztési Programja (UNDP), a Világbank, és az utóbbi időben az Európai Unió Alapjogi Ügynöksége (FRA) törekedtek arra, hogy a partner kormányokat iránymutatásaikkal segítsék az indikátorok gyűjtésének és elemzésének tekintetében. A cél nem az volt, hogy átvegyék azok szerepét a program eredményességének

bizonyítási kötelezettsége terén, hanem, hogy egységes és összehasonlítható adatbázisok jöjjenek létre.

Az egyes országok roma és nem roma civil szervezeteinek nemcsak az évtized célkitűzéseinek megvalósítása során, de konkrétan az eredményességi mutatók gyűjtése tekintetében is fontos szerepe volt. Bár a civil szektor szervezeteinek nincs olyan erőforrása, hogy átfogó adatgyűjtéseket, vizsgálatokat bonyolíthasson le, de a kormányok által rendelkezésre bocsátott mennyiségi mutatókat saját tapasztalataikra vonatkozó beszámolóikkal és jelentéseikkel árnyalták.

Az indikátorok tehát több forrásból épültek egybe. A hivatalos statisztikák adatbázisait, azok hiányosságai és mérési torzításai miatt a civil szereplők által végzett jelentések, eseti terepkutatások tapasztalatai segítségével árnyalták és korrigálták.

A Roma Integrációs Index

A RIÉP Titkárság által kidolgozott és felhasználásra javasolt indikátor rendszer a Roma Inclusion Index nevet kapta. A jelzőszám elnevezésének angol terminusát magyarra fordítani nem problémamentes. Tudjuk jól, integráció és inklúzió – legalábbis a nevelésszociológiai megközelítésekben – korántsem azonos tartalmú kifejezések. Ám a magyar terminológiába nem ment át e mutatónak az inklúziót jelölő használata. A témakörben magyar nyelven megjelent források szűk köre³⁵ integrációnak fordítja a kifejezést. Emiatt, s azért is, mert a Roma Évtized program magyar nyelvű dokumentációi is az integráció terminust alkalmazzák (ld. alapvetően a Dekád elnevezését: *Decade of Roma Inclusion/Roma Integráció Évtizede*), e tanulmány is ezt a nyelvhasználatot veszi át a társadalmi távolság, kirekesztődés értelmezése során. A legtöbb partner ország esetében kevésbé jelenik meg ez az elvi dilemma - Szerbiában: *Dekada za inkluziju Roma*³⁶, *Bosznia-*

³⁵ Pl. Polónyi I. 2016

³⁶ <http://www.mc.rs/dekada-roma.1095.html> (letöltés: 2016.12.01.)

*Hercegovinában: Dekadom inkluzije Roma*³⁷, *de más forrásokban Dekada uključenja Roma*³⁸ (befogadás), *hasonlóképpen Macedóniában Dekadama za Vključivanje na Romite*³⁹ (bekapcsolás), *Romániában Deceniul Incluziunii Romilor*⁴⁰, Spanyolországban *Década para la inclusión gitana*⁴¹, vagy *Década para la inclusión de los romá*⁴².

Az Évtized keretében kidolgozott és használatra javasolt index nem adatgyűjtési eljárás tehát, inkább a már meglévő adatoknak a kezelésére, összehasonlítására, értelmezhetőségére fókuszáló adatközlési forma. Ennélfogva magában hordozza a felhasznált adatbázisok összes problémáját, azok adathiányait, reprezentativitási hibáit. Négy területen 27 indikátort foglal magában.

Minthogy az Évtized célja a hátrányos helyzet mérséklése és a többségi társadalom valamint a roma közösségek közt fennálló, illetve a roma nők esetében még inkább érezhető szakadék csökkentése az oktatás, a foglalkoztatás, a lakhatás és az egészségügy területein, az index ezen területekre vonatkozóan tartalmaz mutatókat, ezen kívül olyan átfogó, horizontális szempontokat vizsgál, mint a szegénység, a hátrányos megkülönböztetés.

Az adatbázisok megalkotásának gyakorlata azonban országonként különbözött. Montenegró például a legtöbb

³⁷ <http://www.slobodnaevropa.org/a/sarajevo-završena-dekada-inkluzije-roma/27241081.html> (letöltés: 2016.11.30.)

³⁸ http://bhric.ba/?page_id=11 (letöltés: 2016.11.30.)

³⁹

<http://www.mtsp.gov.mk/?ItemID=6FC822BBA79A61429117F41943673AE4> (letöltés: 2016.11.30.)

⁴⁰ Guvernul României, Agenția Națională pentru Romi: *Deceniul Incluziunii Romilor 2005–2015. Un an de președenție românească [A roma integráció évtizede 2005–2015. Egy év román elnökség]*. 10–11.

ld [http://www.anr.gov.ro/docs/rapoarte/Raport_un_an_de_Presedentie-deceniu%20_\(ro\).pdf](http://www.anr.gov.ro/docs/rapoarte/Raport_un_an_de_Presedentie-deceniu%20_(ro).pdf)

⁴¹

https://es.wikipedia.org/wiki/D%C3%A9cada_para_la_inclusi%C3%B3n_gitana (letöltés: 2016.12.01.)

⁴² <http://presenciagitana.org/romadecade.html> (letöltés: 2016.12.01.)

esetben hivatalos statisztikákat és szakmai becsléseket bocsátott rendelkezésre, ritkán használt alternatív adatforrásokat. Szerbia, Bulgária és Magyarország esetében a kormányzati statisztikákat és a statisztikai hivatal adatbázisait más adatforrásokkal (mint a UNDP és a UNDP / Világ Bank / FRA regionális vizsgálataival, vagy más nemzeti felmérések eredményeivel) kombinálva alkalmazták. Csehország szintén a hivatalos statisztikákra építette beszámolóit, de anélkül, hogy közvetlen hozzáférést biztosított volna azok nyers adataihoz. Románia nem engedte át központi hivatalos adatbázisait, de esetében eredményesen fel lehetett használni a főleg nemzetközi, nem hivatalos források információit. Albániában statisztikai szolgálat szinte nem is létezik ezért itt főleg alternatív forrásokat, nemzetközi szervezetek felméréseit és a helyi szervezetek közléseit lehetett alapul venni. A másik végletet Macedónia és Szlovákia képviseli, ahol szinte kizárólag ezen másodlagos források adták a mutatók képzésének alapját. Ezek azonban kisebb mintán készültek és meghatározásaikban, mérőmódszereikben eltérhetnek a standard hivatalos adatfelvételek gyakorlatától. Ám ez utóbbiak Macedóniában teljes mértékben hiányoztak, Szlovákia pedig ezekhez nem engedett közvetlen betekintést. Bosznia-Hercegovinában nem publikálták a legutolsó népszámlálás eredményeit, ám a Dekádhoz való csatlakozáskor speciális roma surveyt bonyolítottak le, s ennek adataira alapozták a statisztikákat. Spanyolországban, ahol erős partneri viszony áll fenn a kormányzati és civil adatgyűjtés között, számos felmérést a kormányzat kezdeményez és támogat, de a civil szektor hajt végre. Ezek eredményei hivatalosan elismert és a szakpolitikák kidolgozása során is használatos adatbázisok. Bár ezek módszertani szempontból, fogalomhasználatukban, indikátoraik tekintetében gyakran nem harmonizálnak a hivatalos adatfelvételi rendszerekkel, s nem átfogó, hanem szórványos adatbázisok, eredményeik pedig kizárólag a roma csoportokra vonatkoznak, s a teljes társadalom mintáival így nehezen vethetők össze, mégis ezek kerültek felhasználásra az Évtized eredményességének vizsgálata során. Ez az összetett

módszertan természetesen számos problémát hordoz, például azokat a következtetlenségeket is, amikor az egyes kormányok szociális szakszolgálatokra bízták a kért adatok összegyűjtését és feltöltését.

A fenti módszertani dilemmák miatt a vizsgálat eredményeit mindenképpen óvatosan kell kezelni. Arra biztosan nem alkalmasak, hogy az országok közötti összevetéseket megtehessük a társadalmi beilleszkedés értelmezéséhez, viszont véleményünk szerint jól felhasználhatók arra, az egy-egy országon belül a Dekád ideje alatt tapasztalható változásokra, azok nagyságára, valamint pozitív, vagy negatív tendenciáira rávilágítsanak.

A Roma Integrációs Index mutatói az egyes prioritási területen a következők:

OKTATÁS	
1.	Iskola előkészítő oktatás befejezési aránya - Az iskolai előkészítő foglalkozások bármely formáját látogató gyermekek száma elosztva a 3-6- éves korcsoportba tartozó gyermekek számával. Százalékban kifejezve azok arányát, akik legalább 2 évig, hetente legalább kétszer egy órában vesznek részt foglalkozáson.
2.	Alapfokú oktatás befejezési aránya – A 25-64 éves korcsoportból azok aránya, akik befejezték az általános iskolát (8-9 éves kötelező oktatást).
3.	Középfokú oktatás elvégzési aránya – A 25-64 éves korosztályból azok aránya, akik rendelkeznek középfokú végzettséggel (végzettségük megfelel az általános 3-4 éves középiskolai, vagy szakközépiskolai végzettségnek).
4.	Felsőoktatás elvégzési aránya – A felsőoktatás bármely szintjét elvégzett (Ba, Ma, PhD) populáció viszonyítva a 25-64 éves korcsoporthoz.
5.	Írástudók aránya – A 15 éves és idősebb korcsoporthoz viszonyítva fejezi ki az írni-olvasni tudók arányát. Írni-olvasni tudó, aki a mindennapi élet egyszerű állításait tartalmazó szöveget értő módon tud elolvasni és leírni, beleértve az egyszerű matematikai műveletek elvégzésének képességét is.

6.	A diákok elkülönítése a speciális, gyógypedagógiai iskolákban – Az iskolás korú gyermekek közül azok aránya, akik speciális iskolákban tanulnak. A speciális iskola meghatározása országonként eltérő, itt olyan intézményt értenek alatta, amely sajátos nevelési igényű, vagy fogyatékkal élő gyermekeket fogad alap, vagy közép-szinten.
7.	A szegregált iskolákban elkülönített tanulók aránya – A roma gyerekek közül azok aránya, akik szegregált iskolában tanulnak. Szegregált intézménynek azt tekintik, ahol a tanulók legalább 35%-a roma származású. Ehhez a meghatározáshoz az adatszolgáltató országok többé-kevésbé tudtak igazodni. A mutató a többségi társadalom esetében természetesen nem értelmezhető.
FOGLALKOZTATÁS	
8.	Foglalkoztatottsági ráta – A 15-64 éves (gazdaságilag aktív korú) korcsoportból a foglalkoztatott személyek aránya %-ban kifejezve. Foglalkoztatott az a személy, aki kijelenti, hogy az elmúlt héten volt fizetett munkája.
9.	Informális szektorban foglalkoztatottak aránya – A 15-64 év közötti korcsoportból a feketegazdaságban foglalkoztatott személyek aránya. Azon személyek, akik kijelentik, hogy ugyan az elmúlt héten volt fizetett munkájuk, de az nem tartozik a nemzeti munkaügyi jogszabályok, a személyi jövedelemadó és a szociális ellátások hatáskörébe.
10.	Munkanélküliségi ráta – A 15-64 közti korcsoportból azok aránya, akik munkanélküliek. Munkanélküli az a személy, aki kijelenti, hogy ugyan az elmúlt egy héten nem volt fizetett munkája, a következő két hét során munkába tudna állni.
11.	Hosszú távú munkanélküliségi ráta - A 15-64 éves (aktív korú) korcsoportból azok aránya, akik legalább 12 hónapja munkanélküliek.
12.	Legutóbbi munkaviszony – A munkanélküliként definiált személyek legutóbbi foglalkozási viszonya óta eltelt idő átlagos hossza hónapokban kifejezve.
13.	Munkatapasztalattal nem rendelkezők aránya – A 15-64 év közti (gazdaságilag aktív korú) orcsoportba tartozó

személyekhez viszonyítva azok aránya, akiknek saját bevallásuk szerint soha nem volt még munkaviszonya.
14. Sem foglalkoztatásban, sem oktatásban, képzésben részt nem vevő fiatalok aránya – (Youth NEET index) Azon 15-24 év közötti fiatalok aránya a teljes korcsoporthoz viszonyítva, aki nem vesznek részt sem oktatásban, se képzésben és nem is foglalkoztatottak (not in education, employment nor training).
LAKHATÁS
15. Hajléktalanok aránya – a teljes populációhoz viszonyítva. Azon személyek, aki az utcán, fedél nélkül, nem szokásos szálláshelyen élnek, vagy gyakran váltogatják tartózkodási helyüket.
16. Vezetékes ivóvíz ellátás nélküli lakásban élők aránya
17. Villamosenergia-ellátás nélküli lakásban élők aránya
18. Ingatlan tulajdonnal rendelkezők aránya – azon személyek aránya a teljes népességből, akik rendelkeznek érvényes, a saját, vagy velük egy háztartásban élő személy nevére szóló tulajdoni, albérleti, szociális bérleti szerződéssel.
19. Szegregált környéken élők aránya – a teljes roma népességhez viszonyítva. Szegregált környékek számít az a lakóhely, amely dominánsan romák által lakott (az ott élők legalább 80%-a a roma csoportba tartozik). A meghatározást az egyes országok a rendelkezésükre álló adatforrásoktól függően többé-kevésbé tudták betartani. A környék a lehető legkisebb térbeli egységet (általában néhány utcányi területet) ölel fel. A mutató nem használható a többségi népességhez való viszonyításra, hisz ott nem értelmezhető.
20. Zsúfoltság – egy lakóhelyiségre jutó lakosok száma (fő) – A háztartásban élő személyek egy lakóhelyiségre (nappali és hálószobák) jutó átlagos száma
EGÉSZSÉGÜGY
21. Egészségbiztosítással rendelkezők aránya – A 15 éves és idősebb népességből az egészségbiztosítással rendelkezők aránya.
22. Csecsemőhalandóság – Az 1000 születésre jutó, első életévük betöltése előtt elhalálozó gyermekek aránya ezrelékben kifejezve.

23. Várható élettartam – A születéskor várható élettartam az a valószínűsíthető időtartam, amit a megszülető gyermek remélhet, ha a születéskori életkörülmények és halálozási minták élete során változatlanok maradnának.
HORIZONTÁLIS MUTATÓK
24. Szegénységtől veszélyeztetettek aránya – Azon személyek aránya, akiknek az egy főre jutó rendelkezésre álló jövedelmi nem éri el a szegénységi küszöb 60%-át.
25. Átlagjövedelem (nemzeti valutában kifejezve) – a háztartástagok adózás utáni szabadon felhasználható (költésekre, megtakarításokra) egy főre jutó értéke
26. Abszolút szegények aránya – Azon személyek aránya a megfelelő teljes populációhoz viszonyítva, aki olyan háztartásban élnek, melyben bevételei nem érik el a nemzeti szegénységi küszöböt. Ez országonként változik a háztartások alapkiadásokra fordítandó minimum költségeinek statisztikai tükrében.
27. Hátrányos megkülönböztetést átéltek aránya – A megfelelő populációból azok aránya, akik (érzéken alapuló saját állításuk szerint) valaha áldozatául estek hátrányos megkülönböztetésnek etnikai, vallási csoporthoz való tartozásuk, nemük, életkoruk, vagy fogyatékoságuk miatt. A mutató nem értelmezhető a többségi népesség esetében.

A Roma Integrációs Index mutatói

Következtetések - Az indikátorok alkalmazhatósága a cigány népesség helyzetének vizsgálata során

Az Évtized keretében kidolgozott és használatra javasolt index nem adatgyűjtési eljárás tehát, inkább a már meglévő adatoknak a kezelésére, összehasonlítására, értelmezhetőségére fókuszáló adatközlési forma. Ennélfogva magában hordozza a felhasznált adatbázisok összes problémáját, azok adathiányait, reprezentativitási hibáit.

Az adatbázisok megalkotásának gyakorlata országonként különbözött. Az egyes partnereknél számos esetben fennálló adathiányt alternatív forrásokból kellett pótolni. Az egyes

országok által közölt adatok nem ugyanazzal a standard módszertannal, nem ugyanazon típusú forrásokból származnak.

Az oktatás területén használt mutatók közül az alapfokú oktatás befejezési arányának vizsgálata a 25-64 év közötti korcsoportra vonatkozik, ám a legtöbb mutató a 3-6 éves korcsoport beiskolázási arányára, vagy az oktatásban való részvételi arányára állt rendelkezésre. Ráadásul öt országban ezek is hiányoztak a 2005-ös bázisévre és három országnál a záróévre vonatkozóan. Az általános, középfokú és felsőfokú oktatásban való részvételi arányra vonatkozó adatok rendelkezésre álltak, de a legtöbb esetben a legmagasabb iskolai végzettség mutatójába ágyazottan jelentek meg. Helyettesítésükre felmerült a sikeresen befejezett iskolai osztályok számának beemelése a vizsgálatba, de ez az informatív és sokkal egyszerűbb mutató a statisztikai és kutatási gyakorlatok sztenderdizációjának igényét vetette volna fel. Az írástudók arányára vonatkozó értékek egy ország bázisadatainak kivételével rendelkezésre álltak. A speciális iskolákba járó tanulók esetében azonban öt ország bázisadatai és négy ország kimenő adatai nem álltak rendelkezésre. Két ország pedig csak a roma tanulókra vonatkozóan szolgáltatott adatot. Albánia adatai e tekintetben teljesen hiányoznak, bevallásuk szerint itt nem okoz gondot a roma tanulók speciális iskolákban való felülreprezentáltsága. Az iskolai szegregációra vonatkozó bázisadatok is hiányoznak öt országnál, a záró év adatai pedig kettő esetében, s a szegregált iskola, szegregált oktatás fogalma országonként különbözik a roma integrációs index számítása során alkalmazott megfogalmazástól.

A foglalkoztatás terén használt indikátorok közül a foglalkoztatottságra és a munkanélküliek arányára vonatkozó mutató minden partner ország esetében rendelkezésre állt. A fekete-gazdaságban foglalkoztatottak arányának bázisértékeit a projekt indulásának évében azonban öt ország, a záró évet csak egy ország nem tudta biztosítani. A hosszú távú munkanélküliség mutatói három állam esetében hiányoztak. Az utolsó foglalkozási viszonytól eltelt időtartam és munkatapasztalattal nem rendelkező kategória gyakran

összefüggésben van, s esetenként az előbbi foglalta magában a munkatapasztalattal nem rendelkezők körét is. Az előbbire vonatkozó bázisérték nyolc, míg a záró adat két országnál hiányzik. Az utóbbinál egy alapadat és hat kimeneti adat nem került rögzítésre. Ráadásul a legutóbbi munkaviszonyra vonatkozó adat esetenként az azóta eltelt évek számában lett kifejezve, más esetekben azon személyek százalékos arányában, ahol a munkában eltöltött éveket meghaladja a legutóbbi munkaviszonytól eltelt idő. Bár mindkettő informatív, az index csak az előbbi adatokat emelte be a számításba a könnyebb kezelhetőség miatt. Azon fiatalok aránya tekintetében, akik sem oktatásban, sem a képzésben nem vesznek részt, de nem is foglalkoztatottak (youth NEET), szintén inkább a kiinduló adatok hiányoznak (öt országban), fontos jelzőértéke miatt a záró évben már csak egy ország nem szolgáltatott adatot.

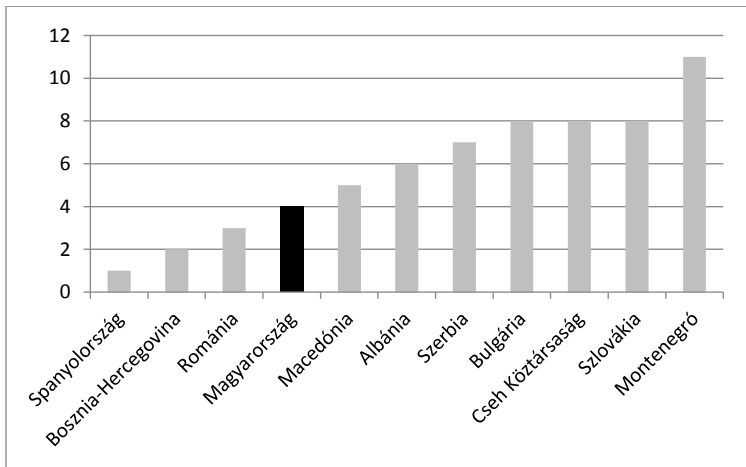
A Roma Integrációs Index számítása során használt 27 mutató 2005-ös és 2014-es értékei abszolút jelzőszámok, alkalmasak az egyes országokban élő roma csoportok tényleges társadalmi helyzetének felvázolására az egyes indikátorok területén. A belőlük képzett összesítő index azonban nem már relatív mutató. Már nem a csoport tényleges helyzetére, hanem a többségi társadalomtól való leszakadás mérésére használható.

Az indikátorok értelmezésénél tehát azt is figyelembe kell venni, hogy a többségi népesség és a cigány lakosság társadalmi távolságát jelző értékek nem az abszolút életkörülményekről adnak tájékoztatást. Sokkal inkább szubjektív adatok, amelyek a viszonylagos lemaradásra mutatnak rá a cigány csoport, vagy azon belül a roma nők esetében. Például előfordulhat, hogy egy viszonylag fejlettebb ország össztársadalomra vonatkozó mutatóihoz képest erőteljes lemaradást képviselő roma populáció helyzete objektív szinten sokkal rosszabb, mint egy a teljes népesség esetében alacsonyabb fejlettségi értékekkel jellemezhető szinthez képest viszonylag kisebb lemaradást elszenvedő roma népességé. De természetesen az is lehetséges, hogy egy kedvező társadalmi mutatókhoz képest erős lemaradással leírható roma közösség

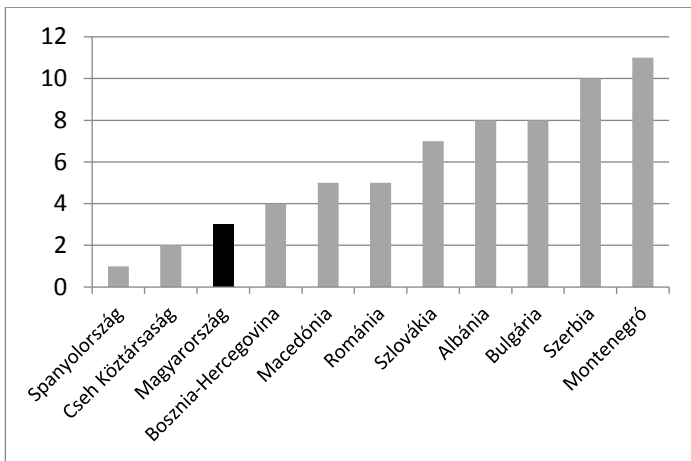
helyzete objektíven még mindig kedvezőbb, mint az eleve rosszabb összértékkel jellemezhető össznépeségtől alig elmaradó roma közösség abszolút mutatói.

Emiatt véleményünk szerint a Roma Integrációs Index értékeinek összehasonlító vizsgálata során csupán a nagy társadalomhoz képest kimutatott elmaradásban tapasztalható rangsor rajzolódik ki, ahol az alacsony értékek a társadalomba való relatív integráltságot, míg a magasabb jelzőszámok a roma csoport társadalmi kizáródásában tapasztalható nagyobb távolságot képviselik.

A Roma Évtized partner országaiban ez a távolság Spanyolország esetében volt a legkisebb 2005-ben (1. ábra), s ez így is maradt a Dekád zárásáig (2. ábra). Míg a legnagyobb szakadék a többségi és a kisebbségi csoport közt Montenegróban volt mind a kezdő, mind a záró évben.

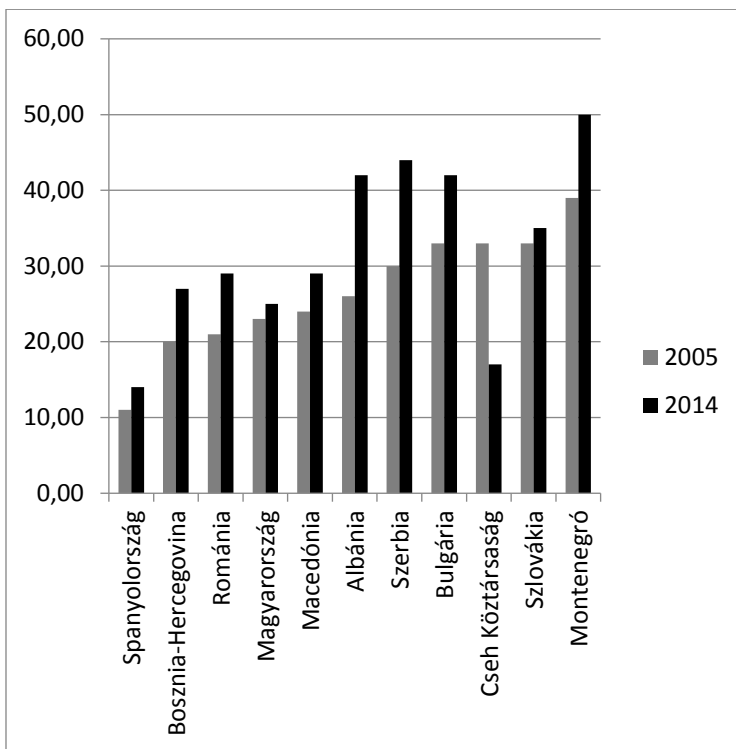


1. ábra: A Roma Integrációs Évtizede Program résztvevő országainak sorrendje roma népességüknek a többségi társadalomhoz viszonyított lemaradása alapján az oktatás területén (2005)



2. ábra: A Roma Integráció Évtizede Program résztvevő országainak sorrendje roma népességüknek a többségi társadalomhoz viszonyított lemaradása alapján az oktatás területén (2014)

Magyarország viszonylagos helyzete javult, s egyet előrelépett az országok rangsorában. 2005-ben a negyedik legnagyobb távolság volt regisztrálható az index indikátorainak segítségével, míg 2014-ben ez a távolság már a dobogó harmadik helyét jelentette hazánknak. Azonban ha az egyes mutatószámok változásának részletezett adatait vizsgáljuk, látszik, hogy ez nem egyértelműen pozitív változás. Az oktatás számos dimenziójában például, s ezeket összesítve is a leszakadás növekedése volt észlelhető, ugyanez megfigyelhető a többi prioritási terület esetében is. Magyarország előrelépése inkább annak a következménye, hogy a többi partnernél e lemaradás még erőteljesebben bontakozott ki az Évtized időszakában. (3. ábra)



3. ábra: A roma népesség többségi társadalomhoz viszonyított lemaradásának változása az oktatás területén a Roma Integráció Évtizede Program résztvevő országaiban (2005-2014)

Mielőtt temetnénk azonban a Roma Évtizedet, hozzá kell az adatokhoz azt is tenni, hogy az oktatás területén indukált beavatkozások legtöbb esetben nem azonnal éreztetik a hatásukat – az oktatási rendszer bemenetére irányuló investíció is ilyen. Az talán látszik, hogy az óvodai nevelésben több országban pozitív változás tapasztalható. Ezek a gyerekek várhatóan sikereesebbek lesznek az iskolai tanulmányaik során is, főként, ha az oktatás későbbi szinterein további támogatásokban részesülnek. A 10 éves időtáv kevés arra, hogy a kezdeti befektetés végigfusson a teljes oktatási rendszer szintjein. S abba a hibába sem eshetünk, hogy túlzott

jelentőséget tulajdonítunk a mutatószámoknak, amelyek persze adnak információkat a valóságról, de néha pont a mögöttük rejlő tényleges történéseket, folyamatokat fedik el.

Szemben az oktatás területére irányuló társadalmi integrációt, esélyegyenlőséget erősítő projektekkel, beavatkozásokkal, amelyek látványos eredményeket elsősorban hosszabb távon tudnak felmutatni (az aktuálisan bevont, programokkal megcélzott és erősített csoport majdani társadalmi, munkaerő-piaci integrálódása során); a foglalkoztatáspolitikai beavatkozások gyorsabb hatást, megtérülést képesek generálni. Hatásuk rövid távon már érzékelhető kéne legyen, hiszen a támogatásban részesített munkába állása azonnal mutatkozik a különféle elemzésre használt adatok terén. Sőt pont e rövid távú hatás miatt jól felhasználhatók a statisztikai mutatók gyors javítására, látványos eredmények igazolására (ld. közmunka program hazánkban). Lehetséges ugyanakkor, hogy hatásai hosszabb távon elenyésznek, kikopnak, a támogató programok lejárta, megszűnte után. Az oktatási investíció e tekintetben valószínűleg tartósabban fennmaradó hatást érhet el.

A fent feltételezett jellemzők ellenére úgy tűnik, a Roma Integráció Évtizede a foglalkoztatási integráció mérésére sorba állított mutatók tekintetében sem tudott egy-egy ország esetében átütő és minden területen előremutató változásokat előidézni. Egy-egy mutatóban ha vannak is eredmények bizonyos országoknál, más adatok ennek ellentmondva a munkaerő-piaci kirekesztődés stagnálását, vagy fokozódását jelzik.

Érdekes ugyanakkor, hogy a mérés eredményeinek nyilvánosságra hozatala óta annak a Dekád központi titkársága⁴³ által publikált néhány angol nyelvű kiadványán kívül a magyar nyelvű szakirodalomban nem szólnak sem a mutatóról, sem az azokból leszűrhető tanulságokról. Egyetlen forrásra bukkantunk, amely foglalkozik a komplex mutatóval, de az is tudományos, s nem elsősorban erre a témára fókuszáló

⁴³ <http://www.romadecade.org/>

írás (Polónyi I. 2016). Román nyelvű vonatkozó forrásra rövid internetes feltáró munkával rábukkanhatunk⁴⁴, cseh nyelven⁴⁵, szerbül⁴⁶, bolgáru^{47, 48} szintén találunk közléseket. A hazai közbeszédbe és a romapolitika világába kevésbé szivárgott be az információ.

Végezetül – bár már többször utaltunk erre – hadd hívjuk fel ismét a figyelmet arra, hogy a RIÉP értékelés során használt matematikai statisztikai jellegű megközelítés koránt sem alkalmas, vagy a legkifejezőbb eszköz az egyes országokban

⁴⁴ INDICELE DE INCLUZIUNE A ROMILOR 2015. http://childhub.org/ro/system/tdf/library/attachments/indicele_de_incluziune_a_romilor_2015.pdf?file=1&type=node&id=22672 (letöltés: 2016.10.26.)

⁴⁵ Index inkluze: Situace Romů se zlepšuje, propast ale dál zůstává. <http://www.romea.cz/cz/zpravodajstvi/domaci/index-inkluze-situace-romu-se-zlepsuje-propast-ale-dal-zustava> (letöltés: 2016.10.26.)

⁴⁶ [Влада ускоро разматра стратегију за инклузију Рома.](http://socijalnoukljucivanje.gov.rs/sr/%D0%B2%D0%BB%D0%B0%D0%B4%D0%B0-%D1%83%D1%81%D0%BA%D0%BE%D1%80%D0%BE-%D1%80%D0%B0%D0%B7%D0%BC%D0%B0%D1%82%D1%80%D0%B0-%D1%81%D1%82%D1%80%D0%B0%D1%82%D0%B5%D0%B3%D0%B8%D1%98%D1%83-%D0%B7%D0%B0-%D0%B8/) <http://socijalnoukljucivanje.gov.rs/sr/%D0%B2%D0%BB%D0%B0%D0%B4%D0%B0-%D1%83%D1%81%D0%BA%D0%BE%D1%80%D0%BE-%D1%80%D0%B0%D0%B7%D0%BC%D0%B0%D1%82%D1%80%D0%B0-%D1%81%D1%82%D1%80%D0%B0%D1%82%D0%B5%D0%B3%D0%B8%D1%98%D1%83-%D0%B7%D0%B0-%D0%B8/> (letöltés: 2016.10.26.)

⁴⁷ ИНДЕКС НА РОМСКОТО ВКЛЮЧВАНЕ 2015 Г. ОСНОВНИ КОНСТАТАЦИ И ЗАКЛЮЧЕНИЯ. <http://komentator.bg/wp-content/uploads/2016/01/Roma-Inclusion-Index-summary-BG.pdf> (letöltés: 2016.10.26.)

⁴⁸ [Индекс на ромското включване: Измерване на напредъка в Десетилетието на ромското включване.](http://wp.flgr.bg/2016/05/18/%D0%B8%D0%BD%D0%B4%D0%B5%D0%BA%D1%81-%D0%BD%D0%B0-%D1%80%D0%BE%D0%BC%D1%81%D0%BA%D0%BE%D1%82%D0%BE-%D0%B2%D0%BA%D0%BB%D1%8E%D1%87%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%B5-%D0%B8%D0%B7%D0%BC%D0%B5%D1%80%D0%B2%D0%B0/) <http://wp.flgr.bg/2016/05/18/%D0%B8%D0%BD%D0%B4%D0%B5%D0%BA%D1%81-%D0%BD%D0%B0-%D1%80%D0%BE%D0%BC%D1%81%D0%BA%D0%BE%D1%82%D0%BE-%D0%B2%D0%BA%D0%BB%D1%8E%D1%87%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%B5-%D0%B8%D0%B7%D0%BC%D0%B5%D1%80%D0%B2%D0%B0/> (letöltés: 2016.10.26.)

lezajlott társadalmi integrációt erősítő programok és azok valós hatásainak, hatékonyságának pontos érzékeltetésére. Ez a módszer ahhoz legfeljebb egy a számok nyelvén formálódó adalékot tehet hozzá. A hazai történéseket és folyamatokat közelebbről ismerve, s ezért csak Magyarországra fókuszálva azt gondoljuk, hogy az elmúlt évtizedben elindult beavatkozási kísérletek eredményeit nem jól tükrözik ezek a kissé erőltetetten képzett statisztikai mérőszámok. Elindultak olyan folyamatok, indukálódtak olyan kezdeményezések, amelyek hatásait inkább csak érezzük, s más eszközökkel (pl. interjúkkal, esettanulmányokkal, mélyfúrásos kutatásokkal) érzékletesebb képet alkothatunk a valós változásokról. Ezek a programok szép ívet rajzoltak ki hazánkban is a cigány népesség oktatási integrációjának mezőjében az oktatási rendszer teljes spektrumán keresztül a szabályozók szintjén, a programok szintjén. Más kérdés, hogy ezek a napi gyakorlatba milyen határfokkal mennek át, s milyen változásokat eredményeznek a cigányság élethelyzetére. Jelzi a kormányzat elkötelezettséget, hogy a RIÉP négy fókuszterületét annak lezárulta után is fókuszban tartja, s további céltámogatásokkal segíti.

Irodalom

- A Roma Integráció Évtizede Program által megjelölt célok megvalósulási folyamatának monitoring-vizsgálata Magyarországon a 2005-2009 közötti időszakra vonatkozóan. Kurt Lewin Alapítvány Budapest, 2010. http://www.romadecade.org/cms/upload/file/9317_file3_decade_of_roma_inclusion_hu_fin.pdf (letöltés: 2016.10.26.)
- Bernard Rorke, Margareta Matache, Eben Friedman (2015): A Lost Decade? Reflections on Roma Inclusion 2005-2015. Decade of Roma Inclusion Secretariat Foundation. Budapest http://www.romadecade.org/cms/upload/file/9809_file1_final-lostdecade.pdf (letöltés: 2016. november 30.)

- Eben Friedman (2015); Decade of Roma Inclusion Progress Report <http://www.eurasia.undp.org/content/dam/rbec/docs/DORI%20REPORT.pdf> (letöltés: 2016. november 30.)
- Hablicsek László (2007): A roma népesség iskolázottságának területi alakulása: Tények és becslések. Kisebbségkutatás, 2007/4. http://www.hhrf.org/kisebbssegkutatas/kk_2007_04/cikk.php?id=1511 (letöltés: 2016.11.09.)
- Roma Inclusion Index 2015. Decade of roma inclusion secretariat foundation, september
2015. http://www.romadecade.org/cms/upload/file/9810_file1_roma-inclusion-index-2015-s.pdf (letöltés: 2016.10.26.)
- Polónyi István: Emberi erőforrásaink 21. százada. Gondolat Kiadó, Budapest, 2016 .
- Roma Integráció Évtizede 2005-2015
Kutatási Jelentés - Decade Intelligence. A romák társadalmi befogadását előmozdító projektek sikerességét vagy kudarcát befolyásoló tényezőkről. Roma Integráció Évtizede Titkárság Alapítvány, ISBN: 978-963-08-9719-8, 2014. http://www.romadecade.org/cms/upload/file/9791_file13_evtized-kutatasi-jelentes.pdf (letöltés: 2016.10.27.)

A magyarországi gyakorlati beás helyesírások néhány alapvető kérdése

Írásomban azt a célt tűztem ki, hogy a magyarországi beások által használt gyakorlati, a mindennapokban is használt ortográfiákat bemutatom, ismertetem megjelenési és használati helyüket, elemzem azokat és megvizsgálók néhány tisztázatlan nyelvi kérdést, mely nemcsak ezen ortográfiák jövőjét befolyásolja, de a beás nyelv fejlődését is elősegítheti, vagy épp gátolhatja.

Minden egyes írásrendszer, amely a beás lejegyzésére használatos, hangjelölő írás, ill. mindegyik – legyen az gyakorlati vagy tudományos – latin betűket használ. Több mint valószínű azonban, hogy azokban az országokban, ahol a cirill ábécé a hivatalos, ott spontán módon használják a beás lejegyzésére is. A magyarországi gyakorlati beás helyesírások közös vonása, hogy egyszerre kívánnak a magyar betűkészletre és helyesírára támaszkodni, miközben igyekeznek azt a Vuk Karadžić-nak tulajdonított mondást követni, mely szerint „Piši kao što govoriš i čitaj kao što je napisano”, azaz „Írj, ahogy beszélsz és úgy olvass, ahogy le van írva.”⁴⁹

Mivel a betűíró nyelvek beszélői nem veszik észre a hangok közti irreleváns különbségeket, ezeket nem is szokták jelölni (vö. *unoka* ill. *munka* /n/ ↔ /ŋ/, a magyarban mégis egy fonéma alá sorolják őket), s az ábécéket is az illető nyelv fonémáival összhangban alakítják ki; a tisztán fonetikus írásmód egyáltalán nem jellemző, nem célszerű és nem is megvalósítható (Coulmas 2003; Gósy 2004). A beás nyelvben a

⁴⁹ Karadžić a mai szerb nyelv sztenderdjének megalkotója; a neki tulajdonított elv valójában Johann Christoph Adelung (1732–1806) német filológus mondása (Stanojčić–Popović 2000).

magyar fonémarendszerhez való folyamatos közeledés miatt találhatunk erre ellenpéldát, pl. $\acute{c} \leftrightarrow \check{c}$, melynek megkülönböztetését a beás fiatalok többsége ma már hallás után nem tudja elvégezni (a \check{c} hangot tartalmazó szavak igen kevés hányada miatt sem), így csak az iskolai nyelvtanulás során volna elsajátítható az anyanyelvűek számára.

Nádasdy Ádám eképpen fogalmaz: “Az írás csak ruhája a nyelvnek, emberalkotta kódolási technika, mellyel a hangzó nyelvet papíron igyekszünk megjeleníteni. Az írás vagy tükrözi a nyelv valóságát, vagy nem” (Nádasdy 2003). Amennyiben az írást ténylegesen a ruha viseléséhez hasonlítjuk, fontos belőle megfelelőt választani: ha kicsi, túl szűk és kényelmetlen, de épp oly fontos, hogy ne válasszunk túl nagyot sem, mert eleshetünk benne; célszerű a megfelelőt kiválasztani nyelvünkhöz.

A gyakorlati beás helyesírások típusai

Az elmúlt évtizedekben Magyarországon néhány alig tucatnyian jelentettek meg beás szövegeket. Helyesírási elveik, grafémaválasztásuk alapján három (tulajdonképpen 2+1) helyesírási rendszert különböztethetünk meg, így a továbbiakban az Orsós Anna által, illetve a Varga Ilona által létrehozott beás helyesírási rendszerekről esik szó, valamint annak módosításairól, továbbá kitérek a spontán írási rendszerre is.

Az Orsós Anna-féle írási rendszer

A máig legelterjedtebbnek mondható magyarországi beás ortográfiát Orsós Anna neve fémjelzi. Írásmódjának kidolgozását Kovalcsik Katalinnal közösen végzett egy, az Ormánság beások lakta településeinek népdal- és népmesegyűjtési munka előzte meg, melynek anyagai váltak az első beás korpuszá (Orsós 2012: 77). Kovalcsik Katalin első, beásokkal kapcsolatos cikke 1988-ban jelent meg *A beás cigány népzene szisztematikus gyűjtésének első tapasztalatai* címmel mintegy előzetesként, majd a gyűjtőmunka során lejegyzett népdalokat az 1994-ben kiadott *Florilye dă primăvără - Tavasz virágok* első, majd második kötete tartalmazta, a gyűjtött meséket pedig az ugyanezen évben kiadott *Fátă ku păru dă ar - Az aranyhajú*

lány c. mű első kötetében adták ki, ez utóbbit Orsós Anna társszerzőségével. Ezen néprajzi gyűjtőmunka során kristályosodott ki az a szemlélet, hogy a beás szövegeket a kétnyelvű, illetve a már magyar nyelvvel mind szóban, mind írásban megismerkedett gyerekek kedvéért írják elsősorban a magyar helyesírás szerint, kiegészítve azon jelölésekkel, melyek a beás lejegyzéséhez és reprodukálásához elengedhetetlenek. Az Orsós-féle normalizált helyesírás kialakításában Kovalcsik Katalinon kívül szerepet játszott még Derdák Tibor és Tálos Endre, akik Orsós több könyvét is lektorálták, segítették. Orsós maga is megjegyzi, hogy ezen magyaros átírás nem alkalmazkodik az Európában ismert jelölésekhez (Orsós 2012: 77; Tálos 2008: 3-4).

A kodifikáció hiánya a pécsi cigány nemzetiségi Gandhi Gimnázium beás nyelvoktatásának során tudatosott, ekkor vált elkerülhetetlenné az Orsós-féle helyesírás véglegesítése. Az írásmód kidolgozásánál két tény is figyelembe kellett venni. Egyrészt a gyakorlati helyesírásoknak a hétköznapi életben egyszerűen, könnyen használhatónak és tanulhatónak, valamint a beszélők (írók) szája íze szerint valónak kell lenniük, ellátva pontosan azokkal a funkciókkal, melyre rendeltettek, se többel, se kevesebbel. Nyelvészeti szempontok ilyenkor kevésbé számítanak, sőt nyelvészeti szempontok alkalmazása nélkül is létrejönnek ilyen rendszerek. Másrészt a beás anyanyelvűek magyar nyelvű alfabetizációja eleve feltételezi a magyaros írásmód valamilyen fokú megtartását, a nyelvhasználó nem nyitott a magyarétól eltérő betűhasználatra; a jelenség egyébként nem egyedi, a romani nyelvre alkalmazott magyarországi helyesírások története ugyanezt igazolja (Arató 2012: 38-40; Tálos 2008: 3-4). Figyelembe véve azt a tény, hogy Orsós tankönyvei a gimnazista diákoknak szólnak elsősorban, a magyartól eltérő írásmódtól való idegenkedés magasabb fokú lehet, hisz a beszélő vagy nyelvtanuló már legalább hat éve ír-olvas magyar nyelven.

Betűkészlete

Az Orsós-féle helyesírás alapját elsősorban saját anyanyelvének Tolna megyei nyelvváltozata jelenti. Fontos tudni azonban, hogy a beás nyelvváltozatok is igen heterogének, a hivatkozott nyelvjárás is számos változatban él, sőt egyazon nyelvjárás beszélőinél nem csak településen belül, de még családon belül is gyakoriak az eltérések.

	[-ROU]		[+ROU]
	[+FRO]	[-FRO]	
zárt	<i>i</i>	<i>î</i>	<i>u</i>
félzárt	<i>é</i>	<i>ă</i>	<i>o</i>
félnyílt	<i>e</i>	-	<i>a</i>
nyílt		<i>á</i>	

1. táblázat: Az Orsós-féle ortográfia magánhangzókészlete

			[+ROU]	[-ROU]				[-COR]
			[-COR]	[+COR]				
				[-FRO]		[+FRO]		
				[-STR]	[+STR]	[-STR]	[+STR]	
[+OBS]	[+STO]	[-VOI]	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>c</i>	<i>ty</i>	<i>cs</i>	<i>k</i>
		[+VOI]	<i>b</i>	<i>d</i>		<i>gy</i>		<i>g</i>
	[-STO]	[-VOI]	<i>f</i>		<i>sz</i>	<i>sj</i>	<i>s</i>	<i>h</i>
		[+VOI]	<i>v</i>		<i>z</i>	<i>zsj</i>	<i>zs</i>	
[-OBS]	[+STO]	[-LAT]	<i>m</i>	<i>n</i>		<i>ny</i>		
	[-STO]	[+LAT]		<i>l</i>		<i>ly</i>		
		[-LAT]	<i>(u)</i>		<i>r</i>	<i>j</i>		

2. táblázat: Az Orsós-féle ortográfia mássalhangzókészlete

A beás nyelvben a primer problémát elsősorban a magyarból hiányzó /ə/ és /i/ hangok okozták, amit addig a kísérletezők {ö, ü} betűkkel (vagy {e ~ ë} betűkkel, vö. Varga 1993, ill. 1994), sőt akár kihagyással jelöltek (Tálos 2008: 4). Végül ennek megfelelően született meg a magyar karakterkészletelen alapuló írás, mely összesen két betűt {ã, î} kölcsönzött a románból.

Az ábécé kiindulási pontja tehát a magyar nyelv ábécéje, kiegészítve azt a palatális {sj, zsj}-vel. A mássalhangzók palatalizációját egységesen a betű után tett {j} betű jelölné pl. {bj rj sj zsj}, mivel azonban a {ly ny ty} betűkapcsolatoknak már bevett jelölése van a magyarban, így az utóbbi három ebben a formában maradt. A beszélők számára is gyakran zavart okozó hang a *ć*, mely a *č* palatalizált változata, ejtése pedig fokozatosan hasonul a *č*-hez, a beásul beszélő fiatalok körében szinte kizárólagossá válva. “A két leggyakrabban használt palatalizált mássalhangzó {sj zsj} szerepel a beás alapábécében (Orsós 2012: 79-80)”, azonban a digráfok kezelése nem minden esetben megoldott: Orsós beás-magyar szótárában nem szerepel külön betűként, a *sj-*, *zsj-* kezdetű szavak a *s-*, *zs-* kezdetűekkel vannak vegyítve.

Orsós több művéhez (pl. 2006) alkalmaz felolvasókat, melyek más dialektusváltozatot is képviselnek, melyre felhívja a figyelmet, a lejegyzett szöveg azonban minden esetben Orsós saját nyelvi változatát tükrözi, így pl. *zupàda* ~ *zìpàda* ‘a hó’ szerepel a hangzó anyagon, a könyvben viszont *zāpádá* olvasható (Orsós 2006: 6) vö. *zāpādā* (O 82b). Az elhangzó szövegek néha olyan hangokat is tartalmaznak, melyeket Orsós dialektusa nem, így nincs megfelelője a *ğ* hangnak, melyet az alkalmi helyesírás kölcsönvéve a magyarból {dzs} betűkombinációval szokott helyettesíteni, ez azonban nem része az Orsós-helyesírásnak, pl. *vède* ‘lát, néz’ (< Gilvánfa), vö. *vèği* (< Galambok).

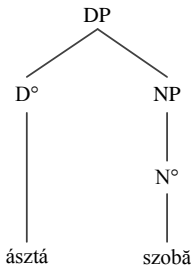
Elízió, kötőhang és sandhi

Az elíziót minden esetben pontosan és szakszerűen jelöli kötőjellel, Papp hagyományainak megfelelően, melyek a román

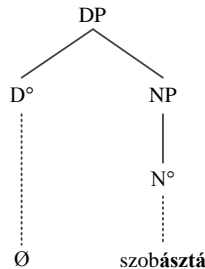
helyesírás szabályait tükrözik. A hangsúlytalan alakok illesztése mindig kötőjellel történik pl. *járná-j mágá inká lungă* ‘a tél pedig még hosszú’ (Orsós 2006: 6). Az elízió fő szabályait taglaló részben megemlíti (Orsós 2012: 80-81), hogy az *î*-vel kezdődő klitikum és az *în-/îm-* igekötővel kezdődő ige mindig a magánhangzó nélküli alakjában áll, ha magánhangzó előzi meg, pl. *sză + întrămă* ‘meggyógyul’ → *sză-nt rămă*, ill. *o + învăcăt* ‘tanult’ → *o-nvăcăt*, de a folyamatnak dialektálisan eltérő kiemenetei is lehetnek, vö. pl. *o + î* → *u*, pl. *u-nvăcăt* ‘tanult’ (< Bókaháza). A sandhi esetét kizárólag az *o + á* betűkapcsolatokra redukálja, pl. *o + ávut* → *ávut* ‘volt neki’, a többi esetet figyelmen kívül hagyja, a szabály szerint pedig “kötőjellel jelöljük a több morféma jelenlétét” (Orsós 2012: 81). Valójában a sandhikat kötőjel nélkül, de pontosan jelöli, pl. *k-aje* ‘azzal’ (Orsós 2005: 59), *ahuzît* ‘hallott’ (Orsós 2002: 246).

Vizsgáljuk meg a mutató névmásokat, az egybe- ill. különírás szempontjából. Mint láthatjuk, állhatnak a szó előtt (1a) és után is (1b).

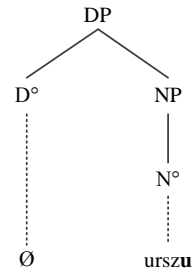
(1a)



(1b)



(2)



A fenti szabályok alapján, ha azok a klitikumok, ill. szavak, melyek az elízió nyomán összeolvadnak és – amennyiben volt nekik – elveszítik hangsúlyukat, a határozott névelők hátravetett eseteinek is kötőjellel kellene állniuk, pl. *szobásztá* ‘ez a szoba’ (< *szobă + ásztá* v. *szobă + áhásztă*) várható alakja

*szob-ásztá volna⁵⁰ (1b). Ha azonban a határozott névelőt tekintjük mintának, annak klitikuma kivétel, mely pl. a macedónban, az albánban, a románban, így a beás helyesírásokban is kötőjel nélkül áll (2), így tkp. logikusabb a kötőjel nélkülozése.

Nem egyértelmű, hogy mikor tekinthetünk egy elemet redukáltnak vagy relexikalizáltnak, így a sztenderd létigék helyett bánáti jellegzetességként a *fi* ‘lenni’ ige egyes alakjainak visszahatóvá válása esetén a relexikalizáció épp oly logikus, mint az etimologizáló írásmód. A *misz* ‘vagyok’, *nyisz* ‘vagyunk’, *visz* ‘vagytok’ (Orsós 2002: 39) szavak eredete a bánáti *m-ACC* / *ñe-ACC* / *v-* + *ās* szavakra megy vissza, melyet a románban rendre *mi-s*, *ni-s* és *vi-s* alakokkal jelölnek (vö. *O mā + āsz* → *misz*, de az összeolvadás többkimenetű is lehet, pl. *mās*, *mes* stb.) (Rosenberg megj. a.). Ennek kötőjellel történő jelölése (pl. **mi-sz* v. **m-ās* stb.) a beásban noha teljesen felesleges, de logikus lépés volna az alkalmazott szabályok szerint, annál is inkább, hogy egyes szavak esetén, pl. *d-ābe* ‘alig’ kifejezetten etimologizáló a helyesírás (lásd az 10. táblázatot).

Ingadozás és inkonzisztencia

	200		300		500
Orsós 2003	<i>dauāszytý</i> (23) ~ <i>dauā szutyé</i> (90)		<i>trijšzytý</i> (93)		
Orsós 2002	<i>dauāszytý</i> (237)		<i>trijšzytý</i> (237)		
Orsós 1999	<i>dauā</i> (98b)	<i>szutyé</i>	<i>trij</i> (76b)	<i>szutyé</i>	<i>sjinsj szutyé</i> (140b)
román	<i>douā sūte</i>		<i>tréi sūte</i>		<i>cinci sūte</i>

3. táblázat: Példák a száznál nagyobb számok helyesírására Orsós-féle helyesírással

⁵⁰ A határozott névelő klitikumként való értelmezésére példa is van, lásd pl. *szkanu-sztá* ‘ez a szék’, *loku-sztá* ‘ez a hely’ (Konrád é.n.: 49, 57).

Rendkívül kevés ingadozás figyelhető meg az Orsós-féle helyesírás esetén, az ezen helyesírást használók többnyire konzekvensen használják azt, így kivételeket alig találni, pl. *pîn sjé* ‘amíg, ameddig’ (Orsós 2003: 70a) ~ *pînsjé* (67b). Az egyetlen terület, mely (nem véletlenül) ingadozik, az a számok helyesírása, elsősorban a valahányszáz típusú számok (lásd a 3. táblázatot).

A Varga Ilona-féle írásrendszer

Az 1997-es év egy új írásrendszert hozott a beás nyelv számára. A Varga Ilona által szerkesztett *Beás-magyar, magyar-beás szótár* összeállításában több helyi gyűjtő is közreműködött. A szótár előszavában a szerző megemlíti Papp Gyula munkáját (1982), majd részben elismeri és diplomatikusan bírálja Orsós Anna nyelvkönyvének első, 1994-es kiadását. Újabb három év elteltével Gidáné Orsós Erzsébet *Pamacs az iskolába indul - Pamacs szá purnyescsé in iskolă* c. képes mesekönyve ugyanezen írásmódot használja – mindkettőt a Konsept-H kiadó jegyzi. A könyv végén szószedet áll rendelkezésre a műben fellelhető összes szót tartalmazva. Két évvel később (2002) jelent meg a Gidáné Orsós Erzsébet és Lantos Gábor tollából a *Minukă: puvescsé dă cîgány pă lyimbă dă bájás sî dă ungurj* c. kötet, mely igen rövid helyesírási ismertetőt, valamint szószedetet is tartalmaz. Közel 10 éves szünet után a Központi Statisztikai Hivatal (KSH) által bonyolított népszámlálási kérdőíveken (2011) a Varga-féle átírást használták⁵¹. Nemes Gizella (2012) által írt első és második osztályosoknak szóló tankönyv *Băjsescsé Kenyvé 1-2.*, illetve a hozzá tartozó munkafüzet *Irkă dă lukru 1-2.* néven jelent meg. Noha ez az írásrendszer csak részben köthető egy személyhez, az említett szerzők által képviselt helyesírási elvek rendre egybevágnak, eltérésük minimális, így egy cím alatt elemzem őket.

⁵¹ Tanulmányom további részében az 2011-es népszámlálás kérdőívére, minthogy fordítója kiléte ismeretlen, „KSH” névvel utalok.

A Varga-féle írásrendszer legalább annyiban támaszkodik az Orsós-féle hagyományokra, mint amennyire el is veti azokat. Ez igaz a késői Papp-féle ortográfiával kapcsolatban is – különös ez annak a fényében, hogy Varga szótárának lektora többek között maga Papp volt⁵², nem beszélve Kovalcsik Katalin segítő munkájáról, aki viszont nemcsak hogy több kutatást végzett is végzett Orsóssal, hanem több kötetének, így beás nyelvtankönyvének (2002) is lektora volt.

Betűkészlete

			[+ROU]	[-ROU]				
			[-COR]	[+COR]				[-COR]
				[-FRO]		[+FRO]		
				[-STR]	[+STR]	[-STR]	[+STR]	
[+OBS]	[+STO]	[-VOI]	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>c</i>		<i>cs</i>	<i>k</i>
		[+VOI]	<i>b</i>	<i>d</i>		<i>gy</i>		<i>g</i>
	[-STO]	[-VOI]	<i>f</i>		<i>sz</i>	<i>s</i>		<i>h</i>
		[+VOI]	<i>v</i>		<i>z</i>		<i>zs</i>	
[-OBS]	[+STO]	[-LAT]	<i>m</i>	<i>n</i>		<i>ny</i>		
	[-STO]	[+LAT]		<i>l</i>		<i>lj</i>		
		[-LAT]	<i>(u)</i>		<i>r</i>		<i>j</i>	

4. táblázat: A Varga-féle ortográfia mássalhangzókészlete

⁵² Fontos szem előtt tartanunk azt a gyakorlatot, mely a lektori, recenzensi véleményt, valamint a szakmaibeli megjegyzéseit teljes mértékben figyelmen kívül hagyja, a művet az eredeti formájában, javítatlanul adja ki, a lektort azonban feltünteti, ezzel legitimálva a kiadványt. Ezen gyakorlat a beás nyelvvel foglalkozó kiadványokat sem kerülte el.

Varga nem használja Orsós $\check{c} \leftrightarrow \acute{c}$ oppozícióját, azokat minden esetben \check{c} -re redukálja ($ty \rightarrow cs$), valamint egyáltalán nem jelöli a palatális \acute{s} , \acute{z} *hangokat*. Egy-egy fonéma több hangot is jelölhet együttesen, ha azok különbsége az illető nyelvben irreleváns, így az átírása fonémikusabb volna, mint Orsósé⁵³. Ezzel szemben az \acute{s} , $\acute{s} \rightarrow \check{s}$, ill. \acute{z} , $\acute{z} \rightarrow \check{z}$ leegyszerűsítés háttérében az áll, hogy Varga szerint minden \check{s} lágyan ejtendő, a \check{z} -nek pedig nem volna palatalizált párja (sic!). Ez már csak azért is különös elképzelés, mert Varga szótára nagy mértékben támaszkodik Papp műveire (1982), melyben a bánáti nyelvjárásokban (is) meglévő modern románhoz viszonyított $\check{c} \rightarrow \acute{s}$, illetve $\check{g} \rightarrow \acute{z}$ módosulás éppúgy, mint a palatalizált \acute{s} , illetve \acute{z} ejtésbeli különbsége jelölve van. A beás írásrendszerek közötti átjárhatóság így kevésbé biztosított, Orsós helyesírását bárki könnyen egyszerűsítheti a Varga-félére elhagyva a palatalizáltságot jelölő {j}-t az átbetűzés során, azonban fordítva mechanikusan semmiképp sem lehetséges, hiszen Varga (hibás) paradigmája szerint: O *sunkă* → V *sunkă* → O **sjunkă* (vö. rom *șuncă*).

Paradigmája azon a ponton is téves, hogy azoknál a beszélőknél, akiknél a magyar fonetikai környezet miatt egyszerűsödés történik, ott ez kizárólag $\acute{s} \rightarrow \check{s}$ és $\acute{z} \rightarrow \check{z}$ irányban megy végbe, így az állítás csak úgy lehetne helyes, hogy “az idősebb generációt kivéve általában minden {s} és {zs} keményen ejtendő”. (Egyes, főként idős beszélőknél ugyanakkor ingadozik a palatalizáltság, előfordul hogy a beszédre történő tudatos koncentráció kijavítja, míg másoknál az izgalom épp felborítja a (még) működő rendszert, így regisztrálhatóak olyan eredmények is, ahol a beszélő az adott szituációban minden \check{s} -t, még a magyar beszédében lévőket is lágyan ejti.)

A magánhangzókat tekintve teljes mértékben Orsós rendszerét használja, a két román grafémával és a

⁵³ Minél kevesebb felesleges graféma szerepel egy nyelv betűkészletében, annál egyszerűbben használható.

magánhangzók hosszúságának jelölése nélkül. A hangsúlyok jelölését a szótárában (akárcsak Orsós) aláhúzással jelölte.

	[-ROU]		[+ROU]
	[+FRO]	[-FRO]	
zárt	<i>i</i>	<i>î</i>	<i>u</i>
félzárt	<i>é</i>	<i>ǎ</i>	<i>o</i>
félnyílt	<i>e</i>	-	<i>a</i>
nyílt		<i>á</i>	

5. táblázat: A Varga-féle ortográfia magánhangzókészlete

	-ć-	-l̥-	-e	-ouă
Nemes	-cs-	-lj-	-é	-aă
Gidáné	-cs-	-ly-	-é	-aă
Varga	-cs-	-lj-	-é	-aă
KSH	-cs-	-lj-	-é	-aă
Gadó	-cs-	-lj-	-i	-auă
Orsós	-ty-	-ly-	-é	-auă

6. táblázat: *Eltérő grafémák a Varga-féle írásmódban*

A Varga-féle írásmódot használó művek a fenti ortográfiai elveken túl heterogének, ingadozás figyelhető meg különböző szerzők munkái, de ugyanazon szerzők művei között éppúgy, mint egyazon műben is. Közös specifikum a {ty} → {cs} redukció, Hidáné kivételével a palatalizált *l* {-lj-} kapcsolattal történő jelölése, a szóvégi {-é} jelölése csak Gadónál {-i}⁵⁴, valamint a szótagzáró triftongus diftongussá való egyszerűsítése.

⁵⁴ Az ingadozás nem véletlen: a nyelvészetben régóta ismert az *i*-hez közel álló “igen zárt *e*”, jelölése megoldható az *ɛ̃* karakterkombinációval (Blazeka–Nyomárkay–Rácz 2009: 15).

Ingadozás és inkonzisztencia

Mint már említettem, a Varga-átírás nem tartalmaz {sj, zsj} grafémákat, vélhetően a Varga- ill. Orsós- szótárakból dolgozó fordító(k), számos hibát is ejtettek a KSH kérdőívében, így pl. *sjéfel* ~ *sjéfeld* ~ *séfeld* ‘milyen’, *nisj* ~ *nis* ‘sem’, *Unguremé* ~ *Ungureme* ‘Magyarország’ stb. (KSH 2011a, 2011b).

Több más kifejezés írása is ingadozik az egybe-, ill. különírás tekintetében (is). Az **áré dăgînd* írásmódjának legkorábbi forrása a Varga-szótár, a *dă gînd* egybeírása mögött egy főnév feltételezése áll: “**dăgînd* s szándék (fn); akarat (fn)” (V 24a), ez azonban téves, a keresett főnév maga a *gînd* ‘szándék’ (< magy *gond*) vö. rom *a avea de gînd* szándékában van, szándékozik // *a avea intențiunea* (DEX 2012; Scriban 1939). A *pîn sjé* ‘amíg’ helyesírása egy műben sem egyezik meg, Vargánál ez az alak csak egyszer, de a *pîn átunsje* mindjárt három alakban is szerepel, három jelentéssel (sic!): **pîn(ă) átuns* ‘addig’ ~ **pîn(ă) átunse* ‘aközben’ ~ **pînă átunse* ‘mindaddig’ (V 70a). Orsósnál *pîn sjé* ‘amíg, ameddig’ (Orsós 2003 70a) ~ *pînsjé* (u.o. 67b).

	‘akar’	‘mindenhol’	‘amíg’ (térben)	birtokos névelő
Varga	<i>áré dăgînd</i>	<i>păscse tot</i>	<i>pînă se</i>	<i>ă mnyo ~ âlor</i>
Nemes	<i>áré dăgînd</i>	-	<i>pînsé</i>	-
Gidáné	<i>áré dăgînd</i>	<i>păscsitot</i>	-	<i>ă lor</i>
Orsós	<i>áré dă gînd</i>	<i>păstyti tot</i>	<i>pînsjé ~ pîn sjé</i>	<i>ă mnyo</i>
Papp román	<i>are de gînd</i> <i>are de gînd</i>	- <i>peste tot</i>	<i>pînă še</i> <i>*până ce⁵⁵</i>	<i>a mjo</i> <i>al meu</i>

7. táblázat: Példák az egybe-, ill. különírt kifejezésekre Varga-féle írásmódban

Egyes esetekben egybeíródik a birtokos jelző, ill. részeshatározó, másszor nem, pl. *májkáme* ‘anyám!’ (Gidáné) vö. *májká me* (O 48a), *nyé áscsáptá* ‘vár minket’, vö. *ujtăcsé*

⁵⁵ Az román nyelvben a *până ce* kerülendő kifejezésnek számít. Főként besszarábiában használt, russzizmusnak tartják az or *пока умо* tükörfordításaként, a *până când* használatos helyette.

‘nézd’, de *ujtă csé* (Gidáné-Lantos 2002:29), viszont Vargánál *ujtăcsé* (V 99a) vö. *ujtă tyé* (Orsós), ill. más kifejezések esetén is *în ka* ‘ide’ (Gidáné), vö. *înkasé* ‘emerre’ (V 39a).

	‘alig’	kopulatív részes névmás	Kopulatív tárgyeseti névmás	‘itt’ ⁵⁶	‘holnap’
Varga	<i>dábe</i>	(n.a.)	(n.a.)	<i>áis(e)</i>	<i>mínyé</i>
Nemes	<i>dábe</i>	<i>kulákum</i>	(n.a.)	<i>is/ise</i>	(n.a.)
Gidáné	(n.a.)	<i>szuflyitu-m</i>	<i>cs-o ádusz</i>	<i>ájise / ájis</i> <i>/ ise</i>	<i>mínyi</i>
KSH	<i>dábe</i>	<i>cígánum</i>	<i>m- ám</i> <i>szírízit</i>	<i>ais</i>	(n.a.)
Orsós	<i>d-ábe</i>	<i>-m</i>	<i>ty-o ádusz</i>	<i>áisj(e)</i>	<i>mínyi</i>
Papp	<i>dabe</i>	(n.a.)	(n.a.)	<i>íše / aiš(e)</i>	(n.a.)
román	<i>*abia</i>	<i>*-mă</i>	<i>te-a adus</i>	<i>aici</i>	<i>măine</i>

8. táblázat: *További példák az inkonzisztens írásmódra Varga-féle írásmódban*

Elizió, kötőhang, sandhi

Az eliziót Varga zárójelekkel jelöli, így minden kiesett hang zárójel közé kerül, sz.sz. “a beás szavakban található () zárójellel azt jelöltük, hogy nem kell feltételen ejteni” (Varga 1997:4), pl. *bágă (î)n șak* ‘zsákol’, *dăp(ă) áje* ‘azután’ stb. A módszer már Papp korai helyesírásánál is megfigyelhető, pl. *Nu s-/o/ întîmplat nimic*. ‘Nem történt semmi.’, *Pă cine c/i/-am cimat*. ‘Téged hívtalak.’ stb. (Papp 1980: 33), később azonban (1982) elhagyta ezt a gyakorlatot. A zárójelezés használata első látásra logikusnak hat, az Orsós által is használt kötőjelet alkalmazó román módszer helyett az írás egyszerre tartsa meg a plene, illetve jelölje az elizió áldozatául esett hangokat. Papp azonban szándékosan nem alkalmazta később a zárójelezést, mint ahogy Varga írásmódját minden más tekintetben követők sem, gyakorlati használatával kapcsolatban ugyanis számos kérdés és probléma merül fel.

⁵⁶ Létezik *ájisje* ‘u.a.’ variáns is (lásd 6. sz. melléklet).

Egyrészt pontos használata eleve komolyabb iskolai nyelvtani tudás meglétét feltételezi, mellyel a többség nem rendelkezik, hiszen beás nyelvtanárképzés jelenleg nincs az országban, így általában a beszélők nem tudják, melyik hang szerepelt a szóban, melyik hang esik ki, ill. mi változott mivé. A zavart másrészt fokozza, hogy a szótár elején található tájékoztató részben lévő beás *ácicǎ (i)nlontru* ‘befüt’, illetve magyar **búsu(l)jon* példa több szempontból sem analóg. A magyar búsuljon, kéküljön, éljen szavak esetében teljes hasonulás történik (*l*-hasonulás: [-lj-] → [-jj-]). A szabály kötelezően végbemegy pl. a példaként hozott toldalékolt szóalakokban, míg összetételekben szabadon választott, pl. *eljön, hiteljuttatás* stb. [-lj-] ~ [-jj-] (É. Kiss–Kiefer–Siptár 2003: 339). A beás kifejezés ezzel szemben elízióra, azaz hangkivetésre példa, mely az emfatikus beszéden kívül általános, de nem megy kötelezően végbe, ráadásul épp azt mutatja, hogy a zárójelező módszer hasonulásra nem jelent megoldást: a hivatkozott **búsu(l)jon* alak kiejtése nem ****búsujon** (Varga 1997:4).

A beszélő nem tudhatja pontosan, hogy mikor tekinthet egy rövidült szóalakra relexikalizálódott elemként, és mikor van szó eseti összeolvadásról, azaz mikortól nem érzi a beszélő, hogy a rövid alak a hosszúból származik, pl. *ē gîngěsk* ‘azt gondoltam’ előképe az **(áj)e gîndzsěszk*, vagy **(áháj)e gîndzsěszk*, vagy az **e* már relexikalizálnak számít? Továbbá a *sîns sùce* ‘ötszáz’ várható alakja lehet **sin(s) szutyé*, **sins szutyé*, sőt **sin szutyé* is, tekintve a *šasprěžěš* [ˈʃasprɛʒɛʃ] ‘tizenhat’ írásmódját, mely *sászpes*, *sászszprăzes* (V 77b), de *sászszprăzes* (V 213b) is lehet. A válasz a kérdésre megtalálható a szótárban: *sins szucsé* (V 78b, 194b), így az első példában jelölt, a másodikban jelöletlen a hangkiesés.

Épp az ellenkezője történik kötőhang esetén: a beszélő helyesírási szabályzat hiányában honnan tudhatná, hogy melyik elem az “eredeti”, és melyik “származék”, avagy melyik hang kötőhang és melyik hang kiesése elízió? Az *optăsprăžěš* ‘tizennyolc’, melyet Varga kötőhang nélkül hoz *optszpes*, ill. *optszprăzes* alakban (V 66b), **optăszprăzesj*-ként történő ejtése

esetén a várható forma ingadozhatna **opt(ă)szprăzes*, ill. **optăszprăzes* forma között. A probléma a román nyelvet is érinti, ugyanis a kötőhang meglétéről a helyesírás a mai napig nem vesz tudomást, a jelenlegi szabályzat szerint az egybeírt rom *optsprezece* alak az egyedüli helyes (Ortografic 2002), míg korábban a kötőjellel írt számított elfogadottnak. A Scriban (1939) szerint *opt-spre-zece* (vö. mold és erd *opt-spre-ce*). Előszóban a további alakok is mindennap használatosak: *optsprezece*, *optisprezece*, *optusprezece*, *optăsprezece*, akárcsak rövidebb variánsaik: *optșpe*, *optușpe*, *optișpe* ill. *optășpe* stb.

A Varga-szótárban gondot okoznak azon igék helyesírása, melyekben latinból örökölt vagy a szlávból átvett igei prefixum lappang, különösen a mediálisak esetében. Ha az igekötő jellege nyilvánvaló volt a szerző számára, különírta, ha nem, egybe, pl. **sză (i)n lărgă* ‘kibővül’, **sză (i)n mărită* ‘férjhez megy’ (V 81a), de **sză (i)nbunyescsă* ‘kibékül’ (V 80b), de számtalan ige van duplán-triplán feltüntetve, pl. **sză în kălzescsă* ‘bemelegszik’ (V 85a) ~ **sză (i)nkălzescsă* (V 80a) ~ **sză (i)n kălzescsă* (V 81a). A visszaható névmást nem tartalmazó igék esetében viszont mindig egybeíródnak, vö. *înbunyescsă* ‘kibékít, kiengesztel’ (V 38a), *înkălzescsă* ‘befűt’ (V 39a). A *dăz-/dăsz-/dăs-* (< lat *dis-*) prefixumok ezzel szemben mediális és cselekvő igék esetében is mindig egybeíródnak az igével, akkor is, ha egyértelműen következtetni lehet a morfológikus előzményekre, pl. **sză dăzgulescsă* ‘kiürül’ < *gol* ‘üres’ (részletesebben l. Tólos 2008: 76-77).

A sandhi jelenségek okozzák a legtöbb gondot zárójelzés esetén. Külön problémát okoz, ha a sandhi esetében nem $\check{a}+\check{a}$ ($V_1+V_2\rightarrow V_1$), pl. *primăvără-jră* ‘tavasz volt’, vagy $u+\acute{a}$ ($V_1+V_2\rightarrow V_3$), pl. *n-ăvem* ‘nem volt nekünk’ történik, hanem $\check{a}+o+\acute{i}$ ($V_1+V_2+V_3\rightarrow V_2$) pl. *sz-o-ntunyirikăt* ‘besötétedett’ (< *sză o întunyirikăt*, a végeredmény **sz(ă) o (i)ntunyirikăt?*), hanem egy harmadik magánhangzó ($V_1+V_2\rightarrow V_3$), pl. $o+\acute{i} \rightarrow u$, pl. Galambokon *u-ntribăt* ‘kérdezett’ (< *o întribăt* vö. Kővágószőlősnön $o+\acute{i} \rightarrow o$, ill. Orsós *o-ntribăt*), hisz egy graféma helyén két kiesett kellene jelölni,

akárcsak az inkriminált ***búsu(l)jon* szóban. A jelenségnek nincs optimális megoldása a rendszeren belül, és a parallel példáknak sincs: *O m-apukát* ‘megfogott (engem)’, *n-ahuzît* ‘nem hallotta’, *k-aje* ‘azzal’ (részletesebben lásd az 9. táblázatot) stb., ezt a Varga írásmódját követők is tudják, ezért a sandhikat jelöletlenül hagyják, a plene alakot használják, pl. *V o áhuzît* vö. *O ahuzît* ‘hallotta’, ezzel is eltávolítva a beszélt nyelvet az írott formától.

	Bemenet	Kimenet		
		megtartó	izoláló	kiegészítő
2 zárójel	$\langle ku + áhaje$	<i>**k(u)(áh)aje</i>	<i>**k(u)(áh)(á)aje</i>	<i>*k(u)(áh)aje</i>
1 zárójel (különírva)		<i>**k(u áh)aje</i>	<i>**k(u áh)(á)aje</i>	<i>*k(u áh)aje</i>
1 zárójel (egybeírva)		<i>**k(uáh)aje</i>	<i>**k(uáh)(á)aje</i>	<i>*k(uáh)aje</i>
2 zárójel	$\langle ku + áje$	<i>**k(u)(á)aje</i>		<i>*k(u)aje</i>
1 zárójel (különírva)		<i>**k(u á)aje</i>		
1 zárójel (egybeírva)		<i>**k(uá)aje</i>		

9. táblázat: *A k-òje ‘azzal’ elméleti kimenetei Varga-féle írásmódban*

Elméleti kérdésként merülhet fel, hogy milyen indokból szükséges a ki nem ejtett hangok lejegyzése, ha a beszélő az egyszerűsödött alakot használja és nem a kiesett hangok pótlása alapján rekonstruálja a szöveget. Továbbá a zárójelekkel telített szöveg egyrészt funkcionálisan igen terheltté teszi magát a zárójelet, így az eredeti szerepét nehezen tudja ellátni, rombolva az írásképet is. Sajnos Varga nem szolgáltat e téren megoldást, ugyanis azok a művek, melyek az ő tollából származnak, esetleg lektorálta őket, nem tartalmazzak elíziót. Ennek oka lehet a beás irodalmi stílus célzott megteremtésének egyik eszköze is, bár ennek ellentmond, hogy a román irodalmi nyelvben is – még ha

nem is olyan mértékben, mint a beások teszik élőbeszédben – gyakori az elízió és annak jelölése.

A “spontán” kialakult írásrendszer

Spontán vagy alkalmi helyesírásnak nevezzük azokat a helyesírás-variánsokat, melyek valamilyen tulajdonságuk miatt egyediek, azonban nem meghatározóak, nem mutatnak semmilyen tendenciát, leggyakrabban csak egy-egy műben fordulnak elő, továbbá spontánnak tartjuk azt a variánst is, melyet a normalizált helyesírást nem ismerők a hétköznapi kommunikációra használnak.

Betűkészlete

	[-ROU]		[+ROU]
	[+FRO]	[-FRO]	
zárt	<i>i</i>	<i>ü</i>	<i>u</i>
félzárt	<i>é</i>	<i>ö</i>	<i>o</i>
félnyílt	<i>e</i>	-	<i>a</i>
nyílt		<i>á</i>	

10. táblázat: *A “spontán” ortográfia magánhangzókészlete*

A magánhangzórendszer általában a magyar magánhangzójelölést követi, így leggyakrabban $\ddot{e} \rightarrow \ddot{o}$, $\hat{i} \rightarrow \ddot{u}$ egyszerűsödés történik, de mobilkommunikáció során előfordul teljesen ékezzetelen jelölés is, mint az megfigyelhető a román és a lengyel nyelv esetében is (MTI 2013).

A mássalhangzórendszert a kommunikációnak több tényezője is befolyásolhatja. Amennyiben a feladó és a címzett is ismer egy kidolgozottabb helyesírási formát (pl. Orsósé), annak egy konzekvensen egy redukált formáját használja (pl. magánhangzó egyszerűsítés román diakritikus jelek hiányában, kötőjelek elhagyása elízió, kopula esetén stb.). Ha azonban akár a feladó nem ismeri a kidolgozott helyesírást, akár a feladó a címzetről feltételezi, hogy nem ismeri azt, valószínűleg még egyszerűbb formát fog alkalmazni, pl. palatalizált mássalhangzók jelölésének elhagyása stb.

			[+ROU]	[-ROU]				
			[-COR]	[+COR]				[-COR]
				[-FRO]		[+FRO]		
				[-STR]	[+STR]	[-STR]	[+STR]	
[+OBS]	[+STO]	[-VOI]		<i>p</i>	<i>t</i>	<i>c</i>	<i>*ty</i>	
		[+VOI]	<i>b</i>	<i>d</i>		<i>gy</i>	<i>dzs</i>	<i>g</i>
	[-STO]	[-VOI]	<i>f</i>		<i>sz</i>	<i>*sj</i>	<i>s</i>	<i>h</i>
		[+VOI]	<i>v</i>		<i>z</i>	<i>*zsj</i>	<i>zs</i>	
[-OBS]	[+STO]	[-LAT]	<i>m</i>	<i>n</i>		<i>ny</i>		
	[+STO]	[-VOI]		<i>l</i>		<i>ly</i>		
		[+VOI]	<i>(u)</i>		<i>r</i>	<i>j</i>		

11. táblázat: *A "spontán" ortográfia mássalhangzóképzete*

Ingadozás és inkonzisztencia

Ezeket az írásokat általában a kidolgozott helyesírásvariánsokhoz képest nagy, olykor rendkívül nagy ingadozás kíséri, még a művön belül is. Az alábbi hibák *A három sorsmadár* (1991) c. kötetből, Bogdán Béla lejegyzéséből származnak:

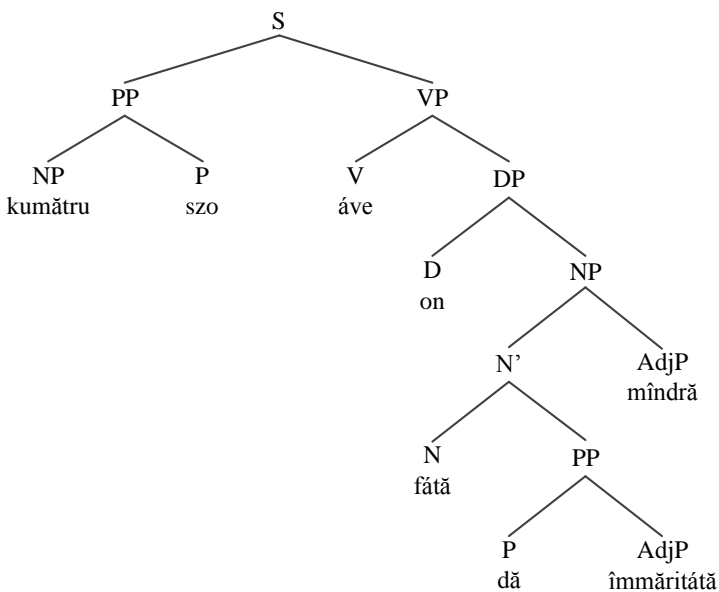
- a) ékezetek elmaradása **merzse* ‘megy’ (vö. O *merzsjé*), vagy az ékezetek felcserélése: **as csoptő* ‘vár’ (vö. O *ástyáptä*), **ór ázsunsz ákász* ‘hazaértek’ (vö. O *or ázsunsz ákász*), **szóá pukát* ‘fogta magát’ (vö. O *sz-apukát*), **bötürn* ‘idős’ (vö. O *bätürn*), **jöl* ‘ő’ h (vö. O *jél*),
- b) betűk felcserélése, esetleg hibás palatalizáció, pl. **astály* ‘ez (van)’ (vö. O *ástáj-j*),
- c) következtetlenségek az egybe-, ill. különírt szavak tekintetében. Különírás egybeírás helyett: **őj rá* ‘volt’ (vö. O *ájrá*), **nu má* ‘csak’ (vö. O *numá*), és egybeírás különírás helyett: **pő trijáj* ‘három évre’ (vö. O *pä trijáj*), **preszerák* ‘igen szegény’ (vö. *pre szárák*) **dráguldom* ‘Jóisten’ (vö. O *Drágul Domn*),

- d) a klitikum gyakran egybeíródik egybeírása: **möduk* ‘megyek’ (vö. O *mă duk*), **szöádukö* ‘hogyan vigyen’ (vö. O *sză ádukă*), **ujtöcse* ‘nézd csak’ (vö. O *ujtă tyé*), **tátámnyo* ‘apám’ (vö. O *tátá mnyo*), máskor nem: **örömász* ‘maradt’ (vö. O *rămász*),
- e) illetve a folyamatosan változó alakok: **züse* ~ **zuse* ‘mondja’ (vö. O *zîsjé*), **ön nápoly* ~ **önnápony* ~ **önnápoly* ‘vissza’ (vö. O *înnápoj*), **flór* ~ **florj* ~ **ffóri* ‘virágok’ (vö. O *florj*), **tri* ~ **trij* ‘három’ (vö. O *trij*), stb.

A szöveg ennek következtében igen nehezen értelmezhető, lásd az alábbi mondatot:

- (1) *No da kumötruszö áveon fätördön möritát mádre.*
(Eperjessy 1991: 87, 130).

Ennek a kocsmárosnak volt egy nagy, férjhezmenő lánya.



A nyelvújítás

A beást érintő nyelvújítás – amennyiben azt a definíciót vesszük alapul, hogy a nyelvújítás a nyelvfejllesztés egyik fajtája, amelynek során tudatos és tömeges változtatásokat hajtanak végre – ezidáig nem történt. Apróbb lépések történtek a nyelv lexémáinak bővítésére, de eltérő módon, a két helyesírástípus képviselői mögött pedig két egymástól eltérő irányelvet találunk. A *Minukã* (2002) az egyetlen kiadvány, mely nyíltan nyelvújító szándékkal lép fel, mégpedig a következő módszerekkel élve:

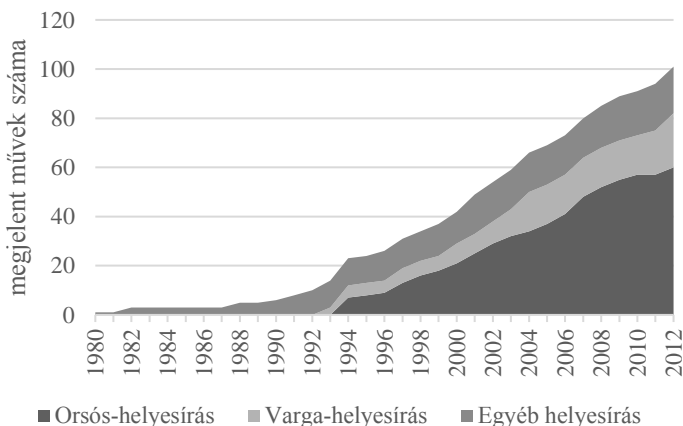
- a) a hiányzó szavakat a beás nyelv képzési szabályai szerint már meglévő lexémákból képezték – ebbe a csoportba tartozó szavakat alig találni, ugyanis az Orsós- ill. Varga-szótárak igyekeznek minden hétköznapi alakot feltüntetni, de néhány mutatóba, pl. *ásztrínzsáturj dã zísét* ‘mondatszerkezet’ (tükörfordítás a magyarból vö. rom *structura propoziție*), *dãsztyulescsé (szã)* ‘megelégel’ (vö. V 23b *dãsztyulescsé* ‘kielégít’ értelemben), *Ungurlok* ‘Magyarország’ (< *ungur* ‘magyar’ + *lok* ‘hely’, vö. O 78b *Ungureme* ‘u.a.’, de sz. sz. magyarság)
- b) szavakat kölcsönöztek a magyarból, pl. *tindérã* ‘tündér’, *mannã* ‘manna’, *árvaház* ‘árvaház’, *intigetescsé* ‘integet’, de nemzetközi szavakat is, pl. *didaktikã* ‘didaktika’, *fonetikã* ‘fonetika’, *strázsã* ‘ör’ (már van rá szó: V 69b *pãzitor*).
- c) szókölcsonzés a romaniból (mely lovárinak van feltüntetve), pl. *kekeráskã*⁵⁷ (< řom *kekeráška* ~ *kakaraška* < gör *καπακάτσα* *karakáksa* vö. szic *craccarazza*), *grupã* ‘csoport’ (< řom *grupa* < rom *grupã* < fr *groupe*).

⁵⁷ A szó átvétele több okból is problémás, egyrészt a kelderás nyj.-ban *kêkêraška* alakban nem csak szarkát, de hollót is jelent, az erliben a szarkán kívül varjút, ráadásul a szónak tabujelentése is van, a gurbet (*kakaraška*), illetve épp a hivatkozott lovári dialektusban ‘vagina’ jelentéssel bír.

- d) szókölcsonzés a románból, pl. *insztitut* (máshol *însztitut* alakban, ‘intézet’), vagy szláv forrásból, pl. *univerzită* ‘egyetem’ (vö. cz *univerzita*, sk *univerzita*, de rom *universitate*, ang *university*).

Orsós Anna ezzel szemben inkább szemantikai bővítést szorgalmaz, mindössze kettő szorosan egymáshoz kapcsolódó fordításában hajtott végre eseti nyelvújítást, ezeknek forrása elsősorban a magyar, ritkábban más nyelvek, pl. *régio* ‘régio’, *tanácsu* ‘a tanács’, *ideálurj* ‘eszmények’ (vö. ang *ideal*, rom *ideal*, -uri N) *principurj* ‘elvek’ (vö. ang *principle*, rom *principiu*, -i N), de a jelenség, ha ritkán is előfordul az beás érettségi írásbeli szövegeiben is, pl. *énkormányzat* ‘önkormányzat’ stb. (Orsós 2008a, 2008b; Nemzeti Erőforrás Minisztérium 2012).

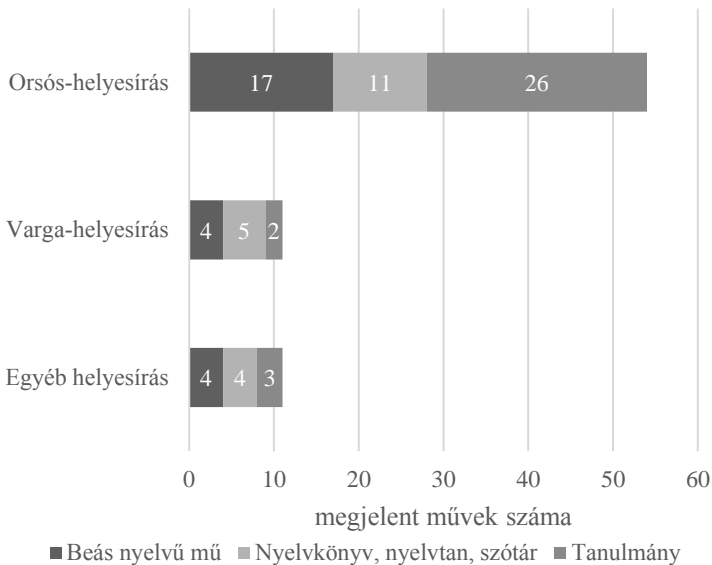
A gyakorlati írásrendszerek elterjedtsége



1. ábra: Gyakorlati beás helyesírástípusok elterjedtsége Magyarországon [n=101]

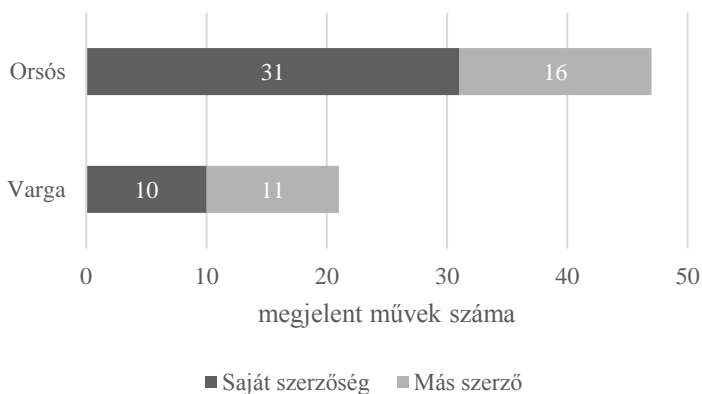
A beás nyelven írt művek száma igen csekély. Ha azokat az anyagokat is beás nyelvűeknek tekintjük, melyekben néhány

összefüggő mondat szerepel, számuk akkor is csak épp hogy meghaladja a 100-at. Összességében elmondhatjuk, hogy az elérhető anyagok közül 2012-ig 60 Orsós- (59%), 22 Varga- (22%), valamint 19 egyéb helyesírást (19%) használ (lásd az 1. ábrát). Amennyiben az újságcikkeket nem számítjuk, azt érdemes megvizsgálnunk, hogy milyen művek jelentek meg a különböző ortográfiaikkal.



2. ábra: A megjelent művek műfajai helyesírástípusok szerint

Látható, hogy a Varga-féle helyesírás drasztikusan visszaesik az újságcikkeket figyelmen kívül hagyva, továbbá az is, hogy a tudományos cikkek szinte kizárólag az Orsós-helyesírást használják (lásd a 2. ábrát).



3. ábra: *Saját szerzőség részaránya az ortográfiák szempontjából*

Amennyiben megvizsgáljuk, a különböző írásrendszerek szempontjából mekkora hányadot képviselnek azok megalkotói, a trend megfordul (lásd a 3. ábrát), így valójában nézőponttól függ, melyik ortográfia mondható valóban elterjedtnek. A tapasztalatok azt mutatják, hogy azok a beás anyanyelvűek, akik nem iskolában tanulták a nyelvet, a normalizált helyesírásokkal csak a legritkább esetben találkoztak, jelenleg nem használják azokat.

Összegzés

A beás helyesírások variabilitása az idők során várhatóan egyrészt csökkenő tendenciát fog mutatni; az aktuális felmérések alapján mindenképp az Orsós-ortográfia látszik elterjedtebbnek, de a jövőben várható művek, pl. Nemes Gizella esetleges bibliafordítása jó időre biztosíthatja a Varga-ortográfia továbbélését is. Másrészt várható más dialektust beszélő közösségek megjelenése is, normaválasztásuk pedig kérdéses lehet.

Tovább árnyalja a képet, hogy Orsós Anna és Kálmán László a közösen írt *Beás nyelvtan* c. kötetükben egy új helyesírási átírást kívántak bevezetni 2009-ben, amely eltér mind a Magyarországon használt, mind a már használatba vett külföldi

beás írásrendszerektől. Noha többen úgy gondolják, hogy az Orsós–Kálmán-féle ortográfia kizárólag tudományos célra jött létre, és a szerzők a kötetükben az erre való teljes áttérést szorgalmazzák (vö. Orsós–Kálmán 2009: 9), napjainkig azonban senki nem kezdte el használni azt, és maga Orsós is a korábbi saját írásrend-szerét használja publikációi során (Arató–Gúti 2015: 147-148).

Hivatalos beás helyesírás egyelőre nem létezik, nincs helyesírási szabályzat, sem helyesírás felett őröködő testület, amely szabályokat alkothatna, dönthetne vitás kérdésekben. Ennek ellenére beás nyelvoktatás létezik, nyelvvizsgát is lehet tenni alap-, közép- és felsőfokon, valamint érettségi vizsgát lehet tenni közép- és emelt szinten. Beás nyelvtanárképzés jelenleg nincs Magyarországon, de létrejötté esetén a tanárok csak a meglévő művekre és a szokásjog alapján kialakult helyesírásra támaszkodhatnának, amely nem volna kötelező érvényű – ez azonban egyáltalán nem kell, hogy problémát jelentsen, hisz az angol nyelvnek sincs a világra kiterjedő központi szabályozó testülete.

Az eddigi művek célközönsége gyakran a tudomány világa, másrészt a magyar nyelven szocializálódott, a nyelvet (újra-)tanuló diákok, az egyetemisták és kevésbé a gyerekek. Feltételezhetően több szerző a visszaigazolást a közösségbeli idősektől várja, pedig a magyartól eltérő írásmód épp a felnőtteknél jelent problémát; a gyerekek könnyen megtanulnak bármilyen logikus, a gyakorlatban már bevált szövegkódolást (pl. magyar-angol, magyar-román, de akár egészen eltérőeket is, pl. mongol-kínai, arab-orosz stb.).

A beás helyesírások a mai napig adósak olyan alapvető szabályokkal, melyek érintik a szótagolást és elválasztást, a kis- és nagybetűs írást, a köz- és végpontozást, a kölcsönszavak és neologizmusok helyesírását, a kötőjelezést, a tulajdonnevek, az ünnepek, a jelentős történelmi korszakok, a számnevek, az udvariassági formulák (pl. megszólítás), a mozaikszavak és rövidítések írását stb. A megfelelő helyesírás sok félreértést tisztázhat, nélküle viszont a szöveg zavarossá, félreérthetővé vagy olvashatatlaná válhat. Így az egybe- és különírásnak

értelemmegkülönböztető szerepe van, pl. *îndăcē* ‘fagyaszt’ vö. *în dăcē* ‘fagyban’ vagy *odūs pēšće* ‘halat hozott’, vö. *o duspēšće* ‘vagy dagaszt’. A jelenségre bármely nyelvből hozható példa, így rom *îndepărtare* ‘eltávolítás, eltávolodás, eltérés’ vö. *în depărtare* ‘messzeségben, távolságban’.

A helyesírási különbségeken és a nyelvi konszenzuson túl nehezíti az írásbeli kommunikációt a tény, hogy a beás cigányok számtalan országban élnek szétszórva és nemigen tartanak fenn kapcsolatot egymással, de ha mégis, a különböző csoportok igen eltérő nyelvváltozatot beszélnek, a beásból hiányzó szavakat pedig eltérő többségi vagy kisebbségi nyelvváltozatokból pótolják. Az utóbbi években fellendülő román, horvát, ill. szerb beáskutatások szintén külön utat járnak be, gyakorlati és tudományos helyesírásaik is eltérnek a magyarországitól, ahogy önmagukban is nagyfokú heterogenitást mutatnak. Ennél nagyobb probléma a beás nyelvű művek alacsony száma, mely az iskolai és óvodai beás nyelvoktatás hiányára, végsősoron a beások cigányok között végbemenő teljes nyelvcsereére vezethető vissza. Ennek megállításához és visszafordításához a hatékonyabb társadalmi és nyelvpolitikai lépések mellett a konzekvens és konzisztens ortográfia is jó alapot nyújthat.

Hivatkozások

- Arató Mátyás (2012): *A romani nyelv helyesírásának fejlődése és sztenderdizációs problémái*. In: Trendl Fanni–Cserti Csapó Tibor (szerk.): “Romológia akkor és most” – romológusok első szakmai konferenciája (Konferenciakötet) (*Gypsy Studies – Konferenciák 28.*). Pécs, Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék. 32-44.
- Arató Mátyás–Gúti Erika (2015): Gondolatok a beás nyelvi korpusztervezésről, különös tekintettel a helyesírás-tervezésre. In: Kiss Gábor (szerk.): *Világ és nyelv szenvedéllyel – Köszöntő kötet Gecső Tamás 60. Születésnapjára*.

- Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához 174.*Tinta Könyvkiadó, Budapest. 145-150.
- Blazeka, Đuro–Nyomárkay István–Rácz Erika (2009): Mura menti horvát tájszótár = Rjecnik pomorskih hrvata. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- Coulmas, Florian (2003): *Writing Systems. An Introduction to their linguistic analysis.* Series: *Cambride Textbooks in Linguistics.* Cambridge University Press, Cambridge.
- Eperjessy Ernő (1991): *A három sorsmadár = The three fates : őrtilosí beás cigány népmesék.* In: Kríza Ildikó (szerk.): *Ciganisztikai tanulmányok - Hungarian Gypsy Studies 8,* Magyar Tudományos Akadémia, Néprajzi Kutató Csoport, Budapest.
- É. Kiss Katalin–Kiefer Ferenc–Siptár Péter (2003): *Új magyar nyelvtan* (3. kiadás), Osiris, Budapest.
- Gidáné Orsós Erzsébet (2000): *Pamacs az iskolába indul - Pamacs szá purnyescsé íñ iskolã.* Konsept-H Kiadó, Piliscsaba.
- Gidáné Orsós Erzsébet–Lantos Gábor (2002): *Minukã: puvescsé dá cigány pâ lyimbã dá bãjás sí dá ungurj. Minúka: Cigány mesék beás és magyar nyelven.* Univerzitã dá Scsijituré dá Pisu, Ínsztitut dá Ínvãcãturã dá Méscesérj, Pisu.
- Gósy Mária (2004): *Fonetika, a beszéd tudománya.* Osiris Kiadó, Budapest.
- Konrád Imre (é.n.): *Versfordítások* (munkacím) (kéziratban). Szekszárd.
- Kovalcsik Katalin (1994). *Beások a felvidéken.* Amaro Drom - Utunk - Á nasztrã cályé. A magyarországi roma kisebbség lapja, IV. évf. 11. sz, 24.
- Központi Statisztikai Hivatal (2011). *Íntribãlá dá csiny. Népszámlálás 2011.* Budapest.
- Központi Statisztikai Hivatal (2011). *Íntribãlá dá kãsã. Népszámlálás 2011.* Budapest.
- MTI (2013). *A lengyelek a betűikért aggódnak* [http://index.hu/tudomany/2013/02/22/betuikert_aggodnak_a_lengyelek/] (Letöltve: 2013.02.24)
- Nádasdy Ádám (2003). *Miért változik a nyelv?* Előadás a Mindentudás Egyetemén. III. Szemeszter, 2003.11.17.
- Nemzeti Erőforrás Minisztérium (2012): *Beás emelt szintű írásbeli vizsga* (2012. május 24.)
- Orsós Anna (2002): *Beás nyelvkönyv - Pã lyimbã bãjãsilor* (harmadik, javított kiadás). Dávid Oktatói és Kiadó Bt, Kaposvár.

- Orsós Anna (2005): *Felkészülési segédanyag a Profex nyelvvizsgaközpont beás nyelvvizsgájához - CD melléklettel - hangzó anyag és mintatesztek megoldásokkal*. Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Pécs.
- Orsós Anna (2006): *Lá szá szfátászķă dăp-ászta sí péstyî*. Pécsi Tudományegyetem BTK Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék & PROFUNDA Könyvek, Pécs.
- Orsós, Anna (ford.) (2008): *Jilintală dă prisjiput Kártă Lyimbilor Europi, káré-sz într-on régio o káré-sz lyibilye pucînyilor*. (nem hivatalos fordítás)
- Orsós, Anna (ford.) (2008): *Kártă Lyimbilor Europi, káré-sz într-on régio o káré-sz lyibilye pucînyilor*. (nem hivatalos fordítás)
- Orsós Anna (2012): *A beás írás, helyesírás története*. In: Beck Zoltán - Cserti Csapó Tibor (szerk.) *"FONTOS PONT a Hegyhát ifjúsági életében" projektkötet (Gypsy Studies - Cigány Tanulmányok 27.)*. Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék & Sásd Város Önkormányzata, Pécs.
- Orsós Anna–Kálmán László (2009): *Beás nyelvtan*. MTA Nyelvtudományi Intézet, Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- Stanojčić, Živojin–Popović, Ljubomir (2000): *Gramatika srpskog jezika za I, II, III i IV razred srednje škole*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Belgrád.
- Scriban, August (1939): *Dicționarul limbii românești (Etimologii, înțelesuri, exemple, citațiuni, arhaizme, neologizme, provincialisme)*. Editura "Presa Bună", Iași.
- Papp Gyula (1980): *Segédanyag beás cigány gyermekek magyar nyelvi kommunikációs készségének fejlesztésére*. Tanulmányok a Janus Pannonius Tudományegyetem Tanárképző Kar cigánykutató munkacsoportjának vizsgálataiból II. JPTE Tanárképző Főiskola, Pécs.
- Papp Gyula (1982): *A beás cigányok román nyelvjárása*. Tanulmányok a Janus Pannonius Tudományegyetem Tanárképző Kar cigánykutató munkacsoportjának vizsgálataiból V. JPTE Tanárképző Főiskola, Pécs.
- Rosenberg Mátyás (megj. a.): *Bánáti eredetű hibrid létigék a beás nyelvváltozatokban* (kéziratban).

- Tálos Endre (2008): *A beás grammatikairás problémái.*
- Varga Ilona (1993): *Un pik den treje se pucsec umiri.* Amaro Drom - Utunk - Á nasztră cályé. A magyarországi roma kisebbség lapja. III. évf. 9. sz, 31.
- Varga Ilona (1994). *Csár un pik.* Amaro Drom - Utunk - Á nasztră cályé. A magyarországi roma kisebbség lapja. III. évf. 12. sz, 31.
- Varga Ilona (1997). *Beás-magyar, magyar-beás szótár.* Konsept-H Kiadó, Pilisvörösvár.

A roma irodalmi kánon jelenléte a 6-12 évesek anyanyelv és irodalom tananyagában

Az irodalomoktatás alapozó szakaszában az olvasmányok zömét népmesék, mondák, kortárs gyermekirodalmi alkotások jelentik. Rátétekintünk arra, milyen, a roma irodalmi kánonhoz tartozó irodalmi alkotások és mesék szerepelnek az új generációs tankönyvekben; milyen műveket, cigány néphagyományokat stb. ajánlhatunk továbbá szerepeltetni annak érdekében, hogy a cigányság kultúráját roma és nem roma identitású tanulóink együtt, mélyebben megismerhessék. Érintünk szakmódszertani lehetőségeket, amiknek következetes órai alkalmazásával számos roma művészeti ág szimbolikája, egyedisége strukturáltan jelenhet meg, összevethetően magyar művészeti alkotásokkal. Az azonosságok/különbségek megfigyelése ösztönözheti a kultúrák közötti kapcsolatok felfedezését; hozzájárulhat a multikulturális szemléletformálásához, az egymást kölcsönösen be/elfogadó attitűd megalapozásához.

Kulcsszavak: roma irodalom; multikulturális oktatási szemlélet; az anyanyelvi nevelés módszertana

**„A világ létra, melyen az egyik fel, a másik meg le megy”
(cigány közmondás) azaz roma/cigány kulturális ismeretek jelenléte az anyanyelv és irodalom műveltségi terület oktatásának alapozó szakaszában**

A cigány/roma nemzetiségű gyermekek számára fontos, hogy kultúrájuk értékeivel már az intézményes anyanyelv és irodalom oktatás alapozó szakaszában megismerkedhessenek. Erre alapvetően a roma/cigány nemzetiségi nevelést-oktatást

biztosító iskolákban van lehetőség. „A nemzetiségi nevelés-oktatást a következő oktatási formák szerint lehet megszervezni: *c)* nyelvoktató nemzetiségi nevelés-oktatás, *d)* magyar nyelvű roma/cigány nemzetiségi nevelés-oktatás, (...) biztosítja a roma/cigány tanulók számára a romák, a cigányság kulturális értékeinek megismerését, a romák/cigányok történelméről, irodalmáról, képzőművészetéről, zenei és táncművészetéről, valamint hagyományairól szóló ismeretek oktatását, *b)* nem kötelező eleme a romani és beás nyelv tanulása, de a szülők igénye alapján - anyanyelvű, kétnyelvű vagy nyelvoktató nemzetiségi nevelés-oktatás keretében - biztosítani kell e nyelvek oktatását, *c)* tartalmazza a roma/cigány népismeret műveltségi terület oktatását, a nemzetiségi önismeret fejlesztését és a folyamatosan szervezett roma/cigány kulturális tevékenységet”⁵⁸ Ugyanakkor ki kell emelnünk, hogy a cigány nemzetiségű lakosság Magyarországon nem néhány jól behatárolható régióban él (szemben például a szlovén, horvát, szlovák magyarországi nemzetiségekkel), hanem az ország teljes területén elszórtan megtalálható.⁵⁹

A cigány nemzetiségi oktatást folytató iskolákon kívül is üdvös lenne, ha a cigány kulturális értékek minél szélesebb körben, minél több tudományterületen részei lennének a tananyagoknak. Jelenleg azonban csak a nemzetiségi oktatást nyújtó iskolákban biztosított legalább a cigány népismeret oktatása, de a legfrissebb kutatások adatai azt bizonyítják, hogy ezeknek az iskoláknak a száma csökken. „A nemzetiségi népismeret oktatása különösen fontos egy olyan nemzetiség esetében, amely kultúrájáról, történelméről, hagyományairól egyre kevesebbet tud, információi intézményes módon nem megerősítettek, ezért hajlamos azt értéktelennek gondolni. Elengedhetetlenül fontos, hogy e tantárgy tanítása keretében releváns ismeretek korszerű módszerekkel kerüljenek

⁵⁸ 17/2013. (III. 1.) EMMI rendelet a nemzetiség óvodai nevelésének irányelve és a nemzetiség iskolai oktatásának irányelve kiadásáról

⁵⁹ KSH, 2014.

feldolgozásra és átadásra, elősegítve a diákok előítélet-mentes gondolkodásának, aktív szerepvállalásának és reális, pozitív cigányképének/identitásának kialakulását. A népismeret oktatása során szélesebb körű ismeretek átadására és bonyolult, a társadalom több szegmensébe erősen beágyazott összefüggésrendszerek megértetésére van szükség. Mindemellett fontos lenne támogatni egy reális, pozitív cigány identitás kialakulását is, amely elősegítheti, hogy a gyerekek magabiztosan álljanak ki a történelmében és hagyományáiban gazdag cigány kultúra mellett” (ORSÓS, 2017: 8848). A cigány népismeret tantárgy oktatásának szélesebb körű (az iskola nemzetiségi oktatást gyakorló státuszától független) lehetősége is alapja lehet annak, hogy a roma-magyar nemzetiségi identitású gyermekek és családjaik értéként, a cigány közösségen kívüli szemlélő számára is szépként és kulturálisan őrzendőként tekinthetnének a cigány kultúra elemeire. Ez erősítené önértékelésüket/önazonosságukat, belső identitástudatukat (TORGYIK, 2005; CSONTOS, 2009; KEMÉNY, 2009).

A gyermekek számukra ismerős szövegekkel, népszokásokkal és rigmusokkal találkozhatnak az iskolai órákon, így könnyebben beilleszkedhetnek az iskola világába, inkább magukénak érezhetnék a tananyagot, hiszen az róluk is szólna, belőlük is mutatna értékeket a nem roma identitású társaiknak is. Ezzel válna lehetővé egyrészt, hogy minden roma-magyar identitású nemzetiségi tanuló megismerhesse a magyar kultúra alkotásai mellett a roma kultúra népi- és műköltészeti/gyermekirodalmi alkotásait, ezeken túl más művészeti ágak roma kánonon belüli műveit is; másrészt így a magyar identitású tanulók irodalmi alapismeretei között is megjelenhetnének a cigány irodalmi (és általánosságban a cigány kultúrán belüli) ismeretek. Egymás kultúrájának kölcsönös megismerése már az iskolai oktatás alapozó szakaszában ösztönözheti a kultúrák közötti kapcsolatok felfedezését; hozzájárulhat a multikulturális szemléletformálás megalapozásához, az elfogadó attitűd formálásához (TORGYIK – KARLOVITZ, 2006).

„Ha nem haltak meg, máig is élnek” azaz: cigány kulturális ismeretek, irodalmi alkotásokon keresztül az 1-6. osztályos anyanyelv és irodalom tankönyvekben

A továbbiakban rátekintünk arra, hogy a közoktatás tankönyveiben megjelenő tananyag milyen mértékben és rendszerességgel, az egyes témakörökhöz kapcsolódóan mennyire strukturáltan és következetesen szerepelteti a roma kultúra szegmenseit kötelező vagy ajánlott tananyagelemként. 2014-től a magyar közoktatás tankönyvei az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet Kiadásában megjelenő Újgenerációs tankönyvek vagy Kísérleti tankönyvek, valamint a tankönyvjegyzékben továbbá szereplő AP vagy AK kódú tankönyvek.⁶⁰A 6-12 éveseknek készült irodalom tananyagban kiemelt témakörként szerepelnek a népmesék, műmesék; mondák, mítoszok és legendák; a szülőföldünkről, ünnepeinkről és a gyermekvilágról, mindennapi életéről szóló történetek. Az egyes fejezeteket magazin, a tankönyveket nyári könyvajánló zárja. Akkor tekinthetjük a roma kultúra reprezentálását következetesnek, ha számos olyan oktatási ponton, amikor lehetőség kínálkozik a témakörökön belül azt szerepeltetni, ez meg is történik; ha a roma kultúra elemei nem a magyar és nemzetközi irodalomtól mereven elkülönítve jelennek meg, hanem harmonikusan mindig(!) jelen vannak a tananyagban. Továbbá az olvasmányhoz kapcsolódnak kérdések, tevékenykedtető feladatok, a megértést olyan illusztrációk, érdekességek bemutatásai segítik, amik szintén a cigány kultúrából származnak. Előfordulhatnak a tananyagban olyan pontok is, amiknek esetén a magyar vagy más kultúrából származó irodalmi/művészeti alkotást cigány képzőművészek illusztrációi színesítik; tartalmazhatnak a tankönyvek például cigány közmondásokat, népi jóslatokat, ételrecepteket, bemutathatnak cigány közösségekről életképeket, ajánlhatják roma írók alkotásait nyári olvasmányként.

⁶⁰ <http://tankonyvkatalogus.hu/> [2017. 09.02.]

Az Újgenerációs tankönyvek vagy Kísérleti tankönyvek 1-4. osztályos olvasókönyvekben, valamint az 5-6. osztályos irodalom könyvekben szereplő tananyagának fenti szempontú áttekintése után megállapíthatjuk, hogy azokban a cigánysághoz köthető kulturális ismeretek nem strukturáltak, sokkal inkább esetlegesen jelennek meg. A gyermekfolklór és a roma műköltészet alkotásai pedig egyelőre kiszorultak a tananyagból (azok még a nyári könyvajánlatban sem szerepelnek). A tananyagban minden évfolyamon központi szerepet kapnak a népmesék, népmondák, ezek között ott találjuk *A farkas és a kutya* cigány népmesét 2. osztályban; *A kis kígyó ajándéka* Dráva menti cigány népmesét, valamint a *Burláj vitéz* cigány népmese részletét 5. osztályban forrással megjelölve, valamint *A Nap és a Hold története* eredtmondát 4. osztályban. Tehát kizárólag 3 évfolyamon és csupán öt esetben találunk cigány meséket és mondát. *A Nap és a Hold története* cigány eredetmonda megismerése mérföldkönek is tekinthető szemléletformálás szempontjából, mivel a monda a roma/cigány ember és a fehér ember bőrszínének kialakulásáról szól, őket egymás mellett, egymás társaiként írja le a Nap és a Hold visszaszerzése kapcsán. Az eredetmondák tárgyalásakor ismeretbővítés céljából gyűjthetnének a tanulók más cigány eredetmondákat is, ilyenek például a *Hogyan lett az ember? A teknősbéka története*; *Valaha madarak voltunk* történetek. *A farkas és a kutya* életmódját megelevenítő tanulságos állatmese középpontjában a szabadság megélésének kérdése áll. Ezzel a jelentésszállal foglalkozik érintőlegesen a tankönyv kérdéssora is. A gondolatmenet kibontásánál a cigányság életvitelében, világlátásában helyet foglaló szabadságélmény fontosságáról is üdvös beszélgetni, mert az ilyen (és ehhez hasonló) diskurzusok megalapozhatják a kultúrák közötti kapcsolatok felfedezésének örömét, az egymás értékrendszerét elfogadó attitűd formálását. 5. osztályban rendszerezik a tanulók a mesékről addig megfigyelt műfaji jellemzőket. Szépen simul bele ebbe a logikai felépítésbe a *Burláj vitéz*ről szóló mese feldolgozása, mert alkalmat ad összehasonlító meseelemzésre egy-egy magyar népmesével oppozícióban. A tananyag ajánlott feladatsora ki is

használja ezt a lehetőséget. *A kis kígyó ajándéka* történet feldolgozása pedig ráirányítja a gyerekek figyelmét a cigány mesék egyedi műfaji sajátosságaira a – *Mi az, ami szerinted másként nyilvánul meg, ebben a mesében a magyar népmesékhez képest?* – kérdéssel. Üdvös lenne jobban körüljárni a kontextust: kik mesélnek, miért sajátos a cigány mesélés szituációja (a keret; dalbetétek és az igaz szó szerepe), és milyen céllal hangozik el egy-egy szöveg. A kulturális műveltség szélesítését jelenthetné, ha mindkét történet feldolgozásánál fókuszálnánk a sajátos roma mesekezdetre és zárlatra (ilyen sajátos mesekezdetek például: *Legyen nekünk szerencsés ez a szent este! Adja a drága Isten, hogy még sokszor elmondhassam nektek ezt a mesét erőben egészségben! /Honnan volt, honnan nem volt... / illetve mesezárlat például: *Ez így volt. / Ha nem haltak meg, ma is élnek/ Aki nem halt meg akkor, ma is él*) (JENEI 2003); megfigyelhetőek lennének az életmódra utaló szövegrészek, kifejezések, jellegzetes szófordulatok (például: *Csókolom a szívedet; Annyi bagót adjál; Adott a drága Isten, amit adott*). A tanulók gyűjthetnek az adott szöveg tartalmát lefedő cigány közmondásokat (például: *A bolond mond, amit tud, az eszes tudja mit mond* vagy *Ha a bort beviszik az ajtón, az ész távozik az ablakon*), hasonló tartamú más cigány meséket (*Az erdő anyja; A fehér kígyó; A kígyóölő asszony*) is. Sajnos nélkülözik a könyvek a roma identitású képzőművészek készíttette illusztrációkat. A *Burláj vitéz* szöveg mellett például a „magyar népmesék” rajzfilmsorozatból beemelt hétfejű sárkány ábrázolást láthatják a tanulók. Ide kerülhetett volna például *Bari Károly Az erdő anyja* című kötet egy rajza is, ami inkább elmélyíthetné, hitelesíthetné a közvetítendő roma kulturális ismereteket. A korábbi évtizedek tankönyvi tartalmához képest ugyanakkor óriási előrelépést jelent, hogy 4. és 5. évfolyamokon a „Magazin” fejezetek jelentős figyelmet szentelnek a roma kultúra bemutatásának. A kitekintő fejezet végén rendszerező kérdéseket találunk a cigányság népcsoportjainak bemutatására, a beás népmesék jellemzőire, valamint a cigány népzene jegyeire vonatkozóan. E részekben megtudhatják a tanulók, hogy a cigányság több mint ezer évvel*

ezelőtt indult el Indiából, mára a magyarországi népcsoport már leginkább kétnyelvű; glosszákat olvashatnak néhány cigány népi mesterségről, a hitvilág alapjairól; süthetnek bodagot, hiszen a receptet tartalmazza a tankönyv; itt találunk néhány közmondást, népi rigmust; és nagy büszkeséggel írnak a tankönyv szerzői a cigányzenéről, amihez kapcsolódóan interjú is tartalmaz a fejezet Roby Lakatossal.

**„vitéz csodafiúszarvas, / villámoktól lopott karddal /
csatázik az ősköd várban / ördög lóval, vad sárkánnyal”
(részlet Bari Károly Mese című verséből) azaz:
szépirodalmi és szakmódszertani ajánlások az anyanyelv és
irodalom tanításához néhány roma művészeti ág
alkotásainak ismertetésén keresztül**

A gyermekek életkori sajátosságaihoz és az egyes évfolyamok anyanyelv és irodalom kerettanterveihez igazodó tananyagtartalmakban mind teljesebben megjeleníthetők a roma/cigány kulturális tartalmak is. Számos ilyen oktatási pontot találunk, tehát a 6-12 éves korosztály irodalom oktatásakor folyamatosan kínálkozik arra lehetőség, hogy a roma/cigány kultúra reprezentánsai a mindenkori tananyag szerves részeként legyenek jelen. A 21. század magyar közoktatásában megjelentek a heurisztikusabb, azaz mozgáson, stratégiai társas élményeken, kreativitáson és művészeti tevékenységeken keresztül megvalósuló munkaformák; egyre nagyobb teret kapnak a projektek is. Ezek a korszerű munkaformák erősítik a tanulók társas kompetenciáit, ezzel növelve felelősségvállalásukat és el/befogadó attitűdjüket társaik és környezetük (tágabb értelemben a társadalom egésze) iránt, – ily módon válhatnak a kultúrák közötti kapcsolatok felfedezésének, a multikulturális szemlélet megjelenésének ösztönző erőivé is. „A projektek folyamatosan lehetőséget adnak arra, hogy megoldandó problémákként közelítsünk a tananyaghoz, aminek részeként aztán kooperatív, együttműködő megbeszéléseket és vitákat indukáljunk (...),

hogy legyen lehetőség az egyéni tanulási útvonal megtalálására és e mellett kreatív-produktív munkaformákkal a közös alkotás megtapasztalásának öröme is. Forrásai lehetnek ezek a kurzusok – az integráció gyakorlatiasabb, eszközszintű használata révén – egy holisztikusabb és demokratikusabb, szükség esetén kritikusabb tanítói látásmód megteremtődésének is” (FARKAS – KOÓS, 2015: 226). A multikulturális szemléletformálás szempontjából mindezek okán kiemelt szerepet kaphatnak ezek az órai munkaformák. A mesék rendszerezését tárgyaló 5. osztályos „Mesevilág” fejezet például ún. magyar – cigány meseprojektként valósulhat meg; a Magazin: A cigányság kultúrája 4. osztályos fejezet kooperatív, együttműködő megbeszéléseket és vitákat, közös tevékenységeket eredményezhet.

A 6-12 éveseknek szóló irodalmi anyag témakörei között – a mesék és mondák szövegein kívül – megtaláljuk a szülőföldünkről, ünnepeinkről és a gyermekvilágról, mindennapi életről szóló történeteket. E témakörökhöz kapcsolódóan is számos roma művészeti alkotást ismertethetünk meg a gyermekekkel, alkalmazhatunk olyan szakmódszertani megoldásokat, amik támogatják, hogy a cigány kultúra minél szélesebb palettán megjelenhessen az anyanyelv és irodalom órákon. A természet körforgásával, ünnepeinkkel kapcsolatos témakör a tárgyalt oktatási időszak minden osztályfokán megjelenik. A téli ünnepkör irodalmi olvasmányai között bemutatunk roma népköltészeti alkotásokat, megtaníthatunk roma népi gyermekjátékokat, mondókákat is. Ilyenek: *Ez az este olyan este, ez a Karácsony este...* (népdal), *A vadnyúl eredete* (népmese), *Ezüstön és aranyon ébredj* (karácsonyi köszöntő párbeszéd), *Madárkák, Medve-medve, Törjük a mákot* (gyermekjátékok), *Tavaszsürgető* (népi rigmus). Jellegzetes, a roma képzőművészetnek és egyben az alkotó művészetének stílusjegyeit magán viselő alkotás *Bari Károly Jézus születése* című rajza. Érdemes a ráhangolás vagy a jelentésadás órai szakaszokban benyomásokat, inspirációkat gyűjteni a képről a karácsony témakör feldolgozásánál.

A műköltészeti alkotások között már az alapozó oktatási szakaszban beszélgethetünk a tanulókkal például *Bari Károly: Csozrekár, a varjúkirály* (verses mese), *Bari Károly: Mese* (verses mese a csodafiú szarvas témakörből 5-6. osztályosok számára), *Choli Daróczi József: Eső csöppen*, *Choli Daróczi József: Húsvéti vers*, *Karsai Ervin: Húsvét – Patradyako* (locsolóvers) költeményeiről. A cigány nyelv egyes nyelvváltozatainak írásbeliségét is megfigyelgethetjük, ha néhány költeményt eredeti nyelven is közlünk. „*Főnek a tojasok, a sonkák, / Legények jönnek és jó a rokonság; / Húsvét van most: víg a cigány, / Locsolatlan nem marad lány! /*” -írja Karsai Ervin költeményében. Biztosan kihallják majd a gyermekek a szövegből, hogy milyen sokban hasonlít a cigány locsolkodási szokás a magyar népszokáshoz, mennyire átjárja tehát egyik kultúra a másikat. Jó, ha tudják, hogy a cigányság fontos ünnepe április 8. nemzetközi cigány ünnep.

Ugyancsak minden osztályfokon megtaláljuk a gyermekek világáról, a mindennapi életünkről szóló olvasmányokat. Szerves részeivé tehetjük a tananyagnak e témakörökben is a roma kultúra egy-egy – már gyermekek számára is befogadható – alkotását, ezeken keresztül közel hozhatjuk roma és nem roma identitású tanulóinkhoz a cigány életmód, családszerkezet, hiedelemvilág, jellegzetes cigány mesterségek megismerését. Mivel azonban egyelőre a roma irodalomban (MAGYARI, 2013) nagyon kevés a kifejezetten gyermek- vagy ifjúsági irodalomhoz sorolható alkotás (ilyen például *Szécsi Magda Álmos pék* című meseregénye (1999), *Szécsi Magda Csak vitt a szél* meseregénye (2000)), és a felnőtt olvasóknak szánt kortárs roma irodalom meglehetősen gyakran vulgáris kifejezéseket használ, megrázó élethelyzeteket mutat be képvilágával illetve szimbolikájával (téve ezt a művészet eszközein keresztül jogosan a realista ábrázolás valamint a modernitás korszakaiban), ezeknek a szövegeknek, képeknek kiválasztásánál nagy körültekintéssel kell lennünk. A már említett *Szécsi Magda. Az álmos pék* meseregény első osztályos írásképpel került forgalomba, ezért a betűtanulás befejezése után máris olvashatják a tanulók, akár első nyári olvasmányuk

is kiváló; míg *Szécsi Magdától a Csak vitt a szél* szerelmes meseregényt (2000) valamint a *Pogány tűz* (2000) című művet, *Lakatos Menyhért: Füstös képek* (1975) regényét kiskamaszoknak ajánlhatjuk 5-6. osztálytól. *Rostás-Farkas György: Tiétek a szívem; Rostás György: Levél Kálmánkámhoz; Apácskámmal élek együtt; Karsai Ervin: Mikor még kisfiú voltam; Romka Demeter: Fújtass már!* című költeményeit pedig érdemes kontrasztív szemléletet érvényesítve, egy-egy magyar kultúrából beemelt verssel összehasonlítva tanítani, figyelmet szentelve a hasonló vagy közös vonásokra, felsorakoztatva a különbözőségeket. A népi irodalomból a *Megyek babám, elmegyek én* (népballada) a Csenki testvérek gyűjtéséből, *Önts vizet a virágszárra...* (menyasszony kikérő) a Csenki testvérek gyűjtéséből, *A Hólyag, a Szalmaszál és a Tűzláng* (tanulságos cigány népmese az összetartásról), *Az együgyű vajda* (cigány népmese az életmód témához), *Négy cigánylegény mesterségének haszna* (népmese) Sáfár Sándor gyűjtéséből már az 1-4. osztályokban kedves olvasmánya lehet tanítványainknak.

Minél több érzékszervet kapcsolunk a megismerés folyamatához, minél inkább tapasztalhatóvá, megélhetővé tudjuk tenni az olvasottakat, annál mélyebben raktározódnak a tanultak. Ezért az olvasmányok mellett bemutatathatunk cigány népi mesterségekről (üstfoltozó, vályogvető, tégláégető, teknővájó, szénégető), különböző roma népcsoportok képviselőitől, a cigányság életmódjáról vagy életsorsokról fényképeket, dokumentumfilmeket, képzőművészeti alkotásokat (például *Orsós Teréz festményeit* a cigányság mindennapjairól; *Szécsi Magda illusztrációit* szerelemről, anyaságról; *Bari Károly illusztrációit*); ellátogathatunk mesteremberekhez, tanulhatnak a gyerekek cigány táncokat, énekelhetnek velünk cigány népdalokat, elkészíthetünk közösen néhány hagyományosan cigány ételt (például ludaskását Márton-napkor; cigányragut, kukoricadercét a roma hétköznapiakból). Ha a szükséges alapanyagokat listázzuk, és az ételek készítményi folyamatait áttekintjük, máris jöhet a

véleménynyilvánítás arról, hogy vajon milyen életmódot élhettek azok az emberek, akiknek a recepteket köszönhetjük.

„Horizont szeretnék lenni a cigányok tekintetében” (részlet Rostás-Farkas György Forrás szeretnék lenni című verséből) az az oktatott irodalmi művek változtatásának céljai a multikulturális szemléletformálás érdekében

A jelenleg hazánkban használt anyanyelv és irodalom tankönyvcsaládok tananyagaiban helyet kapott a magyarországi cigányság néhány kulturális értékének feldolgozása. Az ilyen témájú tartalmak tankönyveken belüli elrendezésére és az olvasmányokként közölt roma szövegekre jellemző, hogy esetlegesen, nem tematikusan strukturálva jelennek meg, tehát elszórtan találkozhatnak a tanulók egy-egy roma irodalmi alkotással, roma kulturális vonatkozással; valamint több esetben a fejezeteket záró Magazin részekben olvashatnak a cigányságról. A történetekhez többnyire kapcsolódnak kérdések, amik ösztönzik a tanulókat a másik kultúra értékeinek megismerésére és elfogadására. A multikulturális szemlélet alapjai mindezekén keresztül jelennek meg az olvasókönyvekben és az irodalom tankönyvekben. További lépést jelenthetne, ha a roma/cigány kultúra kiemelt szépirodalmi és népi irodalmi alkotásai, valamint a hozzájuk kapcsolható más roma/cigány kulturális tartalmak, ismeretek minden osztályfokon és minden témakörben szervesen válnának a tananyag részeivé. „Az iskolai oktatás akkor válhat sikeressé, hatékonyá, ha a nevelési-oktatási folyamatban gyermekből, a fiatalból indul ki, kiemelten épít annak sajátos jellemzőire, társadalmi-szociális, kulturális hátterére és human szükségleteire. Figyelembe veszi, hogy a gyermek a környezetével együtt érthető meg, ezért ökológiai szemlélettel tekint a tanulóra, családjára, a gyermek mikrokörnyezetére. Míg a korábbi években sokkal nagyobb szerep jutott az intézményes nevelés folyamatában a tanterv, tananyag-központúságnak, addig ma már mind nyilvánvalóbbá vált a neveléstudományi

szakemberek számára, hogy minőségi iskola csakis az intézményt használó gyerekek és szülei igényeinek, szükségleteinek méltánylása, kulturális sajátosságainak komoly figyelembe vétele mellett valósulhat meg” (TORGYIK – KARLOVITZ, 2006: 198).

Remélhetőleg a jövő magyarországi alsó 1-4. osztályos olvasókönyvei, 5-6. osztályos irodalom könyvei már minden témakörben rendszeresen szerepeltetik a cigány kultúrához kapcsolódó ismereteket, feladatokat is. A roma és nem roma identitású tanulók tanóráról tanórára rácsodálkozhatnak egymás kulturális értékeire, pozitív énképük kialakulása és fenntartása érdekében jól látják majd a kulturális hasonlóságokat épp úgy, mint az egyediséget. Szorosabb szociális kapcsolatokat építenek ki a tanulók között az egymás kultúrájából megismert alkotások, közösen megélt irodalmi élmények, közösen átélt órai diskurzusok, aktív tevékenységek. Mindezzel alapozzuk meg a gyermekek más kultúrák iránti érzékenységét, egymást elfogadó attitűdjét.

Irodalom

- CSONTOS Éva (2009): Megismerés és értékek. In: Kállai Ernő – Kovács László (szerk.): Megismerés és elfogadás. Pedagógiai Kihívások és roma közösségek a 21. század iskolájában. Nyitott Könyvműhely, Budapest. 31-42.
- D. MAGYARI Imre (2013): A magyarországi cigányság irodalmáról. Ph.D- értekezés. Debreceni Egyetem, Debrecen.
- FARKAS András – KOÓS Ildikó (2015): Projektfolyamatok a tanítóképzésben. In: Kispálné Horváth Mária (szerk.): Módszertani irányok a pedagógusképzés fejlesztésében Nyugat-Dunántúlon. Nyugat-magyarországi Egyetem Regionális Pedagógiai Szolgáltató és Kutató Központ Kiadó, Szombathely. 225-240.
- JENEI Teréz (2003): A cigány mese jellemzői egy gyermeknyelvi narratívában. In: Bálint Péter (szerk.): A meseszöveg változatai. Didaktika Kiadó, Debrecen. 62-75.
- KEMÉNY István (2009): A romák/cigányok és az iskola. In: Kállai Ernő – Kovács László (szerk.): Megismerés és elfogadás.

- Pedagógiai Kihívások és roma közösségek a 21. század iskolájában. Nyitott Könyvműhely, Budapest. 156-175.
- ORSÓS Anna (2017): A cigány/roma nemzetiségi oktatásról. Barátság, XXVI. 1. szám. 8843-8850.
- TORGYIK Judit (2005): Kultúra az egyén szempontjából. In: Torgyik Judit: Fejezetek a multikulturális nevelésből. Eötvös József Kiadó, Budapest. 24-29.
- TORGYIK Judit – KARLOVITZ János Tibor (2006): Kulturálisan érzékeny iskola. In: Torgyik Judit – Karlovitz János Tibor Multikulturális nevelés. Bölcsész Konzorcium, Budapest. 198 – 218.
- Tankönyvek és segédletek online katalógusa 2017/18. Eszterházy Károly Egyetem – Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Eger – Budapest. <http://tankonyvkatalogus.hu/> [2017. 09.02.]
- 17/2013. (III. 1.) EMMI rendelet a nemzetiség óvodai nevelésének irányelve és a nemzetiség iskolai oktatásának irányelve kiadásáról https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=a1300017.emm [2017. 09.15.]
- Cigány (roma) A népesség korcsoport, településtípus és nemek szerint, a nemek aránya, 2011. In: 2011. évi Népszámlálás Nemzetiségi adatok. Központi Statisztikai Hivatal, Budapest. 2014. http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/nepsz2011/nepsz_09_2011.pdf [2017.04.10.]

Oláh cigány dialektusok Magyarországon

Jelen tanulmányban kísérletet teszek a Magyarországon beszélt oláh cigány nyelvváltozatok áttekintésére az eddigi szakirodalom, illetve újabb, saját terepmunka, és az ennek során gyűjtött adatok alapján.⁶¹ Ehhez először bemutatom a cigány dialektusok osztályozásának problémáit és azt, hogy a nemzetközi szakirodalomban jelenleg milyen elképzelések vannak jelen, majd röviden ismertetem a magyarországi cigány dialektusok helyzetét, átláthatóságát általában. Ezután tárgyalom az oláh cigány változatokat részletesebben és válaszolom, hogy a törzseket dialektusoknak megfelelő megközelítéssel kapcsolatban milyen kérdések és kételyek merülnek fel; korábról nem rendelkezünk elég nyelvi adattal erre vonatkozóan, az újabb adatok pedig ennél sokkal árnyaltabb, variációban gazdagabb képet mutatnak.

Kulcsszavak: oláh cigány, dialektus, osztályozás, variáció

1. A cigány dialektusok osztályozása

A cigány⁶² nyelvészet területén számos kutatás foglalkozott és foglalkozik a cigány nyelv sokféle változatának minél

61 A terepmunkában közreműködött Rosenberg Mátyás. A kutatást az OTKA K 111961 sz. pályázat keretében végeztük, kutatásvezető: Kálmán László.

62 A magyar nyelvű szakirodalomban is, illetve a cigány nyelvvel kapcsolatos egyéb írásokban, angolszász hatásra kezd elterjedni a „cigány” helyett a „romani” szó használata. Bár ezzel kapcsolatban semmilyen fenntartásom sincs, mivel saját, Magyarországon végzett terepmunkám azt látszik megerősíteni, hogy a cigányok számára jelenleg a „romani” szó keveset vagy semmit se mond, viszont nyelvüket (és saját magukat is) ők maguk annál inkább illetik a „cigány” szóval, jelen, magyar nyelvű tanulmányban jellemzően a „cigány” kifejezést fogom használni, kivéve, amikor a

pontosabb meghatározásával, elkülönítésével, csoportosításával, a szempontok kiválasztásával és osztályozásával, az egyes változatok (akár dialektuscsoportok, akár dialektusok) sajátosságainak leírásával. Nincs ugyanakkor egységes elképzelés arról, vajon a feltételezett korai cigány nyelvben mikor, milyen módon kezdődött meg a differenciálódás.

MIKLOSICH, 1872-1880 nyomán az egyik, széles körben használt felosztás genetikai alapú, amely családfaszerűen vázolja fel a dialektusokat. A másik, ezt részben kiegészítő, részben kiváltó elmélet nyelvföldrajzi-tipológiai jellegű (MATRAS, 2005).

A genetikai alapú osztályozás szerint négy nagyobb dialektuscsoportot szokás megkülönböztetni (BAKKER & MATRAS, 1997), a dialektusok pedig ezek valamelyikébe sorolható leágazások. Ez az osztályozás nagyban támaszkodik a cigányok feltételezett vándorlási útvonalára, valamint a kontaktushatások révén a nyelvbe került, nyelvtörténeti és összehasonlító nyelvészeti alapon azonosítható, kölcsönzött elemekre. A négy dialektuscsoport eszerint a balkáni, a centrális, az oláh és az északi. A balkáni dialektuscsoport további két ágra, a dél-balkáni I-es és dél-balkáni II-es dialektusokra oszlik (vö. pl. BORETZKY, 1999), és a Balkánon beszélt változatok mellett ide tartozik az Iránban beszélt zargari is. Különböző változatait az említett Irán mellett Törökország, Görögország, Bulgária, Macedónia, Albánia, Szerbia, Románia és Ukrajna területén lelték fel. A centrális dialektuscsoportot, amelyet Magyarországon, Szlovákiában, Csehországban, Ausztriában, Szlovéniában, Ukrajnában, Romániában és Lengyelországban beszélnek, szintén két ágra osztják, az északi és déli centrális dialektusokra, és ugyancsak ez a helyzet az oláh dialektuscsoporttal, amelyen belül megkülönböztetnek északi és déli oláh dialektusokat (BORETZKY, 2003). Az oláh cigány beszélők lakóhelye, nem számítva a legújabb kori

nemzetközi szakirodalomra vagy más, konkrét forrásra való hivatkozás szükségessé teszi a „romani” szó használatát.

vándorlásokat, Románia, Moldova, Magyarország, Szerbia, Montenegró, Horvátország, Bosznia-Hercegovina, Macedónia, Románia, Bulgária, Görögország, Albánia és Törökország. Az északi csoport körülhatárolása máig nem egységes, ide szokták sorolni többek között a szintó, a manus, a finn cigány, lengyel cigány változatokat, és mindezek mellett vagy ebben a csoportban, vagy izolált változatként említik a már kihalt brit és ibériai cigányt, valamint egyes olaszországi és szlovéniai dialektusokat. A változatok az említetteken kívül Németországban, Ausztriában, Franciaországban, Hollandiában, Belgiumban, a Baltikumban, Fehéroroszországban, Ukrajnában és Oroszországban található meg. Minden egyes dialektus számbavétele és felsorolása nem része jelen dolgozatnak, de a szakirodalomban bőségesen lehet erről ismereteket szerezni.⁶³

Ahogy a fentebbi felsorolásból látszik, a közkézen forgó osztályozás szerinti dialektuscsoportok földrajzilag átfedésben vannak. Ez feltehetőleg annak tudható be, hogy különböző csoportjaik különböző időpontokban vándoroltak Európába. Ugyanakkor, ahogy BORETZKY, 2007 megjegyzi, nincs konszenzus azzal kapcsolatban, hogy a cigány nyelv dialektusai valóban így jöttek létre, lévén híján vagyunk az elégséges korabeli dokumentációnak. A dialektusok ekként való osztályozása MATRAS, 2005 szerint nem elég szabatos, mert a közös jegyeket, amelyek egy dialektuscsoportot jellemeznek, már úgy határozták meg, hogy a feltételezett csoportokból indultak ki. Megoszlanak tehát a vélemények már azt illetően is, vajon mi alapján válasszuk ki azokat a jegyeket, amelyek alapján aztán a dialektusokat osztályozni lehet.

BORETZKY, 2007 ráadásul arra is rámutat, hogy a cigányok Európában való elterjedéséről nem rendelkezünk elég adattal, mint ahogy arról sem, vajon a cigány nyelven belüli differenciálódás csak a görög nyelvterületről való elvándorlás

63 Kitűnő internetes tájékoztató pontul szolgálnak a következő oldalak: <http://romaniprojekt.uni-graz.at//romani-varieties.de.html>, <http://romani.humanities.manchester.ac.uk/whatis/classification/dialects.shtml>.

után öltött nagyobb méreteket, vagy esetleg már korábban megkezdődött. Elterjedt nézet, miszerint a dialektusok szétválása a görög időszak, azaz a XV. század vége után kezdődött meg. MIKLOSICH, 1872-1880 ezt arra alapozza, hogy jelentős mennyiségű görög lexikai és grammatikai elem található a cigányban, és ezek az összes változatban jelen vannak. Az egyes változatokban található kölcsönzött elemekből azt igyekezett kikövetkeztetni, hogy a különböző csoportok milyen útvonalon vándorolhattak a görög területről északra, és hogyan szóródhattak szét Európában.

A fentebb vázolt, széles körben és a nemzetközi szakirodalomban is használt dialektuscsoportok tehát elsősorban a később kölcsönzött elemek alapján kerültek meghatározásra, némi pontosításra szorul tehát az, amit SZALAI, 2007 ír, aki szerint „a kontaktusjelenségeket másodlagosnak tekintik a dialektus-klasszifikáció szempontjából”, és inkább csupán a Magyarországon megjelent leíró nyelvészeti dolgozatokra jellemző, hogy a „dialektusok közötti különbségek illusztrálása céljából gyakran kontaktusjelenségeket említenek” (SZALAI, 2007: 34). A dialektusok meghatározásakor kontaktusjelenségekre hivatkozó gyakorlat egészen MIKLOSICH, 1872-1880-ig nyúlik vissza, és a nemzetközileg elfogadott családfaszerű osztályozás is nagyban támaszkodik ezekre; a magyarországi munkák ugyanezt a hagyományt követik. Következménye ennek egyebek mellett az is, hogy a szerkezeti újításokat is már a csoportokon belül vizsgálták, és nem annyira a dialektusokon átívelő, még kevésbé az egész nyelvet átfogó szemlélettel (MATRAS, 2005).

BORETKY, 2007 ugyanakkor arra igyekszik érveket találni, hogy a mai dialektusok elődei nem a XV-XVII. századi terjedő rövid időszakban alakultak ki, hanem azt megelőzően, már évszázadokon át zajló változások sűrűsödése révén, és nem zárja ki, hogy a differenciálódási folyamatok már az Európába érkezés előtt megkezdődtek, lévén nem találja könnyen elképzelhetőnek, hogy a cigányok egyetlen nagy tömegben érkeztek volna Indiából Európába. Feltételezése

szerint az *-as* és *-ahi* imperfektumot jelölő affixumok, valamint az *-em* és *-om* múlt idejű egyes szám első személyű igei személyragok már ebben az időben egyidejűleg léteztek, hiszen egyik sem vezethető le a másikból. A MIKLOSICH, 1872-1880 elgondolására épülő elmélettel szemben, miszerint a görög nyelvterületen még egységesnek volt mondható a cigány, utóbb MATRAS, 2010 is felveti, a jelenlegi Görögország területén található cigány nyelvváltozatok dialektális változatosságából kiindulva, hogy már a korai cigányban is létezhetett variáció, amely aztán a dialektusok későbbi differenciálódásához elvezetett. Példaként többek között a létigének az *-in-* elemmel bővülő és nem bővülő jelen idejű alakjait hozza fel (*som/sinom* 'vagyok', és például finn cigány *hine* 'van'). MATRAS, 2010 szerint a jelen időben bővülő alakok a létige múlt idejű alakjából kölcsönözték az *-in-* elemet.⁶⁴

BORETZKY, 2007 szerint tehát számos tényező együttes hatása a proto-cigány felbomlása és a dialektusok kialakulása. Az egyes, fentebb említett, nagyobb dialektuscsoportok már a Balkánról északi irányba induló vándorlás megkezdése előtt kialakulhattak, majd a fokozatos, nagyobb tömegű elvándorlások és az Európa különböző területein levő végpontok megtalálása után jöhettek létre a dialektuscsoportokon belüli kisebb dialektusok. Ezt még tovább alakították a kisebb csoportok kiválásai, elvándorlásai, amelyek révén különböző csoportok kerülhettek egymással kölcsönhatásba, és az eredetileg más dialektuscsoporthoz tartozó, de egymáshoz közel élő, kisebb csoportok is fejthettek ki hatást egymás nyelvváltozatára. Az eredetileg Románia nyugati részén eredő lovári dialektus például a további vándorlások során Magyarországra és Ausztriába is eljutott, ahol egyrészt kapcsolatba került a magyarral, illetve az ausztriai némettel, másrészt az ott helyben már jelen levő centrális cigány változatokkal (romungró, illetve burgenlandi cigány).

64 Vö. romungró *sa/sin'a* 'volt', ahol ugyancsak variáció van; a szerző gyűjtése a „Linguistic Atlas of Central Romani” (<http://ulug.ff.cuni.cz/atlas/>) című projekt számára.

BORETZKY, 2007 nem veti el ugyanakkor azt sem, hogy a MATRAS, 2005 által vázolt mechanizmus, a nyelvi újítások földrajzi diffúziója is közrejátszhatott a cigány dialektusok fokozatos kialakulásában.

Léteznek más, kevésbé valószínű, kevésbé megalapozott, vagy kevésbé részletes javaslatok is a cigány dialektusok osztályozására, mint például KAUFMAN, 1979 vagy TÁLOS, 2001. KAUFMAN, 1979 osztályozása részben megfelel a családfa modellnek, néhány földrajzi szemponttal kiegészülve, viszont néhány, genetikailag rokon és földrajzilag is közeli dialektust különböző ágak alá sorol. Így hét különböző ágat különböztet meg, amelyek egy közös, „proto-európai cigány” nyelvből származnak, viszont az amerikai kontinensen beszélt változatokat sem hagyja figyelmen kívül. TÁLOS, 2001 három nagy csoportba sorolja a dialektusokat, és bár legalábbis szándéka szerint európai áttekintést nyújt, a felosztás a Magyarországon beszélt három dialektusra épül. A Magyarországon is beszélt romungró változatot KAUFMAN, 1979 például a balkáni dialektusok rokonának tekinti, nem teljesen alaptalanul egyébként, hiszen, ahogy BORETZKY, 2007 is írja, mutatnak közös jegyeket: az elvont főnevet képző toldalék az északi centrális csoportban *-ipen/-iben*, míg a déli centrális csoportban, ahova a romungró is tartozik, *-ipe/-ibe*, hasonlóan a balkáni I-es csoporthoz; egy másik ilyen jegy a ’nyolc’ jelentésű szó, amely az északi centrális csoportban *oxtó*, a déli centrálisban, a balkánihoz hasonlóan, pedig *oftó*. A családfaszerű felosztás mellett MATRAS, 2005 szerint azt az érvet is fel szokták hozni, hogy a cigány nyelv földrajzilag nem összefüggő területen van jelen, nyelvföldrajzi értelemben nincs dialektális folytonosság, ezért az újítások nem terjedhettek el földrajzi diffúzió révén.

A földrajzi diffúziós modell (MATRAS, 2005) ugyanakkor éppenséggel azt hangsúlyozza, hogy a dialektusok közötti viszonyok nem genetikai kritériumokon alapuló, abszolút viszonyok, hanem relatívak, és a közös jegyek számától függően közelebbi vagy távolabbi a kapcsolat. A dialektusokat megkülönböztető jegyek egyik közösségről a másikra terjedő

újítások és változások termékei, amelyeket izoglosszák formájában fel lehet rajzolni, és így mégis létezik földrajzi folytonosság a változatok között.

A genetikai megközelítéssel szemben tehát, amely a közös jegyek időbeliségére támaszkodik, a földrajzi megközelítés ugyanezen jegyek térbeli eloszlását vizsgálja. A történeti megközelítés azonban a diffúziós terek helyében is szerepet játszik, hiszen az ily módon megállapított földrajzi izoglosszák a XV-XVII. században alakultak ki, a Balkánról való elvándorlást követően, de feltehetőleg egy újabb bevándorlási hullám és a dialektusok elmozdulása előtt.

MATRAS, 2005 azt is megjegyzi, hogy mivel a cigány nyelvi szerkezetek eloszlása földrajzi jellegű, és a nyelvről, valamint a különböző dialektusairól szóló első említésre méltó források a XVIII. századból erednek, a nyelvi változások diffúziója és differenciálódása a XVI-XVII. században zajló, letelepedési időszakban történhetett. Ebben a keretben tehát a bizonyos dialektusokban egyaránt jelenlevő, másokban nem meglévő jegyek nem a korábbi összetartozás, hanem a földrajzi közelség következményei. A dialektusok osztályozása nem a korai cigányból fennmaradt közös jegyeken alapszik, hanem azokon a jegyeken, amelyek ténylegesen újításokként jelentek meg egy földrajzilag meghatározható beszélői hálózaton belül.

Mivel a cigány nyelv rendkívül változatos, és a változatossága csak növekszik, jó volna ebben a változatosságban valamilyen rendszert találni, és módszeresen megragadni azt. Ilyen szempontból is jó gondolatnak tűnik megkülönböztetni egymástól az öröklésből fakadóan közös és a későbbi változások során kialakult közös jegyeket. Az előbbire példa a magánhangzó zártabbá válása a *te > ti* kötőszóban. Ez megtalálható a Németországban és Ausztriában beszélt szintóban éppúgy, mint a törökországi szepecsi dialektusban, azaz két, földrajzilag távol eső változatban. Az utóbbira, azaz a későbbi változások során létrejött közös jegyre egy földrajzilag összefüggő területen példa a nem szerint ragozott egyes szám harmadik személyű múlt idejű alakok megléte (*geló/gelí* 'ő ment hímnem/nőnem', pl. az oláh cigány kelderás

dialektusában, ld. BORETZKY, 1994: 71) egyfelől, és a nem jelölésének hiánya másfelől (*gēlás* ‘ő ment’, pl. az szintén oláh cigányhoz tartozó lovári dialektusban, a szerző saját gyűjtése). A két, földrajzilag összefüggő területet egy izoglossza választja ketté. Ez egy olyan izoglossza-csomónak a része, amely Közép-Európán megy keresztül, tőle északra található Délkelet-Ausztria, Magyarország és Románia, délre Szlovénia, Horvátország és a Vajdaság. Ez azt jelenti tehát, hogy a genetikailag rokon oláh cigány dialektuscsoport földrajzilag választható ketté, míg két genetikailag távoli dialektusban, mint például a szintó és a lovári, lehetnek közös jegyek.

Léteznek olyan jegyek is, amelyeket eredetileg a családfa modell meglétének alátámasztására szoktak felhozni, mint például a /s/ és /h/ hangok váltakozása a létigében (pl. oláh cigány *me som*, de szintó *me hom* ‘én vagyok’), két magánhangzó között bizonyos névmási alakokban (oláh cigány *lesá*, de szintó *lehá* ‘vele’) és toldalékokban (vö. MATRAS, 2005), valamint szó végén. Azonban úgy tűnik, hogy az /s/ helyett a létigében, illetve két magánhangzó között megjelenő /h/ egy földrajzilag összefüggő területen jelentkezik, amely Franciaországból indul és magában foglalja Németországot, Észak-Olaszországot, Közép-Európát és Finnországot. MATRAS, 2005 még hozzáteszi, hogy ez a két jelenség mindig együtt jár, viszont a szó végén törlődő /s/ ettől kicsit eltérő területen található meg, az Adria keleti partjától indulva az északi dialektuscsoportozáshoz tartozó doljenszkai, a balkáni arli, a déli centrális és a délnyugati oláh cigány változatokban. A romungróra ez például kétségtávolú igaz, ahogy ezt a szerző terepmunkája során is hallhatta. Ugyanakkor a lovári gyűjtésünk azt jelzi, hogy variáció előfordulhat genetikai és földrajzi szempontoktól teljesen függetlenül, egyazon változaton belül, egyazon beszélő beszédében. Az alábbi példában az egyes szám harmadik személyű, múlt idejű, kijelentő módú igealakok végén a /s/, /h/ és a /x/ minden különösebb ok nélkül váltakoznak, és ezt maga az ige mibenléte vagy az igető hangalakja nem befolyásolja.

<i>prāsalās</i> 'gúnyol' E/3. múlt idő kijelentő mód	<i>les</i> E/3. személyes névmás tárgyeset	<i>addigra</i> 'addig'
<i>mīg</i> 'amíg'	<i>opré</i> 'fel' prepozíció/igekötő	<i>či</i> 'nem'
<i>xojajdāx</i> 'megharagszik' E/3. múlt idő kijelentő mód	<i>les</i> E/3. személyes névmás tárgyeset	<i>taj</i> 'és'
<i>tēlé</i> 'le' prepozíció/igekötő	<i>pusadāh</i> 'szúr' E/3. múlt idő kijelentő mód	<i>les</i> E/3. személyes névmás tárgyeset

'Addig gúnyolta, amíg megharagudott és leszúrta.'

Mind a genetikai, mind a földrajzi megközelítésnek vannak tehát előnyei, például az a törekvés, hogy bizonyos szerkezeti jegyek alapján kíséreljük meg a cigány nyelv dialektusait meghatározni, és mindkettő jó kiindulópontul szolgálhat. BORETZKY, 2007 azt jegyzi még meg a földrajzi modell kapcsán, hogy a diffúzió révén kialakult fő izoglosszák éppen a nagyobb cigány nyelvcsaládok közötti választóvonalak mentén haladnak, és így ez önmagában nem érv amellett, hogy a jelenlegi differenciálódás területileg már ott helyben alakult ki, nem pedig korábbi, eleve meglévő, ennél fogva inkább genetikainak mondható különbségek eredménye.

2. Dialektusok Magyarországon

Mint a fentebbiekből kiderül, a dialektusokat besorolni, sőt egyáltalán meghatározni korántsem egyszerű. A Magyarországon eddig végzett felmérésekben (az országos népszámlások, illetve a Kemény István és munkatársai által végzett demográfiai, szociológiai vizsgálatok 1971-ben, 1993-ban és 2003-ban) ráadásul vagy összesomosódnak, vagy

összekavarodnak a cigányok által ma Magyarországon anyanyelvüként beszélt nyelvek és dialektusok.

A népszámlálásokban az 1881. évtől kezdve kérdeztek rá az anyanyelvre, nyelvismeretre, és ennek keretében lehetett választani a cigány nyelvet is. Bár SZALAI, 2007 ezt homogenizálóknak tartja és kritikával illeti, más tekintetben helytállóknak mondható a kategória, hiszen nyelvészeti szempontból a cigányt egy nyelvnek tekinthetjük, bár a dialektális változatosságra nézve ebből semmilyen következtetést nem tudunk levonni. Ugyanakkor a román nyelv egy dialektusát beszélő beások ekkortájt már a legkésőbbi érkezést feltételező becslések szerint is jelen lehettek Magyarországon (vö. HAVAS, 1982; LANDAUER, 2009). A beás helyzete akkor még teljesen tisztázatlan volt, így akár az is előfordulhat, hogy a beszélőik a cigányhoz sorolták a beást, és kevésbé valószínű, hogy román anyanyelvűnek vallották volna magukat (vö. TÁLOS, 2001). Ahogy SZALAI, 2007 is rámutat, a 2001-es népszámlálásban kibővült az anyanyelvek választéka, de nem feltétlenül szerencsés irányban: cigány (roma), beás és romani közül lehetett választani, majd az összefoglaló táblázatokban ezt a hármat már összevonva tüntették fel. A 2011-es népszámláláskor a helyzet sajnos nem javult, sőt, ekkor már a kérdőívben is összevonták ezeket akképpen, hogy egyetlen opció volt az anyanyelvre: cigány (beás, romani). Ezzel visszatért a homogenizáló gyakorlat, viszont immár expliciten is összemostak két, nyelvészeti szempontból teljesen eltérő nyelvet: a romanit és a beást.

A Kemény István és munkatársai által végzett vizsgálatokban pontosabban fogalmazzuk. KEMÉNY & JANKY, 2003 szerint Magyarországon nyelvi szempontból háromféle cigány csoport van: a csak magyarul beszélő cigányok, a magyarul és romani nyelven, valamint a magyarul és beásul beszélők. Sajnos azonban ők is némiképp összezavarják a fogalmakat, mivel az első csoportot nevezik romungrónak, a másodikat pedig oláh cigánynak. Nyelvészeti szempontból ez pontatlan, mert a romungró egy létező romani dialektus, a déli centrális csoporthoz sorolt, más néven kárpáti cigányként is

ismert változat, amelyet Magyarország egyes részein, többek között Nógrád megye egyes falvaiban és Csobánkán máig is beszélnek. Az már másik kérdés, hogy az eredetileg ezt a változatot beszélők jelentős része már nem beszéli a nyelvet. Az oláh cigány, ahogy fentebb már említettük, ugyancsak egy külön dialektuscsoport, tehát nem sorolható ide az összes cigány beszélő. A félreértés mögött a később tárgyalt ERDŐS, 1959 állhat, amely a „magyar cigányok” kategóriába sorolta mind a kárpáti cigányok, mind az oláh cigányok cigányul már nem beszélő, „összekeveredett” utódait (ERDŐS, 1959: 27). ERDŐS, 1959 még azt is hozzáteszi, és innen eredhet a „romungró” kifejezés többféle használatából adódó zavar, hogy ezeket a magyar anyanyelvű cigányokat az oláh cigányok romungrónak nevezik.

A magyarul és romani nyelven is beszélő, kétnyelvű csoporthoz (amely a 2003-as vizsgálat kimutatása szerint a cigány lakosság 7,7%-át teszi ki) kell tartozzon tehát kizárásos alapon mindenki, aki a cigány bármely változatát is beszéli. Magyarországon ez kifejezetten sokszínű képet mutat, hiszen az előbb említett romungró mellett beszélnek még a déli centrális dialektuscsoport egy másik változatát, a vendet (vö. BODNÁROVÁ, 2013), az északi csoporthoz sorolt szintót (MÉSZÁROS, 1980, és saját terepmunkánk során is bebizonyosodott, hogy vannak még beszélők), a jelenleg átmeneti változatokként kezelt cerhárit és gurvárit, valamint az északi oláh cigányt.⁶⁵ Mindazonáltal az oláh cigány kiemelése nem példa nélküli: már GILLIAT-SMITH, 1915 is oláh és nem oláh dialektusokra osztotta fel a nyelvet, némiképp összhangban a korábbi, vándorló és letelepedett cigányok közötti különbségtétellel. A felosztás egyébként nem teljesen alaptalan, hiszen kétségkívül léteznek olyan jegyek, amelyek sajátosan az oláh cigányra jellemzőek. Ilyenek például a birtokos eseti *-k-* az oláhban és *-ker-* a nem oláh dialektusokban;

65 Azt sem szabad feledni, hogy a magukat oláh cigánynak nevezők közül ugyanakkor nem mindenki beszéli a nyelvet, ahogy az terepmunkánk során is kiderült.

az affrikáták frikativává válása (*šāvó* 'fiú' az oláhban és *čhāvó* a centrális, északi, és balkán dialektusokban; hasonlóképpen *ža-* 'megy', illetve *dža-*); az E/1. múlt idejű igei személyrag, ami az oláhban *-em*, másutt *-om* vagy *-um* (pl. *phendém* 'mondtam' az oláhban, míg *phend'óm* a romungróban). Ezen kívül az oláh cigányban dominálnak leginkább a román lexikai és morfológiai kölcsönelemek.

3. Az oláh cigány dialektuscsoport Magyarországon

A nemzetközi szakirodalomban is elterjedt nézet az oláh cigány dialektusokkal kapcsolatban, hogy igen jól dokumentáltak. Ha azonban megnézzük, hogy például BORETZKY, 2003, ez az oláh cigányról szóló átfogó dialektológiai munka milyen forrásokra támaszkodik, máris árnyaltabb képet kapunk. Egyrészt kis mennyiségű az adat, másrészt ezek vagy viszonylag régiek, vagy mesékből, esetleg megírt szövegekből állnak, vagy pedig nyelvtanokból, nyelvkönyvekből, és nem élőnyelvi adatokból táplálkoznak. A lovári igen széles körű dokumentáltságára MATRAS 2002 is mindössze olyan forrásokat hoz, mint ACKERLEY, 1932 (!), POBOŹNIAK, 1964 illetve CECH & HEINSCHINK, 1999, amelyek vagy régiek, vagy leírások, szótárak. Azt kell mondjuk tehát, hogy az oláh cigány messze nem olyan jól dokumentált, mint azt gondolnánk. Az oláh cigányt északi és déli alcsoportokra szokás osztani, és ezen besorolás alapján Magyarországon az északi alcsoport van jelen, ezt és ennek lehetséges változatait fogjuk tehát közelebbről megvizsgálni.

SZALAI, 2007 szerint „a magyarországi romani anyanyelvű romák nagy része a lovári változatot beszéli”. Ez a nézet több helyütt is felbukkan (pl. TÁLOS, 2001; HUTTERER & MÉSZÁROS 1967), azonban, ahogy az a fentebbiek alapján nem meglepő, erre nézve sajnos semmilyen számadattal, statisztikai bizonyítékkal nem rendelkezünk. Annyi azért bizonyos, hogy már ERDŐS, 1959 is, amelyet később részletesebben tárgyalunk, utal rá, hogy az oláh cigányok szerint a lovári a legmagasabb kaszt – ez tehát a lovári kiemelt szerepének egyik lehetséges

oka. SZALAI, 2007 hozzáteszi, hogy léteznek további, északi oláh jellemzőkkel rendelkező változatok, például a csurári és a cerhári. TÁLOS, 2001 szerint ugyanakkor ezek átmeneti dialektusok, amelyek átfogó neve a gurvári, és megemlíti még további, kisebb vagy nagyobb oláh cigány csoportok létét, egyúttal azt állítva, hogy „egy-egy tágabb rokoni közösség hagyományosan egyben egy-egy nyelvjárási és foglalkozási egységet alkot” (TÁLOS, 2001: 320). A nagyobb csoportok közé sorolja a másárit, a colárit, a kelderást, a kisebbek közé a drizárit és a kherárit, amelyek tehát állítása szerint saját nyelvjárással is bírnak, amely különbözik a többitől. SZALAI, 2007 felhívja rá a figyelmet, a csoportnév funkciójú kifejezések gyakran nyelvváltozatok neveiként is megjelennek a szakirodalomban, pedig az etnonimák és linguonimák egymásnak való megfeleltetése csapdákat rejthet. Sajnos ráadásul a kisebb változatok, bár nevük újra meg újra megjelenik az áttekintésekben, lényegében láthatatlanok a kutatók számára, mert vagy nem állnak rendelkezésre adatok, vagy csak nagyon korlátozott mértékben. Az oláh cigány dialektuscsoportról született összefoglaló munka, BORETZKY, 2003 is (akárcsak ELŠÍK & MATRAS, 2006) kizárólag lovári és kelderás adatokra támaszkodik, és a csurárral kapcsolatban meg is jegyzi, hogy nem rendelkezünk róla elegendő információval, ezért nem is lehet figyelembe venni. BORETZKY, 2003 röviden kitér a másárra is, amelyről azt írja, hogy az E/1. jelen idő kijelentő módú létige nem az oláh cigányra jellemző *sim*, hanem *som* (és hasonlóan az E/1. múlt idő kijelentő módú igei személyrag nem *-em*, hanem *-om*). Amennyiben azonban ezt a jegyet az oláh cigány egyik meghatározó jegyének tekintjük, felmerül a kérdés, vajon mi alapján és hova fogjuk sorolni a másárit?

A fentebb idézett műveken kívül, amelyekben legfeljebb csak felsorolásszerűen jelennek meg, a magyarországi oláh cigány változatok sokféleségéről mindmáig csak ERDŐS, 1959⁶⁶ számol be. ERDŐS, 1959 a Békés megyei cigányok tárgyalásakor leírja, hogy az oláh cigányok még őrzik, de

66 A mű újabb kiadásokban 1969-ben és 1979-ben is megjelent.

legalábbis még ismerik régi, törzsi rendszerüket, amely kaszt jellegű. Ezek a törzsek már letelepedésükkor más-más gazdasági fokon álltak, és a különbségeket befolyásolta letelepedésük ideje. A magyarországi cigány dialektusokról szóló fejezetben az oláh cigányokat „több törzsre (fajtára) és a törzsen belül több nemzetségre” osztja (ERDŐS, 1959: 32). A nemzetségek és törzsek neveiről kissé homályosan azt jegyzi meg, hogy keletkezésük évszázadokra visszanyúlhat, de csupán évtizedekre is. Nyelvészeti szempontból számunkra az az érdekes, hogy a törzsekkel kapcsolatban azt olvashatjuk, ezek különböző dialektust beszélnek. Felsorolásra kerülnek mind a törzsek, mind a nemzetségek, ugyanakkor nem világos, ezek milyen viszonyban vannak egymással, és nem sokat tudunk meg az általuk beszélt nyelvváltozatokról.⁶⁷ Mivel semmi nem derül ki arról, hogy vajon a nemzetségekhez is köthetők-e különböző nyelvváltozatok vagy nyelvi jegyek, ezekről nem fogunk szót ejteni jelen dolgozatban.

A felsorolt oláh cigány törzsek a következők: lovári, colári, kelderás, cerhári, másári, fodozóvo, romano rom, bodóca, kherára, bugára, csurára, patrinára, drizára. Ez némileg eltér attól, amit ERDŐS, 1958 ír, ott ugyanis hiányoznak a romano rom, a patrinára és a bodóca törzsek, viszont szerepel egy másik törzs, a poszotyári, és a fodozóvo törzs gurvári néven szerepel. A törzsek cigány nevei mellé foglalkozásneveket is rendel, ezek a következők: lovári – lókereskedő, colári – szőnyegkereskedő, kelderás – üstfoltozó, cerhári – sátoros, másári – halász, gurvári/fodozóvo – kovács, fűrőkészítő, tepsikészítő, romano rom – rézműves, bodóca – fémműves, kherári – alkalmi munkás, házzal bíró, bugári – dögös, csurári – késes, poszotyári – zsebtolvaj, drizári – rabló. Ez utóbbit Vekerdí 2000 rongyszedőnek fordítja, a patrinári törzsről nem tudunk meg semmit.

67 Természetesen Erdős Kamill maga is bevallja, hogy nem nyelvész, hanem etnográfus. Nagyra értékelhetjük tehát, hogy ennek ellenére igen sokat tudhatunk meg a tanulmányból a magyarországi cigányok által beszélt nyelvekről, a cigányról és a beásról.

Összességében tehát 14 különböző törzs kerül felsorolásra (lovári, colári, kelderás, cerhári, másári, gurvári/fódozóvo, romano rom, bodóca, kherári, bugári, csurári, poszotyári, drizári, patrinári). Ezek közül ERDŐS, 1959 kiemeli a fodózóvo, romano rom, bodóca és patrinári törzseket, mint amelyek hasonló nyelvjárást beszélnek, viszont jelentősen eltérnek a többi törzs nyelvváltozatától. Mindezekén túl a cigány nyelvészeti vizsgáladásokkal kapcsolatban többek között a következő, igen érdekes gondolatokat is írja.

„Mint láttuk, többfajta cigány van, s a nyelvészeknek az a feladatuk, hogy lehetőleg minél több, sajátos törzsi illetve nemzetségi dialektust (táj-nyelvet) lejegyezzenek. ... A legelső lépésként meg kell határozni az adatközlő törzsi, nemzetségi hovatartozását. ... A cigányok megközelítően sem beszélnek helyes nyelvtanisággal – aszerint, ahogy ezt a nagynevű cigány-nyelvész elődök pl. 100-150 évvel ezelőtt könyveikben lefektették (és ahogy egyes dilettáns nyelvészek jelenleg is lefektetik) –, hanem egyre több szabadosságot engednek meg maguknak. Tudjuk, hogy a nyelvek állandó átalakulásban, hullámvásban, fejlődésben vannak – sajnos, a cigány nyelv egyre inkább romlik, legalábbis a magyarországi állapotokat tekintve.” (ERDŐS, 1959: 34-35)

Fontos mindebből kiemelni, hogy ERDŐS, 1959 szerint – feltehetően etnográfiai indítatásból – a törzsi hovatartozás meghatározása tekintendő elsődlegesnek, és a nyelvi vizsgáladás csak azután kezdődhet. Mindenképpen követendő gondolat a nyelvi sokszínűség megragadásának eszméje, ugyanakkor a cigány nyelv romlását, illetve a nem helyes nyelvtaniságot illető észrevételek mögött inkább a cigány nyelv felett érzett aggodalom lehet, hiszen azt is megjegyzi, hogy a nyelvek folyton változnak – amiből az következne, hogy sem nem „javulnak”, sem nem „romlanak”.

ERDŐS, 1959 felsorol néhány jellemzőt, amelyekben a kárpáti cigány (romungró, centrális dialektus) és az oláh cigány különböznek, utalva néhány, az oláh cigány változatokon belüli

eltérésre. Alább azokat a jegyeket vesszük számba, amelyeket ERDŐS, 1959 konkrétan is megemlít, és amelyek az oláh cigányon belüli különbségekre világíthatnak rá. Tulajdonképpen az összes, tárgyalt jelenségnél két csoportot különít el, ezek az oláh cigány törzsek java része (lovári, colári, kelderás, cerhári, másári, kherári, bugári, csurári, drizári), valamint a fentebb már említett, négy eltérő változat (fódozóvo, romano rom, patrinári és bodóca). A könnyebbség kedvéért az első csoportra A, a másodikra B csoportként fogunk utalni az alábbiakban.

1. A *na* és a *či* tagadószóok. Ezekről az derül ki, hogy az A csoportban a *či* használatos a kijelentő módú igék előtt, a B csoportban ebben a pozícióban is *na* áll, hasonlóan a kárpáti cigányhoz.

2. A /čh/ és a /dž/ affrikáták. Ezek frikativaként (/š/, /ž/) jelennek meg az A csoportban és affrikataként a B csoportban. Az északi oláh cigány dialektusokra egyébként a frikativa jellemző, vö. BORETZKY, 2003 (kárpáti cigány *džanél* ~ oláh cigány *žanél* 'tud').

3. A *s/h* váltakozás. Ez az egyébként a nemzetközi szakirodalomban is kiemelten vizsgált jegy (ld. jelen tanulmány 1. fejezetét) több helyen is előkerül. A létige E/3. jelen idő kijelentő módú alakja ugyancsak az A és B csoportok közötti választóvonal mentén *si*, illetve *hi*, illetve más helyen azt írja, hogy a négy eltérő dialektusban minden személyben /h/ jelenik meg. Az *s/h* váltakozást mindezen túl részben részjelenségekre, részben törzsekre lebontva is megnézi.

a) A másáriban bizonyos pozíciókban /x/ jelenik meg a /s/ helyén, például *lexki romni* 'az ő felesége', vagy *žanéh vužéh romanés* 'tisztán beszélsz cigányul', a helyett, hogy *žanés vužés romanés*;

b) a kheráriban és a cerháriban megmarad az /s/;

c) a coláriban a /x/ jelenik meg mindenhol.

4. A 'hány, mennyi' jelentésű kérdőszó az A csoportban *sode*, a B csoportban *katji* (míg a kárpáti cigányoknál *kitji*).⁶⁸

A fentebb felsorolt jegyek közül az 1. és a 2. alapján, jelen ismereteink szerint úgy tűnik, hogy a B csoportba sorolt törzsek által beszélt változatok leginkább átmeneti dialektusok lehetnek, bár ezek természetéről, jellegéről ugyancsak keveset tudunk. Ezt támasztja alá ugyanakkor a gurvári átmeneti jellege, és hogy a B csoport egyik tagja, a fődozóvo más helyütt megegyezik a gurváival.

A 3. jegy MATRAS, 2005 magyarázata szerint vélhetően a korai cigányból fennmaradt variációs jelenség, és egy elég jól körülhatárolható földrajzi zónában a /h/ vált dominánssá olyan pozíciókban, ahol másutt az /s/. A /h/-t használó változatok közé esne szerinte például a cerhári és a gurvári, mint az oláh cigány és a centrális átmeneti dialektusai. Ez szintén azt támasztja alá, hogy a B csoportba tartozó változatok valószínűleg leginkább átmeneti változatoknak tekinthetők.

A 4. jeggyel kapcsolatban az általunk gyűjtött adatok árnyaltabb képet mutatnak. Mind a *kitji*, mind a *katji* ugyanis megjelennek az A csoport dialektusaiban is, például a lováriban, ami arra enged következtetni, hogy a variáció legalábbis más természetű is, nem csupán törzsi jellegű.

Terepmunkánk során sikerült magukat másárinak, illetve drizárinak mondó beszélőkkel is interjúkat készítenünk. Az adatok tovább árnyalják a Magyarországon beszélt északi oláh cigány változatokról eddig meglevő képet.

1. A szóvégi magánhangzó lekopása. A 'fiú' jelentésű szó például ezekben a változatokban *šāv* alakban jelenik meg, és nem pedig *šāvó* alakban. Bár eredendően feltételeztük, hogy ez esetleg olyan jegy lehet, amely a különféle törzsek nyelvváltozatai között eligazít, az adatainkból az derül ki, hogy

68 Van még egy tárgyalt jegy, a svá megjelenése bizonyos pozíciókban az /e/ helyén, amely a másári, kherári és colári törzseknel általános Erdős 1959 szerint. Kellő adat híján erre jelen dolgozatban nem térünk ki.

bár a magukat lovárinak valló beszélőknél csak a *šāvó* alak fordult elő, a másári és drizári beszélőkre pedig a *šāv* alak volt jellemző, a drizári beszélőknél ez nem egységes, ott ugyanis a *šāvó* és a *šāv* alakok egyaránt megjelennek.

2. A mutató névmás kezdő hangja. Ez az északi oláh cigányban leggyakrabban /k/ (vö. BORETZKY, 2003), például *kadala* 'ezek'. BORETZKY, 2003 a /g/ kezdő magánhangzót a déli oláh cigány dialektusokra tartja jellemzőnek, bár egy romániai kelderás változatot ő is talált, ahol /g/ jelenik meg ebben a pozícióban. A mi adatainkból ugyanakkor kiviláglik, hogy egyes másári és drizári beszélők ugyancsak így mondják, tehát például *gadalá* 'ezek'. Ez azt támasztja alá, hogy az északi oláh cigány beszélők által használt alakok nem olyan egységesek, mint azt eddig feltételeztük, viszont továbbra is kérdés, hogy hol húzhatók meg a választóvonalak.

3. A mediális igék ragozása jelen időben. Vegyük példának az adatainkban előforduló *ternjó-* 'megfitalodik' igét. Ennek E/1. jelen idő kijelentő módú alakja a lovári beszélőknél általában *ternjuváv*. A másári és drizári beszélőknél ugyanez az alak gyakran *ternjáv*, sőt a *ternjól* alternatívájaként megjelent a szintén mediális képzővel ellátott, azonos jelentésű *ternajv-* E/1. jelen idő kijelentő módú alakja *ternajvóv* formában.

4. Összefoglalás

A cigány dialektusok osztályozása máig nem egységes a szakirodalomban. A dialektusokat genetikai alapon besoroló megközelítésnek, illetve a földrajzi diffúziós modellnek egyaránt megvannak az előnyei és a hátrányai. Magyarországon a dialektusok szétválasztását tovább nehezíti, hogy a különböző szociológiai és demográfiai felmérések nyelvészeti szempontból nem elég körültekintőek, ezért a belőlük kiszűrhető adatok nem elég megbízhatóak. A magyarországi oláh cigány változatokkal kapcsolatban még bonyolultabb a helyzet, hiszen az ERDŐS, 1959 által vázolt törzsek, amelyek állítása szerint egy-egy nyelvváltozatnak is megfelelnek, java része vagy nem, vagy nem eléggé dokumentált. Az általa leírt

jegyek alapján azt sejtethjük, hogy egy részük az oláh cigány és a centrális dialektuscsoportok között képez átmenetet. Az újabb, saját gyűjtésű adatok alapján az is látszik ugyanakkor, hogy a variáció olyan jellegű és mértékű, hogy kérdés, vajon a törzsek, amennyiben még tényleg fellelhető mindegyik, mennyire különíthetők el nyelvi tekintetben egyértelműen egymástól.

Irodalom

- ACKERLEY, Frederick J. (1932): A Lovari vocabulary. *Journal of the Gypsy Lore Society*, third series 11. 124-187.
- BAKKER, Peter és Yaron MATRAS (1997): Introduction. In: Yaron Matras, Peter Bakker és Hristo Kyuchukov (szerk.): *The Typology and Dialectology of Romani*. John Benjamins, Amsterdam. VII-XXX.
- BODNÁROVÁ, Zuzana (2013): Overview of Vend Romani in Hungary. In: Barbara Schrammel-Leber és Barbara Tiefenbacher (szerk.): *Romani V. Papers from the Annual Meeting of the Gypsy Lore Society*. Grazer Romani Publikationen, Graz. 29-41.
- BORETZKY, Nobert (1994). *Romani. Grammatik des Kalderaš-Dialekts mit Texten und Glossar*. Harrassowitz, Wiesbaden.
- (1999): *Die Verwandtschaftsbeziehungen zwischen den Südbalkanischen Romani-Dialekten. Mit einem Kartenanhang*. Peter Lang, Frankfurt am Main.
- (2003): *Die Vlach-Dialekte des Romani. Strukturen – Sprachgeschichte – Verwandtschaftsverhältnisse – Dialektkarten*. Harrassowitz, Wiesbaden.
- (2007): The differentiation of the Romani dialects. *Language Typology and Universals* 60 (4). 314-336.
- CECH, Petra és Mozes F. HEINSCHINK (1999): *Basisgrammatik. Arbeitsbericht 1a des Projekts Kodifizierung der Romanes-Variante der österreichischen Lovara* (hrsgg. von Dieter W. Halwachs). Verein Romano Centro, Bécs.
- ELŠÍK, Viktor és Yaron MATRAS (2006): *Markedness and Language Change. The Romani Sample*. Mouton de Gruyter, Hága.
- ERDŐS, Kamill (1958): *A magyarországi cigánység. Néprajzi Közlemények* 3. 152-173.
- (1959): *A Békés megyei cigányok. Cigánydialektusok Magyarországon*. Erkel Ferenc Múzeum, Gyula.
- GILLIAT-SMITH, Bernard J. (1915): *A report on the Gypsy tribes of North East Bulgaria*. *Journal of the Gypsy Lore Society*, new series 9. 1-55, 65-109.
- HAVAS, Gábor (1982): *A Baranya megyei teknővájó cigányok*. In: Andor Mihály (szerk.): *Cigányvizsgálatok. Művelődéskutató Intézet*, Budapest. 61-140.

- HUTTERER, Miklós és MÉSZÁROS György (1967): A lovári cigány dialektus leíró nyelvtana. Magyar Nyelvtudományi Társaság, Budapest.
- KAUFMAN, Terrence (1979): Review of Weer Rajendra Rishi, *Multilingual Romani Dictionary*. *International Journal of the Sociology of Language* 19. 131-144.
- KEMÉNY, István és JANKY Béla (2003): A 2003. évi cigány felmérésről – népesedési, nyelvhasználati és nemzetiségi adatok. *Beszélő* 8:10. 64-76.
- LANDAUER, Attila (2009): Adalékok a beás cigányság korai történetéhez. In: Landauer Attila és Nagy Pál (szerk.): *Írások a magyarországi beásokról*. Szent István Egyetem Gazdasági és Társadalomtudományi Kar – Cigány Néprajzi és Történeti Egyesület, Gödöllő. 79-95.
- MATRAS, Yaron (2005): The classification of Romani dialects: A geographical-historical perspective. In: Barbara Schrammel, Dieter W. Halwachs és Gerd Ambrosch (szerk.): *General and applied Romani linguistics: Proceedings from the 6th International Conference on Romani Linguistics*. Lincom Europa, München. 7-26.
- (2010): *Romani in Britain. The Afterlife of a Language*. Edinburgh University Press, Edinburgh.
- MIKLOSICH, Franz. 1872-80. *Über die Mundarten und Wanderungen der Zigeuner Europas*. Karl Gerold's Sohn, Bécs.
- POBOŹNIAK, Tadeusz (1964): *Grammar of the Lovari dialect*. (Prace komisji orientalistycznej 3). Państwowe wydawnictwo naukowe, Krakkó.
- SZALAI, Andrea (2007): Egységesség? Változatosság? A cigány kisebbség és a nyelvi sokféleség. In: Bartha Csilla (szerk.): *Cigány nyelvek és közösségek a Kárpát-medencében*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 20-51.
- TÁLOS, Endre. (2001). A cigány és a beás nyelv Magyarországon. In: Kovalcsik Katalin, Csongor Anna és Bódi Zsuzsanna (szerk.): *Tanulmányok a cigányság társadalmi helyzete és kultúrája köréből*. Eötvös Loránd Tudományegyetem – Iskolafejlesztési Alapítvány – Oktatási Minisztérium, Budapest. 317-324.

Hajnáczy Tamás⁶⁹

Hogyan lett a „kóborcigányból” szocialista embertípus, majd a rendszerváltás nemzetiségi jogokkal felruházott vesztese?⁷⁰

A Horthy-korszakban az úgynevezett „cigánykérdést” nagyrészt közegészségügyi és rendészeti kérdésként kezelték. A pártállam kiépülésével ebben a kérdésben komoly változást nem következett be sem az elgondolások, sem az intézkedések terén. Az 1961-es párthatározat kiadásával a hatalom lefektette a kényszerasszimilációs cigánypolitikáját, illetve célul tűzte ki a magyarországi cigányság lakhatási, oktatási, foglalkoztatási helyzetének a megjavítását. A rendszerváltást követően a cigányság nyelvi és kulturális jogait ugyan az 1993. évi LXXVII. törvény elismerte, de egyúttal a cigányság a rendszerváltás vesztesévé is vált.

Kulcsszavak: Cigánypolitika, 1961-es párthatározat, 1993. évi LXXVII. törvény

⁶⁹ Kisebbségpolitikai szakértő, Károli Gáspár Református Egyetem

⁷⁰ A tanulmány az Új Egyenlítő folyóiratban megjelent párbeszédindító cikk (Hajnáczy, 2015b) bővített változata, melyre Csepeli György, Németh György, Bíró András és Kopátsy Sándor írt válaszcikket. Az írások fellelhetők a következő kiadványban: Hajnáczy Tamás – Széle László (szerk.): „*Ne félj, a tél meggyötörni.*” Válogatott írások szegénységről, cigányságról, kirekesztettségről. Magyarország felfedezése – Gondolat Kiadó, Budapest, 2017. 231-263.

„Az, hogy a cigányok számára ténylegesen milyen előny származott a törvényből, az már sokuknak kérdéses. A törvény lényegében három fontos közösségi jogot nevezett meg, ezek: a kisebbségek művelődési és oktatási öngazgatása, nyelvhasználata, és a kisebbségek önkormányzatai. A valóság ezzel szemben az, hogy nincs művelődési és oktatási öngazgatás, nincs a vágyott és megfogalmazott intézményhálózat, és nem sikerült standardizálni a romani nyelvet sem. Mindössze a kisebbségi/nemzetiségi önkormányzatiság működik, az is számtalan kérdéssel. [...] Valójában a helyi – ma már – roma önkormányzatok a a szegénység etnicizálásához statisztálnak. És rosszabb a helyzet, mint 1979-ben volt. De azért a cigányok is nemzetiség!” (SZUHAY, 2016: 58)

Elfeledett rendeletek, elmaradt intézkedések

A Horthy-korszakban az úgynevezett „cigánykérdést” nagyrészt közegészségügyi és rendészeti kérdésként kezelték, leszámítva a cigány zenészek munkavállalásával kapcsolatos szabályozásokat (NAGY, 2011: 248-253; KERESKÉNYINÉ CSEH, 2008: 124). A Belügyminisztérium döntően a „kóbor cigányokra” fókuszált, vagyis a magyarországi cigányságnak csupán egy töredék részére. A Magyar Királyi Statisztikai Hivatal által 1893-ban készített országos cigány összeírás némi támpontul szolgált a kérdéshez, figyelembe véve, hogy néhány évtizeddel korábban a jelen bekezdésben tárgyalt időszak előtt készült, illetve az adatok a trianoni békeszerződés által még meg nem tépázott Magyarországra vonatkoztak. A felmérés megállapítása szerint a cigány lakosság közel kilencven százalékáa állandó lakhellyel rendelkezett, hét és fél százalékát „huzamos[ab]b ideig tartózkodók bizonytalan kategóriájába” sorolták, míg néhány százalékuk „határozottan vándorcigánynak” lett minősítve (MEZEY, 1986: 153). A néhány ezer főnyi vándor cigányság letelepítését, a lovak elvételét, a vándoripar megszüntetését tartotta legégetőbb feladatnak a Belügyminisztérium, azonban arról a rendeletek egy sort sem írtak, hogy a letelepített cigányoknak, hogyan került volna fedél a fejük fölé, vagy ha megfosztják őket hagyományos megélhetési forrásaiktól, miből szereztek volna meg mindennapi betevőjüket (KARSAI, 1992). Endre László *A kóborcigány-kérdés* rendezése címmel, botrányos hangvételű

cikket közölt, melynek a következőkben idézett sorai felhívták a figyelmet arra, hogy a magyarországi cigányság helyzetével átfogóan nem foglalkoztak az adott korszakban, csupán a kóbor cigányok megregulázásának álma lebegett a rendeletalkotók szeme előtt:

„Szerény véleményem szerint a cigánykérdés megoldása nem községi, vagy törvényhatósági feladat, hanem igen fontos állami feladat. Addig, amíg a cigánykérdés abból áll, hogy a vándorcigányokat az egyik járás vagy vármegye a másik járás vagy vármegye területére toloncoltatja és a fentebb idézett 1916. évi B. M. rendelet nemes intenciójú rendelkezései a már felsorolt okok folytán a gyakorlatban kivihetetlennek bizonyulnak, a kérdés megoldása komolyan alig remélhető.” (MEZEY, 1986: 225)

Finta Imre csendőr százados 1944-ben papírra vetett soraiban a fentiekhez hasonló lemondó stílusban megjegyezte, hogy „ezek a rendeletek nagy részben és sok helyütt már feledésbe mentek”, melyből Karsai László azt a következtetést vonta le hézagpótló kötetében, hogy a hatóságok egyáltalán nem tekintették lényeges kérdésnek a cigányság helyzetének a megoldását (KARSAI, 1992: 54).

A közegészségügyi rendeletek és intézkedések azonban már a cigány lakosság jelentős részét érintették, mivel ebben az időszakban jelentős részük cigánytelepen lakott. A tisztiorvosoknak rendszeresen kellett ellenőrizniük a cigánytelepeket, azért, hogy megakadályozzák a tetvesség előfordulását. Egyúttal fontos megjegyezni, hogy az előírások végrehajtása e téren is akadozott, gyakoriak voltak a mulasztások, ami miatt olykor bíróság elé is idézték a tisztiorvost (KERESKÉNYINÉ CSEH, 2008: 115-118):

„A kerületi közegészségügyi felügyelők helyszíni vizsgálatokon alapuló jelentéseiből sajnálattal kellett

megállapítanom, hogy egyes hatóságok ezeket az ismételten elrendelt óvintézkedéseket vagy felületesen vagy egyáltalában nem hajtották végre s főképpen igen hiányosan vagy egyáltalában nem gondoskodtak arról, hogy a betegséget emberről-emberre átvivő tetvek – elsősorban a ruhatetvek – elpusztíttassanak. [...] Ezeknek a mulasztásoknak tulajdonítható hogy a múlt évi járvány sikeres leküzdése ellenére ebben az évben is több helyen kiütéses tifusz megbetegedések fordultak elő csaknem kizárólag a cigányok között.” (NAGY, 2011: 219)

Vagy egészen „sajátos” formákat öltött a cigánytelepi lakosokkal a közegészségügyi előírások betartatása. A fentebb említettekre kiváló példával szolgál Buga doktor visszaemlékezéseiben, aki kivívta magának a „*nép orvosa*” jelzőt az adott korszakban. A főorvos utasítására a kisbíróval, a borbéllal és a fertőtlenítővel felkeresték a cigánytelepet, azért, hogy végrehajtsák a „*tisztasági inkvizíciót*”, vagyis a cigány lakosok kényszerfürdetését, megnyírását és tetvetlenítését. Rövidesen, azonban a következőkben idézett gyakorlatot vezették be a településen a kisbíró javaslatára, mivel úgy gondolták, hogy ne ők fürdessék már a cigányokat, hanem fürödjenek maguk:

„Előhúztam zsebemből velem hordott nikkeldobozos hatósági zsebbélyegzőmet, és szigorú hamisítatlan hatósági ábrázattal sorban lebélyegeztem a cigányokat. [...] Kit a hóna alatt, kit a nyakán, kit a comb felső felén, kit a farpofák között. Szóval ott ahol általában legmoszosabbak és legmosdatlanabbak voltak. Lebélyegeztem jó erősen, rikító vörös jelző tintával. Aztán kihirdettem, hogy akinek pedig a családjában a jövő héten le nem mosott pecsétet találok, annak a részére a kisbíró, Balázs bácsi fogja megtartani a tisztaságról szóló erkölcsi oktatást, a hatósági

mogyorófa bottal. A módszer bevált.”(BUGA, 1980: 76-77)

„Szocialista humanizmus” és a Horthy-korszak alatt fogant intézkedések

Az 1950-es, 1960-as években a pártállam központi szervei és a tanácsok a cigány lakosság elmaradott helyzetéért – a Horthy-korszakhoz hasonlóan – egyrészt a cigányságot tették felelőssé, másrészt a „kapitalista társadalmat” a szociálpolitikai intézkedések hiánya, valamint kirekesztő gyakorlata miatt. Továbbá fontos megjegyezni, hogy rendre bírálták a cigány lakossággal szemben tanúsított előítéletek és kirekesztő magatartás miatt a nem cigány lakosságot, és az állami apparátust egyaránt (HAJNÁCZKY, 2015c). A hatalomátvételt követően a pártállam az azt megelőző időszakról és annak cigánysággal kapcsolatos intézkedéseitől ideológiailag ugyan mereven elhatárolódott, azonban a valóságban a Horthy-korszak gyakorlatai folytatódtak és a tanácsi apparátusban nem egyszer papírra is vetettek olyan elgondolásokat, melyek a kárhozottat korábbi BM rendeletekben, hivatali iratokban vagy cikkekben fordultak elő:

„Azokat a munkakerülő és csavargó életmódra hajlamos cigányokat, akik rontják a többiekét is, könyörtelenül kényszermunkára elvinni. Ezt csak telepenként 2-3 egyénnel kellene megtenni évente rendszeresen 2-3 évig, egész biztosra vehető, hogy megváltozna a munkához való viszonyuk.”(NAGY, 2015: 47)

„Rendőri vonalon a koldulás és kéregetés, bűnözés és munkakerülés megakadályozása a probléma. Így a VB. javasolja [...] -et, mint veszedelmes munkakerülő őrizetbe vételét. Ezen túlmenően 10-12 család van, kik a munkát csak időnként folytatják, ezeknek hatósági munkakijelölést javasoljuk munkatáborban, kényszerítve az állandó munka végzésére. A cigányság másik része –

nehezen bár, de – folyamatosan igyekeznek állandó munkát vállalni és dolgozik is.”(NAGY, 2015: 80)

„Kóbor cigányok munkára kényszerítése: Ez a legsúlyosabb probléma mert itt radikális adm[inisztratív] intézkedésekre lenne szükség. Ezek számára egy tábort kellene létesíteni, ahol dolgozni kellene. Ez különösen a fiatal csavargók nevelése szempontjából lenne fontos. A megrögzött csavargóktól pedig meg kellene tisztítani a járást (hasonlóan mint Budapestet a kétes elemektől).”⁷¹

„Amely cigány még ezután sem képes a megfelelő életkörülményeket biztosítani családjának, számára a szabadon választott munka még mindig nehezebbre esik, helyesnek tartanánk ha az ilyen munkakerülőket javító-nevelő büntetéssel megfelelő őrizet mellett kényszerítenénk rá a munkára ezzel egyszer rászoktatnánk a munkára, másodsor pedig a végzett munkája után megfelelő munkabérben részesülne, amiből a családjának is jutna a szükségletekre.”⁷²

A szocialista korszak hajnalán a hatalom nagyrészt a Horthy-korszakból átvett gyakorlatokat követve – azonban azokat immáron tényelegetesen végrehajtva – rendszeresítette a cigánytelepek közegészségügyi ellenőrzését, valamint megelőző jelleggel kötelezővé tette a kényszermosdatásokat. Az intézkedések rövid időn belül hírhedtté váltak egészségkárosító hatásokról, illetve az erőszakos hatósági fellépésektől (BERNÁTH, 2002). A Belügyminisztérium a „kóborcigányok” részére bevezette az úgynevezett fekete személyi igazolványokat, melyek „formájában és tartalmában” is eltértek a rendes személyi igazolványoktól, továbbá a belügyi szervek cigány összeírásokat hajtották végre

⁷¹ MNL BAZML XXIII-12a 1455/1958.

⁷² MNL BAZML XXIII-12a 1455/1958.

(PURCSI, 2004: 248-264). Mind a cigány összeírások, más néven „*razziák*”, mind a cigányok részére biztosított igazolványok szintén Horthy-korszakbeli előzményekre tekintettek vissza (KARSAI, 1992: 53-66). Különböző utasítások, intézkedések születtek a lótartás, a koldulás, a vándoripar visszaszorítására. Olykor a diskurzuselemek is túléltek a korszakváltást, mint a „*kóborcigány*” megnevezés, sőt személyi folytonosság is előfordult például a közegészségügy területén, melyre jó példa Galambos József hajdani vármegyei tiszti főorvos, akinek 1947-ben a *Népegészségügy* című folyóiratban közölt vitaindító cikkében többek között a korábbi BM rendeletek elgondolásai köszöntek vissza, 1956-ban pedig az MDP-nek szakértő anyagot készített a cigányság helyzetéről (FEITL, 2008: 263).

A kényszerasszimilációs cigánypolitika végrehajtása és szabotálása

A szocialista korszakban az 1950-es évek végétől voltak tapasztalhatóak az első elmozdulások a cigányság helyzetét döntően közegészségügyi és rendészeti kérdésként kezelő intézkedésektől. 1957-ben megalakult a kérészéletű Magyarországi Cigányok Kulturális Szövetsége, valamint a Munkaügyi Minisztérium felmérte a cigány lakosság helyzetét, továbbá megkezdtek az előkészítő munkálatokat a pártállam központi cigánypolitikájának a megalkotásához, melynek eredményeként látott napvilágot 1961-ben az MSZMP KB Politikai Bizottságának „*A cigánylakosság helyzetének megjavításával kapcsolatos egyes feladatokról*” című határozata (HAJNÁ CZKY, 2015a: 54-61). Az imént említett párthatározat fektette le a pártállam kényszerasszimilációs cigánypolitikájának az alapjait, egyúttal megszüntette a Magyarországi Cigányok Kulturális Szövetségét. Továbbá leszögezte, hogy a cigányság bizonyos néprajzi sajátosságok ellenére sem tekinthető nemzetiségnek és az ezzel a tétellel szembehelyezkedő elképzeléseket nemcsak tévesnek, hanem egyben károsnak is ítélte. A Politikai Bizottság határozata a kényszerasszimiláció zálogát a cigánytelepi lakosság nem

cigányok közé történő széttelepítésében, valamint az állandó bér munka világába való betagozásában vélte felfedezni, továbbá célként jelölte a cigány gyermekek teljes beiskolázását.⁷³ Rövid időn belül azonban szembesült a pártállam a cigánytelepek rendkívül magas számával, valamint felszámolásának nehézségével, ezért létrehozták az úgynevezett CS-lakás programot (HAJNÁ CZKY, 2013b: 238-243). Az 1960-as évek végén a „*probléma sokoldalúságára*” hivatkozva életre hívták a Tárcaközi Koordinációs Bizottságot (TKB), hogy hangolja össze a minisztériumok, valamint társadalmi szervezetek cigánysággal kapcsolatos munkáját, a TKB rövidesen a „*cigánykérdés*” talán legfőbb letéteményesévé avanszálódott. A központi szerv mintájára megyei, helyenként járási és városi Cigányügyi Koordinációs Bizottságokat hoztak létre, behálózva az államigazgatást (KOZÁKNÉ KESZELI, 2001: 26-31; HAJNÁ CZKY, 2014b: 117-118). Az 1970-es évek közepe táján a pártállam cigánypolitikájának részleges kudarcát beismervé, a következő megállapításra jutott:

„A cigányság helyzetének a javulása mellett ugyanakkor az is megállapítható, hogy a fejlődés üteme nem kielégítő, az előrehaladással párhuzamosan a problémák egyelőre tovább növekednek, s egyre jelentékenyebb társadalmi hatásuk. Ennek oka abban található meg, hogy szaporodásuk aránya jelentősen nagyobb, mint helyzetük javítását célzó intézkedések hatása.”⁷⁴

Közel húsz év után, 1979-ben került ismét terítékre a cigányság helyzetének a megvitatása az MSZMP KB Politikai Bizottságának az ülésén. A Politikai Bizottság határozatában kifejtette, hogy a cigányság társadalmi beilleszkedésének érdekében tett intézkedések összhangban voltak az 1961-es párthatározatban rögzítettekkel. A beszámoló a cigányság foglalkoztatási helyzetével kapcsolatban megjegyezte, hogy a

⁷³ MNL OL M-KS 288. f. 5/1961/233. ö. e.

⁷⁴ MNL OL M-KS 288. f. 41/1974/318. ö. e.

cigány férfiak jelentős része ugyan rendelkezett állandó munkahellyel, de nagyrészt, a korábbi évekhez hasonlóan segédmunkásként tudtak csak elhelyezkedni. Különböző cigány munkakörök alakultak ki, amik jellemzően nehéz, veszélyes, egészségre ártalmas és piszkos foglalkozásnak számítottak. Továbbá megoldatlan problémaként jelentkezett a 15-18 éves cigány fiatalok, valamint a cigány nők foglalkoztatása. A cigányság oktatási helyzetében a beszámoló szerint komoly előrelépések következtek be az 1961-es párthatározatot követően; számottevően nőtt a cigány gyermekek beiskolázása, többen jutottak el az általános iskola felső tagozatába. Ugyanakkor az általános iskola nyolc osztályát csak töredékük végezte el, szakmunkásképzőbe pedig alig-alig kerültek be, melynek háttérében részben az állt, hogy sokan tanultak „*eleve hátrányos oktatási feltételek között*”, ami annyit jelentett, hogy képesítés nélküli pedagógusok foglalkoztak velük, rosszul felszerelt iskolákban, valamint összevont osztályokba jártak. Sokukat gyakran indokolatlanul gyógypedagógiai intézményekbe sorolták, vagy pedagógiai megfontolásokra hivatkozva – az elkülönítésük érdekében – úgynevezett cigányosztályokat hoztak létre a részükre. Az imént említettekhez hasonlóan a cigánytelepek felszámolásával kapcsolatban szintén kétes eredményeket könyvelhetett el a pártállam felső vezetése. A jelentés szerint 1961-ben a cigányság közel 70 százaléka cigánytelepeken lakott, ami 25 százalékra csökkent, azaz még mindig 81 ezer személy lakott tarthatatlan viszonyok között. A cigánytelepről elköltözött családoknak a lakáskörülményei sem lettek sokkal jobbak. Rendszeressé váltak a CS-lakások építése során a visszaélések, valamint sokszor egy tömbbe építették őket a cigányság elkülönültségét fenntartva (HAJNÁ CZKY, 2015a: 62-86). Az 1980-as évek második felétől már a pártállam egyes vezető funkcionáriusai is, mint például Pozsgay Imre a Hazafias Népfront főtitkára, vagy Kozákné Keszei Veronika a TKB titkára nyíltan bírálták a szocialista rendszer addigi cigánypolitikáját:

Pozsgay Imre – Hazafias Népfront főtitkára

„Valamennyien kezdők tanulók vagyunk ennek a problémának a megoldásában. Hiszen hosszú ideig azt, hogy cigánykérdés van Magyarországon, nem nagyon ismertük el egyszerűen a cigányság szociális beilleszkedési problémáiról esett szó, és ebből az aspektusból megközelítve az ügy bizonyos fokig lesüllyedt településpolitikai, szociálpolitikai kérdéssé, és ezzel együtt valamiképpen a lakásosztássá, a beilleszkedést és az asszimilációt sürgető politikai magatartássá. [...] Tehát egész politikai szemléletünkben előrelépés történt, amikor a tisztán szociális és beilleszkedési problémakör etnikai kérdésként vetődött fel.” (MURÁNYI, 1986: 5-6)

Kozákné Keszei Veronika – Tárcaközi Koordinációs Bizottság titkára

„Ma már tudjuk, hogy téves volt azaz elképzelés, amely a hatvanas évek közepén alakult ki, hogy a cigányok széttelepítésével megoldódik a cigánykérdés. Sokan úgy gondolták, hogy a telepi családok szétköltöztetve más családok közé automatikusan átveszik a környezetük szokásait, és teljesen beolvadnak a lakosság közé.” (KOZÁK, 1986: 7)

Erre az időszakra nyilvánvalóvá vált a pártállam kényszerasszimilációs cigánypolitikájának a részleges kudarca, valamint az, hogy a helyi szintű bástyái, az illetékes tanácsok, oktatási intézmények, vállalatok akadályozták meg annak teljes kibontakozását. Komoly ellentét feszült a felsőbb akarat, a központi irányelv és a helyi szintű funkcionáriusok, valamint a nem cigány lakosság érdekei, elgondolásai között. Általánosságban megállapítható, hogy a „cigánykérdésnek” valamennyi területén az egymással ellentétes irányú törekvések eredményeképpen félmegoldások sorozatai keltek életre. A tanácsok a közigazgatási területükön lévő cigánytelepeket

nagyrészt felszámolták, de „modernebb cigánytelepeket” hoztak létre az egy tömbbe épített CS-lakások által (DEMSZKY, 1980: 18-21; BEREY, 1991: 106-144; CSONGOR, 1991: 179-200; HAJNÁ CZKY, 2013a: 80-98; HAJNÁ CZKY, 2013: 30-31). A cigány gyermekeket ugyan beiskolázták, de gomba módra szaporodtak a cigányosztályok, illetve gyakran gyógypedagógiai intézményekbe sorolták őket fenntartva az elkülönültségüket. Hasonló folyamatok játszódtak le a foglalkoztatás terén is, munkát adtak a cigány munkavállalóknak, de sokszor „*cigánybrigádokba*” osztották be őket, és „*cigányszakmák*” jöttek létre (HAJNÁ CZKY, 2015a: 62-86). Nagyrészt az imént említettek miatt a pártállam felülírta kényszerasszimilációs cigánypolitikáját, beismerve annak hibáit is, ezért az 1980-as évek közepétől utat engedett a cigány nyelvek és kultúra megőrzésének, népszerűsítésének,⁷⁵ továbbá 1988-ban lehetővé tette, hogy a cigányság kezdeményezze nemzetiségként történő elismerését.⁷⁶

A rendszerváltás vesztesei, munka és lakás helyett nemzetiségi jogok

A cigányság nyelvi és kulturális jogai elismerése terén meghatározó pontnak tekinthető a sokat vitatott – 2005-ben módosított – 1993 évi LXXVII. törvény a nemzeti és etnikai kisebbségek jogairól, mely többek között biztosította a kisebbségi önkormányzatok rendszerét. Amelyek azonban csak részben váltották be a hozzájuk fűzött reményeket, számos visszasság felmerült működésük során (CSERTI CSAPÓ, 2000: 33-46; KÁLLAI, 2005). A parlament létrehozta az etnikai és kisebbségi jogok országgyűlési biztosának hivatalát. 1996-ban megalakult a Cigányügyi Koordinációs Tanács, melynek az volt a feladata, hogy összehangolja a minisztériumok és országos hatáskörű szervezetek cigánysággal kapcsolatos munkáját (MAJTÉNYI – MAJTÉNYI, 2012a: 107-113). Napvilágot látott a 2003. évi CXXV. törvény az egyenlő bánásmódról és az

⁷⁵ MNL OL M-KS 288. f. 41/1984/434. ö. e.

⁷⁶ MNL OL M-KS 288. f. 5/1988/1043. ö. e.

esélyegyenlőség előmozdításáról, 2005-ben létrejött az Egyenlő Bánásmód Hatóság. Mindezek mellett számos területen megjelent az egyenlő bánásmód elve, valamint jogsérelem esetén különböző hivatalokhoz lehetett fordulni (BALOGH – KÁDÁR – MAJTÉNYI – PAP, 2010: 63-124). Kormányonként különböző intézkedési tervek születtek, mint például a 2005-ben induló településfelszámolási program, melyben évente csak közel tíz település került be kedvezményezettként, vagy 2011-ben kiadták a sokak által vitatott Nemzeti Felzárkózási Stratégiát (DINÓK, 2012: 63-66; MAJTÉNYI – MAJTÉNYI, 2012b: 67-70; ZOLNAY, 2012: 71-74).

A nemzetiségi jogok biztosítása, valamint a diszkrimináció visszaszorítását célzó rendelkezésekhez képest a cigányság helyzetén érdemben változtatni tudó és ténylegesen szándékozó intézkedések rendre elmaradtak. A cigányság lélekszáma folyamatosan emelkedett (1. sz. táblázat), így a problémák kinőtték a szegregáció különböző megnyilvánulási formáit, korábbi kereteit.

Év	Cigányok száma
1971	270.000-370.000
1993	420.000-520.000
2003	520.000-650.000
2012⁷⁷	620.000-680.000

1. sz. táblázat. Adatok a magyarországi cigányok lélekszámáról (CSERTI CSAPÓ – ORSÓS, 2013:100; BERNÁT, 2014: 249)

A szocialista korszakban már elkezdődött a sokszor szerepkör nélkülinek nyilvánított, határ menti aprófalvak gettósodása, melynek hátterében a nem cigány lakosság elköltözése, elhalálózása, valamint a cigány lakosság magasabb gyermekszáma és gyorsabb generáció váltása állt (VIRÁG,

⁷⁷ Az adatok összehasonlításánál figyelembe kell venni, hogy a 2012. évi vizsgálat nem azonos módszertannal készült, mint az azt megelőző három.

2006: 60-76). Hangsúlyozandó, hogy a gettósodás folyamata a belső-perifériákon is éreztette a hatását, óriásfalvakban és kisvárosokban is megfigyelhetővé vált a jelenség. A rendszerváltást követően a folyamat tovább erősödött, gettósodó kistérségek jöttek létre, melyek léte idővel felveti a gettósodás megyei szintű vonatkozásait is. A cigányosztályok is kinőtték magukat, napjainkra cigány iskolák jöttek létre, melynek hátterében egyrészt az áll, hogy egy olyan településen, ahol csak cigány lakosok élnek, értelemszerűen az iskolában is csak cigány gyermekek fognak tanulni. Másrészt a nem cigány szülők, ha tehetik, a kistérség központjába küldik gyermeküket tanulni, ahová cigány tanulókat alig-alig vesznek fel (VIRÁG, 2010: 159-178; VIRÁG, 2003: 127-138). A cigány gyermekek sokszor indokolatlan gyógypedagógiai intézményekbe való sorolása napjainkban is bevett gyakorlatnak számít (ERŐSS – KENDE, 2008). Az imént említett falvakban, kistérségekben rendkívüli méreteket ölt a munkanélküliség, melyet részben az eredményezett, hogy a rendszerváltást követően a nehézipar fokozatosan leépült, valamint a helyi szintű munkalehetőségek beszűkültek (2. sz. táblázat). Továbbá a cigányságot jelentős mértékben sújtja a területi hátrány (3. sz. melléklet), valamint meghatározó részük községekben él (4. sz. táblázat).

	1971	1978	1987	1993	2003	2010
Férfiak	85,2	77,3	74,4	28,8	28,0	26
Nők	30,3	47,0	49,3	16,3	15,1	16

2. sz. táblázat. *A cigány férfiak és nők foglalkoztatottsága a rendszerváltás előtt és után – a munkaképes korúak százalékában* (KEMÉNY – JANKY – LENGYEL, 2004: 101; HÖRÖMPÖLI – KOPLÁNYI, 2011: 91)

	1971	1993	2003	2010
Észak	20,4	24,3	32,1	31,2
Kelet	23,0	19,8	19,7	20,1
Alföld	16,0	12,0	9,4	9,2
Budapest iparvidék	19,0	18,2	17,8	18,7
Dél- Dunántúl	20,0	22,8	17,5	16,9
Nyugat- Dunántúl	1,4	2,9	3,5	3,9

3. sz. táblázat. A cigányoknak a teljes cigány népességhez viszonyított aránya. (KEMÉNY – JANKY – LENGYEL, 2004: 14; HÖRÖMPÖLI – KOPLÁNYI, 2011: 78)

	1971	1993	2003	2010
Budapest	7,9	9,1	10,4	10
Vidéki városok	13,9	30,4	49,7	42,8
Községek	78,2	60,5	39,9	47,2

4. sz. táblázat. A cigány lakosság település szerinti megoszlása (KEMÉNY – JANKY – LENGYEL, 2004: 16-17; HÖRÖMPÖLI – KOPLÁNYI, 2011: 78)

A gettósódó falvak lakossága részéről immáron az ingázás sem jöhet szóba, egyrészt a járatok ritkássága, valamint az utazás költségei miatt. Az elköltözés szinte szóba sem jöhet, mivel az ingatlanok elértéktelenedtek. Az ott élők nagyrészt különböző segélyekből, ilyen-olyan jogcímen adott pótlékokból, támogatásokból biztosítják úgy ahogy a megélhetésüket. Különböző megélhetési stratégiák alakultak ki a mindennapi betevő, vagy tüzelő biztosítása érdekében: alkalmi munka, böngészés, mezerelés, gyűjtögetés stb. (SZUHAY, 1999: 53-61; VIDRA, 2013: 57-74) A szociális földprogramok nem oldották meg az ott élők helyzetét, csak enyhítették azt (SZOBOSZLAI,

2003), fontos megemlíteni, hogy a gettósodó aprófalvak – amikor sok helyen még cigányok sem laktak – száz évvel ezelőtt sem tudták eltartani az ott élő lakosságot és már akkor is csonka társadalmak alakultak ki (ERDEI, 1974: 92-98). A telepfelszámolási programok csekély száma az ismét növekvő cigánytelepi lakosság problémáit nem tudta megoldani. Előfordultak jó kezdeményezések, a hihetetlen odaadással dolgozó szakemberek dacára azonban ezek csak egy-egy közösség lakáskörülményein tudtak javítani, országos gyakorlattá nem váltak. A cigánytelepek „feljavítását” vagy felszámolását célzó intézkedésekkel kapcsolatban érdemes idézni Szabó Zoltánnak egy 1930-as évekbeli barlanglakás felszámolási akcióhoz fűzött mondatait, melyek aktualitásukból szemernyit sem veszítettek: *„Az ok megmarad, csak a következmény tűnik el, [...] A koldust jobb ruhába öltöztetik, Tibolddaróc szegényei olyan házat kapnak, mely a szegénységet eltünteti, és nem világgá kiabálja, mint a barlanglakások. Mert a barlanglakás csak következmény, végső fokon, bármilyen furcsán hangozzék is, a barlanglakás illik ahhoz az élethez, melyet a tibolddaróci barlangokban lakó nép él.”* (SZABÓ, é. n.: 159)

A „szegénységkultúra” kialakulása még mélyebbre rántotta a gettósodó falvakat, mivel sok helyen lehetetlenné tették a különböző kezdeményezések eredményes kimenetelét. Ennek egyik emblematikus települése lett Csenyéte, egy borsodi aprófalva. Ezen a településen valamennyi kezdeményezés kudarcba fulladt: ruhaprogram, közvetítő kereskedelem, koszorúfonó szövetkezet, földprogram, stb. (LADÁNYI – SZELENYI, 2004) A gettósodó falvak másik nagy problémája a házak állagának fokozatos romlása – jobb esetben 70-es 80-as években épült házakról van szó – mivel helyben nem lehet építőanyagot vásárolni, valamint az érintetteknek anyagi fedezetük sincs rá. Napjainkig nem született megoldás az érdekek hiánya és a probléma nehézsége miatt a részben, vagy teljesen cigányok által lakott, peremre szorult települések helyzetének a javítására. Persze Budapesten (CSANÁDI – CSIZMADY – KOCSIS – KŐSZEGHY – TOMAY, 2010: 73-132;

LADÁNYI, 2010b: 399-404) vagy egyes vidéki városokban (LADÁNYI, 1998: 77-86; HAJNÁCZKY, 2014a: 50-53; LADÁNYI, 2010a: 818-827) a szlumokat rögvest fel lehetett számolni – teljesen megfelelkezve az ott élők további sorsáról – amennyiben az önkormányzatnak az volt az érdeke.

Irodalom

- BALOGH Lídia – KÁDÁR András Kristóf – MAJTÉNYI Balázs – PAP András László (2010): Antidiszkriminációs és esélyegyenlőségi alapismeretek. L' Harmattan, Budapest.
- BEREY Katalin (1991): Cigánytelepek felszámolása és újratermelődése. In: Utasi Ágnes – Mészáros Ágnes (szerk.): Cigánylét. MTA Politikai Tudományok Intézete, Budapest. 106-144.
- BERNÁT Anikó (2014): Leszakadóban: a romák társadalmi helyzete a mai Magyarországon. In: Kolosi Tamás – Tóth István György (szerk.): Társadalmi Riport 2014. TÁRKI, Budapest. 246-264.
- BERNÁTH Gábor (szerk.) (2002): Kényszermosdatások a cigánytelepeken (1940-1985). Roma Sajtóközpont, Budapest.
- BUGA László (1980): Orvos naplóm (Betakarítás egészségartlón). Medicina Könyvkiadó, Budapest.
- CSANÁDI Gábor – CSIZMADY Adrienne – KOCSIS János Balázs – KŐSZEGHY Lea – TOMAY Kyra (2010): Város tervező társadalom. Sík Kiadó, Budapest.
- CSERTI CSAPÓ Tibor (2000): A nemzetközi és hazai kisebbségvédelemről, Gypsy Studies – Cigány tanulmányok 2. PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Pécs.
- CSERTI CSAPÓ Tibor – ORSÓS Anna (2013): A mélyszegénységben élők és a cigányok/romák helyzete, esélyegyenlősége. In: Varga Aranka (szerk.): Esélyegyenlőség a mai Magyarországon. Pécsi Tudományegyetem BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Pécs. 99-120.
- CSONGOR Anna (1991): A cigány gyerekek iskolái. In: Utasi Ágnes – Mészáros Ágnes (szerk.): Cigánylét. MTA Politikai Tudományok Intézete, Budapest. 179-200.
- DEMSZKY Gábor (1980): CS. Kritika, 18, 10. szám. 18-21.

- DINÓK Henriett (2012): Stratégia vs. oktatásügy. *Fundamentum*, 16, 1. szám. 63-66.
- ERDEI Ferenc (1974): *Magyar falu*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- ERŐSS Gábor – KENDE Anna (szerk.) (2008): *Túl a szegregáción. Kategóriák burjánzása a magyar közoktatásban*. L' Harmattan Kiadó, Budapest.
- FEITL István (2008): A cigányság ügye a napirendről lekerült. Előterjesztés az MDP Politikai Bizottsága számára 1956 áprilisából. *Múltunk*, 53, 1. szám. 257-272.
- HAJNÁ CZKY Tamás (2013a): A tibolddaróci barlanglakások felszámolása avagy nem cigányok a CS-lakás programban. *Valóság*, 56, 10. szám. 80-98.
- HAJNÁ CZKY Tamás (2013b): Az 1961-es párthatározat margójára, Dokumentumok az MSZMP KB PB 1961. június 20-án kiadott határozatának Borsod-Abaúj-Zemplén megyei végrehajtásáról, *Múltunk*, 58, 1. szám. 237-272.
- HAJNÁ CZKY Tamás (2013c): „*Karhatalommal a cigánytelepekért.*” *Kritika*, 42, 7-8. szám. 30-31.
- HAJNÁ CZKY Tamás (2014a): Tiszteletet a törvényhozóknak? – avagy a miskolci gettóügy. *Új Egyenlítő*, 2, 7-8. szám. 50-53.
- HAJNÁ CZKY Tamás (2014b): Titkos ügyiratok a pártállam cigánypolitikájából. *Romológia*, 2, 6-7. szám. 110-143.
- HAJNÁ CZKY Tamás (2015a): A pártállam cigánypolitikája. A szektorális cigánypolitikától a kényszerasszimilációs cigánypolitika kritikájáig. *Esély*, 26, 5. szám. 54-92.
- HAJNÁ CZKY Tamás (2015b): Cigánypolitikák egykor és ma. *Új Egyenlítő*, 3, 6-7. szám. 17-21
- HAJNÁ CZKY Tamás (szerk.) (2015c): „*Egyértelmű, hogy a cigányok nem tekintetők nemzetiségnek.*” Cigánypolitika dokumentumokban 1956-1989. Gondolat Kiadó, Budapest.
- HAJNÁ CZKY Tamás (2016): A szocialista korszak cigánypolitikájának mérlegéhez. *Kritika*, 46, 3-4. szám. 24-26.
- HÖRÖMPÖLI Erik – KOPLÁNYI Emese (2011): A magyarországi roma népesség 40 éve, az 1971-ben kialakított Kemény-féle módszertani keret alapján. In: Kurucz Erika (szerk.): *Roma kutatások 2010, Élethelyzetek a társadalom peremén*. Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet, Budapest. 71-98.
- KARSAI László (1992): *A cigánykérdés Magyarországon 1919-1945. Út a cigány Holocausthoz*. Cserépfalvi Könyvkiadó, Budapest.

- KÁLLAI Ernő (2005): Helyi cigány kisebbségi önkormányzatok Magyarországon. Gondolat Kiadó – MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézet, Budapest.
- KEMÉNY István – JANKY Béla – LENGYEL Gabriella (2004): A magyarországi cigányság 1971-2003. Gondolat Kiadó – MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézet, Budapest.
- KERESKÉNYINÉ CSEH Edit (szerk.) (2008): Források a Békés megyei cigányság történetéhez, Dokumentumok a Békés Megyei Levéltárból (1768-1987). Békés Megyei Levéltár, Gyula.
- KOZÁK Istvánné (1986): Útmutató a cigányság lakóhelyi beilleszkedésének segítéséhez. Építésügyi és Városfejlesztési Minisztérium, Budapest.
- KOZÁKNÉ KESZEI Veronika (2001): Cigánypolitika Magyarországon, Elmélet és gyakorlat az 1960-as évek elejétől a 90-es évekig. Romológiai Kutatóintézet, Szekszárd.
- LADÁNYI János (1998): Gettóügyek rendszerváltás előtt és után. *Mozgó Világ*, 24, 1. szám. 77-86.
- LADÁNYI János (2010a): A székesfehérvári gettóügyek üzenetei. In: Ladányi János: *Egyenlőtlenségek, redistribúció, szociálpolitika, Válogatott tanulmányok (1974-2010)*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest. 818-827.
- LADÁNYI János (2010b): Rehabilitáció budapesti módra. In: Ladányi János: *Egyenlőtlenségek, redistribúció, szociálpolitika, Válogatott tanulmányok (1974-2010)*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest. 399-404.
- LADÁNYI János – SZELÉNYI Iván (2004): A kirekesztettség változó formái. Napvilág Kiadó, Budapest.
- MAJTÉNYI Balázs – MAJTÉNYI György (2012a): *Cigánykérdés Magyarországon 1945-2010*, Libri Kiadó, Budapest.
- MAJTÉNYI Balázs – MAJTÉNYI György (2012b): *Üveggyöngyhatás. Fundamentum*, 16, 1.szám. 67-70.
- MEZEY Barna (szerk.) (1986): *A magyarországi cigánykérdés dokumentumokban 1422-1985*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
- MURÁNYI Gábor (szerk.) (1986): *„Egyszer karolj át egy fát!” Cigányalmanch*. TIT Országos Központja Cigány Ismeretterjesztő Bizottsága, Budapest.
- NAGY Pál (szerk.) (2011): *Források a magyarországi cigányság történetéből (1758-1999)*. Emberi Erőforrások Fejlesztése Alapítvány, Gödöllő.

- NAGY Pál (szerk.) (2015): „*Nem szabad őket lenézni*” A cigány népesség felmérései Szabolcs-Szatmár megyében az 1950-es években. Magyar Nemzeti Levéltár Szabolcs-Szatmár-Bereg Megyei Levéltára, Nyíregyháza.
- PURCSI Barna Gyula (2004): A cigánykérdés „*gyökeres és végleges megoldása*”. Tanulmányok a XX. századi „cigánykérdés” történetéből. Csokonai Kiadó, Debrecen.
- SZABÓ Zoltán (é. n.): Mikszáthfalvától Tibolddarócig. In: Erdész Ádám (szerk.): Ifjúság és falukutatás. Válogatás a Magyar Szemle köteteiből. Tevan Kiadó, Békéscsaba. 153-162.
- SZOBOSZLAI Zsolt (szerk.) (2003): Cigányok a szociális földprogramban. Gondolat Kiadó, Budapest.
- SZUHAY Péter (1999): A magyarországi cigányság kultúrája: etnikus kultúra vagy a szegénység kultúrája. Panoráma, Budapest.
- SZUHAY Péter (2016): A cigányság nem volt nemzetiség, s mi lett azáltal, hogy azzá lett? Hajnáczy Tamás dokumentumgyűjteményének csemegézése kapcsán. Új Egyenlítő, 4, 3. szám. 53-58.
- VIDRA Zsuzsanna (2013): A szakképzetlen bérmunka szerepe a falusi romák megélhetési stratégiáiban. In: Kovács Katalin – Váradi Mónika Mária (szerk.): Hátrányban vidéken. Argumentum, Budapest. 57-74.
- VIRÁG Tünde (2006): A gettósodó térség. Szociológiai Szemle, 16, 1. szám. 60-76.
- VIRÁG Tünde (2003): Gettósodó térség, gettósodó iskolarendszer. In: Kállai Ernő (szerk.): A magyarországi cigány népesség helyzete a 21. század elején. MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézet, Budapest. 127-138.
- VIRÁG Tünde (2010): Kirekesztve, Falusi gettók az ország peremén. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- ZOLNAY János (2012): Katasztrófa politika. Fundamentum, 16, 1. szám. 71-74.

Az öfenntartó településekhez kapcsolódótársadalomtudományi koncepció kialakításáról – Javaslatok az öfenntartást támogató programhoz

Bevezetés

Hegel néhány évszázaddal ezelőtt azt vallotta, hogy a szocializációs folyamat örök, mert az emberre annak a (szűkebb-tágabb) társadalmi közösségnek a történeti fejlődése van hatással, amelyben él. Ebből adódik az a releváns megállapítás, hogy a térben elkülönült csoportok életvitele; habitusa, ismeretei, attitűdjei között jelentős eltérések lehetnek. Ezek a különbségek alapvetően társadalmi színezetűek, s meghatározóak az innováció befogadásában, használatában.

Alexis Tocqueville írta egykoron a „Demokrácia Amerikában” című munkájában, hogy romokon építkezünk (Tocqueville, A. 1993). Úgy gondoljuk, hogy most is átmeneti, átalakulásban lévő társadalomban élünk, amelyekben a tradicionális intézmények már nem működnek, az újak pedig még nem vertek gyökeret.

Korunk – Polányi Károly szavaival (2004) élve – nagy átalakulását egyrészt az alrendszerök összetett reformja jelenti. Elgondolásunk szerint a fenntartható települések mintája / modellje is ezt az állapotot tükrözi vissza. Rövid tanulmányunk azt veszi górcső alá, hogy milyen társadalomtudományi munkák erősítik ezt a fejlesztési elképzelést.

Elgondolásunk szerint a fenntartható települések témában kulcsfogalom a munka és a munkamegosztás, a

⁷⁸ Szent István Egyetem Enyedi György Regionális Tudományok Doktori Iskola, doktorandusz hallgató

⁷⁹Nemzeti Közszolgálati Egyetem Államkutatási és Fejlesztési Intézet, szakértő, főiskolai tanár

társadalmi és a térségi egyenlőtlenségek (kiemelten a tudáshoz jutás és az értelmezés támogató és gátló tényezői), a globalizáció (technológiai fejlődés) és a lokalitás (hagyományok) egyensúlya.

Néhány fontos társadalomtörténeti kapcsolódás

Émile Durkheim – aki a modern világ változásait szintén gyorsnak tartotta – a társadalmi kohéziót, kvázi technológiai hasonlattal írja le: a társadalom komplex gépezetté válik, amelynek összes fogaskerekei szükségképpen egymásba kapaszkodnak (Durkheim, E. 1978). Ide kapcsolódik John Rex társadalmi és területi aspektusú definíciója is, aki szerint az eszközök egyenlőtlen allokációja vezet társadalmi konfliktusokhoz (Alexander, J. 1996).

Durkheim elméletéből, amely szerint a modern társadalmakban a munkamegosztás és a messzemenő szakmai specializálódás létrehozza a személyes képességekből és egyéni eredményekből táplálkozó individualizmust, s az ilyen társadalom belső kohézióját az „organikus szolidaritás” biztosítja.

A múlt század nyolcvanas évtizedében, a fogyasztói társadalom erősödésének korában olyan innovációk felé fordultak el, amelyek már nem katalizálnak újabb igényeket. A munkára épülő társadalom válsága nem utolsósorban abban mutatkozott meg, hogy csökkent az a determináló erő, amelyet a munka, a termelés, és a bér adott szintje fejt ki a társadalom alapszabályaira és a társadalom átalakulására. E stagflációs kor (Offe, C. 1989) jellegéből adódóan könnyen lehetett azt vélni, hogy a technológiai fejlődés jó hatású lehet a társadalmi-gazdasági fejlődésre. A technológia katalizáló hatása azonban új minőséget eredményez a hagyományos ellentétpárok (nemek és generációk között, város-vidék, otthon-munkahely stb.) körében is.

Manuel Castells az információs korról szóló trilógiájában úgy véli, hogy a tudás és az információ minden fejlődés alapeleme. A fejlődés minősége, hatása a tudás adott egyéni

vagy közösségi szintjén, az információ értékelésén, feldolgozásán múlik.

A folyamatok közös nevezője a hálózatosodás (globalizáció), amely a társadalmi-gazdasági tevékenységek szervezettebbé válását segíti. A hálózat az új társadalomtudományi morfológia, amelynek logikája átalakítja a termelés, a tapasztalat, a kultúra és a hatalom folyamatainak működését és végeredményét (Castells M. 2005).

Hálózatok kialakulása párhuzamos világok létezését, így a földrajzi terek megosztottságát generálja. Az így létrejövő törésvonalak a modernizáció/innováció folyamatához⁸⁰ kapcsolódnak. Joseph Schumpeter 1930-ban született megállapítása óta innováción olyan, a korábbi gyakorlattól eltérő, új ötleteket, új tevékenységeket, új termékeket, új tudásokat, új szervezeteket, új individuális és közösségi viselkedéseket értünk, amelynek adaptációja kihat a társadalmi-gazdasági fejlődésre (Rechnitzer J. 1993).

Ide tartoznak azok a nézetek is, amelyek szerint a hálózatosodás megszünteti a térbeliség távolság, „béklyóit”. Az új technológiák lehetővé teszik azt is, hogy a munkaerő bárhol dolgozhasson.

Fenntartható terek, életvilágok

A modern társadalmak földrajzilag sokkal töredékesebbek, mint a hagyományosak. A tradicionális közösségekben a legtöbb átlagember helyhez kötött volt, a világról, a térről alkotott nézetüket alapvetően a települési környezetről formálták

⁸⁰A fogalom Andorka Rudolf szerint a tradicionális társadalmak modern társadalmakká válásának a folyamata, amelyben lényeges elemek a változások technikai, pragmatikus, társadalmi-gazdasági-kulturális és személyiségkategóriákban jelentkező változói. Különösen fontos a nyitott, rugalmas személyiség, a célracionális cselekvés, a (világ)gazdasági rendszerbe való betagozódás, a technológiai fejlődés és a társadalmi-kulturális polarizáció, a funkcionális alrendszerek (szférák) kialakulása, a környező világ kiszámíthatóságában való bizalom és a különböző tudástípusok megszerzése (1997).

(Mészáros R. 1994.). A fejlődés abba az irányba mutat, amelyben egyre kisebb a jelentősége a fizikai térnek.

Az életvilág más megfogalmazásban a mindennapi élet azon elemeit jelenti, amelyet a társadalomban élő személy adottnak vesz (Andorka R. 1997. 635. o.). Az egyénnek a társadalomban való eligazodását, tevékenységét segíti az, hogy az életvilágot ismeri és adottnak veszi, így az életvilág kisléptékű terekhez kapcsolható közösségeket is meghatároz.

Az eltérő habitusok határozzák meg a különböző helyzetekben követett gyakorlatokat, különböző körülményekre adott válaszokat, ugyanis a társadalom tagjai nem vesznek, vehetnek részt egyformán a térstruktúrák megalkotásában: kevesek igazán aktívak; s a többség inkább passzív, így a készen kapott fogalmakat adaptálja a társadalmi élet történéseinek befogadásához, megértéséhez (Paasi, A. 2001.). Elgondolásunk szerint a fenntartható település egy olyan entitás, ahol a terek közösségének erős kohéziója, identitása van, amelyet a közösen kidolgozott célok erősítenek.

A fenntarthatósághoz fontos, hogy az életvilág a szocializációs folyamatban meghatározó jelentőségű. Az itt kialakított innovációkból társadalmi használat indulhat el, mindez biztosítja azt, hogy ez a cselekvés ne szigetelődjön el a társadalomtól (Glatz F. 2000. 14.o.).

Önfenntartó települések, mint vidéki pólusok

A klasszikus elméletek alapján a centrum az aktív (az innovációkat kitermelő) területi-társadalmi zónát, a periféria pedig a leszakadó területek halmazát definiálhatja. A periféria az, amely az innovációkat elszenvedí, vagy befogadja, vagy figyelmen kívül hagyja a saját védekező mechanizmusában.

A fentiek tükrében az egyik központi kérdés az, hogy a mai magyar vidékben, a perifériában meglévő megújítási esélyt (az önfenntartást is ilyennek tekintjük) miként lehetne kiváltani, gerjeszteni?

A Wallerstein-i modell alapján a centrum az a tér(ség), amelyben a gazdasági-társadalmi innovációk (a technológiától az intézményi-szervezeti újításokig) megszületnek; melynek

következtében a térség gazdasága új, versenyelőnyrel rendelkező fejlődési szakaszba lép, s ennek eredményeként a térség társadalma is átalakul, jóléte növekszik (Wallerstein I. 1983).

Persze pesszimistán úgy fogalmazhatunk, hogy a periférián már az innovatív gondolat is elhal, mert nincs intézmény, nincs szervezet, nincs közvetítőrendszer, ami az új gondolatot besegíti a folyamatokba. Statikus megközelítésben a periférián (nem úgy, mint egykor a limeseken) a cserék, kapcsolatok, a kommunikációs terek rendkívül szűkek és így nem tudják ezeket kibontakoztatni.

Azonban az önfenntartó települések projektsomag alapján pontosan ezt a limes állapotot kellene újra felidézni. Így megtudhatjuk azt, hogy mi rejlik azokban a közösségekben, az ottani emberekben, milyen adottságok halmozódnak föl. A társadalmi-területi innovációs potenciál emelésének stratégiája éppenezen magatartásoknak, habitusoknak, társadalmi-területi tőkéknek a föltárása, fejlesztése (mintaadó pozícióba juttatása) lehetne.

Lehetséges forgatókönyvek

1. A lemaradás

Ezen a fejlődési úton továbbra sem lesz meghatározó magatartás a területi-és ágazati szereplők közötti kooperáció és a rendszerszemlélet. A hálózatokon és partneri kapcsolatokon nyugvó területi-társadalmi modernizáció elmaradása esetén gyakorlatilag a mai, a mozaikos tér-és társadalmi szerkezetnek megfelelő, alkalmi döntésekből és fejlesztésekből álló intézkedéssorozat megvalósulását feltételezzük. Mindez néhány szigetszerűen kiemelkedő, dinamikusan fejlődő központ mellett a gyengébb innovációs potenciállal bíró települések/térségek további leszakadását eredményezheti.

A klasszikus centrumok ebben a forgatókönyvben tovább erősödnek, új követendő települési stratégiák születnek, de

egyre inkább számolni kell a külső és belső periféria helyzetek konzerválódásával és azok leszakadásával.

2. A „nyugatias modernizáció keleties elemekkel” scenárió

Szűcs Jenő klasszikus, az európai történeti régiókról szóló elmélete alapján (1981) elnevezett scenárió lényege az, hogy az önfenntartó települések elnevezésű komplex fejlődési irány követendő lesz, de a megvalósításban kiegyensúlyozatlanság lesz tapasztalható. Az okok az eltérő fejlettségű térségek (települések) fogadókészségében, a partnerség hiányában keresendők. Ezáltal a fejlődés több ponton elakadhat, lelassulhat, aránytalanná válhat, a kívánt prioritások felé haladás helyett a társadalmi-gazdasági polarizáció növekedése valószínű.

Összességben térségi-települési szinten nem telepednek meg nagyobb számban olyan képzett, társadalmi közösségek, akinek kulcsszerepük lehetne a kívülről jövő innovációs kezdeményezések befogadásában, társadalmisításában, illetve a helyi igények, kezdeményezések összefogásában, megfogalmazásában és artikulálásában.

3. A kreatív közösség foratókönyve

Richard Florida Egyesült Államokban folytatott kutatásaiból következtethetünk arra, hogy milyen karakterrel rendelkeznek azok a terek, amelyeknek a fejlődés alapját megteremtve sikerül magukhoz vonzani és megtartani a kreatív osztályhoz tartozókat.

Mancur Olson azt figyelte meg, hogy a nemzetek és régiók hanyatlása szervezeti és kulturális leszakadás következménye, amit ő „intézményi – cselekvési - begyepesedésnek” nevezett. Olson azt állította, hogy azokon a helyeken, amelyek ugyanabban a korszakban futnak föl és virágoznak - legyenek azok bármennyire is hasznosak - nehéz és gyakran lehetetlen elfogadtatni új szervezeti és kulturális mintákat. Ennek következtében az innováció és felemelkedés

olyan új helyszínekre tevődik át, amelyek gyorsan adaptálják és a gyakorlatban hasznosítják ezeket a mintákat (idézi Florida R. 2002).

Florida szerint azonban a hagyományos irányok (gazdasági szegmensek átalakítása, barna mezős beruházások, belső települési terek átalakítása, szolgáltató-központok letelepítése) nem állítják meg az emberek és az új cégek elvándorlásának folyamatát. A kérdés az, hogy a fejlesztéspolitikában, a társadalmi-területi felzárkóztatásban miként jelenhet meg a „kreatív osztály” közös világlátása.

Összegző gondolatok

Úgy gondoljuk összességében, hogy az önfenntartó települések működése illeszkedik az alábbi, a lokális társadalom működését bemutató általános gondolathoz: „A település népességmegtartó ereje mögött egy paternalisztikus állameszme húzódik meg, amely az újraelosztás sakkjátszmájában báboknak tekinti az embereket és sakkjátszóknak a települési struktúrát. Ha ezt idetesszük, onnan azt elveszszük, akkor az emberek ott maradnak vagy lépni kényszerülnek. Holott a településeket emberek hozták létre és örömmel maradnak, ha körülményeiket (térhasználat, társadalmi igény) maguk alakítanák” (Andor M. 1989).

Az önfenntartás olyan cselekvés, amely létrehozza ezeket a kreatív közösségeket, úgy erősítve a lokalitást, hogy az ottani társadalom nem marad le az innovációs folyamatokról.

Mindez a mozaikos fejlődés erősödését vonhatja maga után. Ezek a mozaikok pedig a vidéki jó gyakorlatok, centrumok (vagy pólusok) lehetnek, amelyek megfelelő mentori munkával a társadalmi-gazdasági eróziót is csökkenthetik.

Mit sugározzon a hatékony települési közeg? A nyitottságot és a sokszínűséget, valamint meg kell könnyítenie a társadalmi reintegrációt (reaktivációt). Ez milliöelgondolásunk szerint a klasszikus mezővárosok társadalmi-térbeli „életvilágának” újjászületése lehet és

hozzájárulhat a népességmegtartó képesség és a népességmegtartó képesség növekedéséhez.

Fontos dolog hangsúlyoznunk, hogy ez a fejlesztési lehetőség a komplex programmal támogatott járások felzárkóztatásában is megjelent. Az egyik Békés megyei járásban (Mezőkovácsháza központ) egy empirikus felmérés önálló jövőképként is nevesítette azönellátás irányába való törekvést. Az anyag szerint „ez utóbbi a tágabban vett agrár-környezeti fejlesztésekkel, helyi képzésekkel és közösségi, hálózatos fejlesztésekkel akár hosszú távú kistérségi jövőképpé is formálható” (Csehné Papp I, Marton J, Szarvák T. 2015).

Összességében az önfenntartó települések program a következő időszakban emelni fogja a vidék közhasznát (Glatz F. 2008. 45.o.) és támogatja a poszt-tradicionális vidék (Kovách I. 2012) fejlődését.

Fontos kérdés, hogy miként erősödhet az individuuum és közösség közötti kapcsolat, s ez a kohézió miként hathat a települések és a térségi különbségek csökkentésére is. Erre igazgatási válasz lehet az ideális járás.

A közigazgatás-közszolgáltatásfejlesztési stratégia hangsúlyozza azt, hogy 2020-ig a járási hivatalok multifunkciós igazgatási központok lesznek. Ez az út igazi vidékfejlesztési lehetőséget is magában rejt.

A stratégiában ennek az intézkedésnek két útját nevesítették. Mindkét elképzelés javítja az esélyegyenlőséget, így a közigazgatáshoz és a humán közszolgáltatásokhoz való hozzáférést is⁸¹. Így eljuthatunk a közigazgatás-közszolgáltatás híd szerepéhez is, amely tulajdonképpen a „jó kormányzás” hatékonyság mutatója. (Kaiser T. 2016.).

81 „Minden járásban kialakításra kerüljenek azok az államigazgatási szervek, amelyek jelenleg csak több járás tekintetében látnak el feladatokat”. – In: Stratégia. 51.o. De fontos az is, hogy az egységes államigazgatási működéshez igazodjon a bírósági, ügyészségi (illetve az adóhatóság és a rendőrség) rendszere is. Lásd: u.o

Felhasznált irodalom

- Alexander, J. C. (1996): Szociológiaelmélet a II. világháború után. Balassi Kiadó, Budapest. 1996.
- Andor M. (1989): A néma népszavazás. Vita Kiadó, Budapest. 1989. (Műhelysorozat, 9.).
- Andorka R. (2003): Bevezetés a szociológiába. Aula Kiadó 2003.
- Durkheim, É. (1978): A szociológia módszertani szabályaihoz. In: Durkheim, É.: A társadalmi tények magyarázatához. Szerk: Léderer P. Gondolat, Budapest, 21–160. o.
- Castells, M. (2005): A hálózati társadalom kialakulása. Gondolat, Infonia, Budapest. 2005.
- Csehné Papp I, Marton J, Szarvák T. (2015): A hiány-szakképesítések monitorozási módszerének kialakítása és tesztelése Békés megyében. Szakképzési Szemle 4:(4) pp. 4-17.
- Florida, R. (2002): CreativeClassWar.
<http://www.washingtonmonthly.com/features/2004/0401.florida.html>
- Florida, R. (2002): The Rise of theCreativeClass.
<http://www.washingtonmonthly.com/features/2001/0205.florida.html>
- Glatz F. (2000): Információs társadalom. Az ipari-technikai forradalmak természetéről. In: Az információs társadalom. Szerk.: Demetrovics J.,Keviczky L. MTA, Budapest. 2000. 13–26. o. (Magyarország az ezredfordulón. Stratégiai kutatások a Magyar Tudományos Akadémián. VI. A közlekedés, hírközlés és az informatika fejlesztése.)
- Glatz F. (2008): Új vidékpolitika. Párbeszéd a vidékért. MTA Társadalomkutató Központ. Budapest
- Kaiser T. (2016).: Az államkutatások helye a társadalomtudományok rendszerében. In: Államtudományi Műhelytanulmányok. 2016/1. http://uni-nke.hu/uploads/media_items/2016-1-az-allamkutatások-helye-a-társadalomtudományok-rendszereben.original.pdf letöltve: 2016. március 11.
- Kovách I. (2012): A vidék az ezredfordulón. A jelenkori magyar vidéki társadalom szerkezeti és hatalmi változásai. MTA Társadalomkutató Központ, Argumentum Kiadó.
- Közgazgatás- és Közszolgáltatás-fejlesztési Stratégia 2014-2020.
http://www.kormany.hu/download/8/42/40000/K%C3%B6zszolgáltatás-fejlesztési_Szat%C3%A9s_feljeszt%C3%A9si_strat%C3%A9gia_.pdf letöltve: 2016. március 14.)
- Offe, C. (1989): A munkaerőpiac jövője. – Szociológiai Figyelő. 1989.

- Paasi, A. (2001): Europaas a socialprogress and discourse. Considerations of place, boundaries and identity. – European Urban and RegionalStudies. 8. 2001. 1. 7–28. o.
- Polányi K. (2004): A nagy átalakulás. Korunk gazdasági és politikai gyökerei. Napvilág Kiadó, Budapest.
- Rechnitzer J. (1993): Szétszakadás vagy felzárkózás. A térszerkezetet alakító innovációk. MTA Regionális Kutatások Központja, Pécs. 1990.
- Schumpeter, J. A. (1930/1980): A gazdasági fejlődés elmélete. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest. 1980.
- Szűcs J. (1981): Vázlat Európa három történelmi régiójáról. Történelmi Szemle 1981/3.
- Tocqueville, A. (1993): Demokrácia Amerikában. Európa Kiadó, Budapest. 1993.
- Wallerstein, I. (1983): A modern világgazdasági rendszer kialakulása. Budapest: Gondolat Kiadó. 1983.

Egy elfelejtett beás közösség nyomában – Kétújfalu komplex vizsgálata⁸²

Jelen tanulmány egy hazai beás cigány közösség körében végzett komplex vizsgálat eredményeit adja közre. Az eddigi tudásokra alapozva fontosnak tartottuk, hogy kezdődjön meg a még feltáratlan beás közösségek vizsgálata, és tudományos igényű információkkal lehessen bővíteni az alapvetően szórványosan és orálisan, elsősorban a közösség kulturális emlékezetében élő ismereteket. A tanulmány bemutatja a 2017-ben megvalósított kutatás vizsgálati kérdéseit, módszereit és a feldolgozás során használt megközelítési szempontokat. Végezetül – a kutatás során felvett interjúk tematikus megidézésével - olyan elemzéseket közöl, melyek a vizsgálat első eredményeit jelentik.

A projekt megvalósítása fiatal kutatók bevonásával valósult meg, ezzel is elősegítve kutatásmódszertani tudásuk mélyítését, kutatói attitűdjük kialakítását.

Kulcsszavak: beás közösség, telepelfszámolás, kulturális emlékezet

⁸² A kutatás a "TESZ-WHSZ" - Tevékeny közösség, Egyéni gondoskodás, Személyes tudomány a Pécsi Tudományegyetem Wlislocki Henrik Szakkollégiumában – elnevezésű, EFOP-3.4.1-15-2015-00009 támogatású Projektjének keretében valósult meg 2017-ben. A kutatásban külső szakemberek, kutatók és terepmunkások valamint a szakkollégisták és önkéntesek (összesen 12 fő) együttműködését a Pécsi Tudományegyetem részéről Dr. Orsós Anna koordinálta.

A kutatásról

Az elmúlt több mint tizenöt-húsz év eredménye a beás közösség életében a nyelv írásbeliségének megteremtése. Az ebben az időszakban végzett kutatások döntően nyelvi, nyelvészeti jellegűek voltak, a beás közösségek társadalomföldrajzi, oktatási szempontú vizsgálatai még hiányosak. Ezeken a tématerületeken sokkal inkább a teljes cigányságra vonatkozó megállapítások részeként rendelkezünk általános ismeretekkel a beásokról (ld. Kemény-féle kutatások). Úgyszintén általánosabb megközelítés a cigányság népszámlálási adatainak statisztikai adatelemzéséből levont következtetések (Híves, 2014), iskolázottsági helyzetük, a velük kapcsolatos oktatáspolitikák, támogató programok (Forray-Pálmainé, 2010) vagy pedagógusi attitűdök (Fehérvári, 2015). Úgyszintén hasznos ismereteket közvetítenek a felsőoktatásban tanuló cigány fiatalok életút-elemzése, azonban itt sem vizsgálták a kutatók az egyes cigány csoportba tartozók közötti különbségeket. (Rayman – Varga, 2015)

Úgy láttuk, a választott tématerület szempontjából elengedhetetlen, hogy összegyűjtésre kerüljenek az eddigi tudományos kutatási eredmények, egységében láttatva azokat az ismereteket, melyekkel már rendelkezünk a beás közösségekről. Szintén fontosnak tartottuk, hogy – az eddigi tudásokra alapozva – kezdődjön meg a még feltáratlan beás közösségek vizsgálata, hogy tudományos igényű információkkal lehessen bővíteni az alapvetően szórványosan és orálisan, elsősorban a közösség kulturális emlékezetében élő ismereteket. A tervezett kutatást alapozó kutatásnak tekintettük, mivel átfogó ismeretekkel nem rendelkezünk a hazai beás közösségről, és arra sem volt még példa, hogy egy-egy kisebb – konkrét településhez köthető – beás közösség komplex vizsgálatát elvégezték volna.

A kutatócsoport

A kutatási projektet a Wlislöcki Henrik Szakkollégium diákjai valósították meg tanáraik vezetésével és más külső szakemberek bevonásával. Mivel a kutatás során az adatközlők nagyon gyakran használták anyanyelvüket, a beás nyelvet, így a kutatásban részt vevők körében feltétel volt a beás nyelv ismerete.

Az előzményekről

A hazai beás közösségek sajátosságairól a magyarországi másik két cigány csoportéhoz – a romungró és oláh cigány csoportokhoz – képest csak nagyon szórványos ismeretekkel rendelkezünk, és a meglévő ismeretek is nagyobb részt a közösségek kulturális emlékezetében, illetve kisebb részben különböző helyeken hozzáférhető és részterületeket feltáró tudományos kutatásokban érhetők el.

A cigányok első írásos említése Románia területén 1385-ből való, de ebben az írásban nem említenek különböző cigány csoportokat. A román történetírás arról tesz említést, hogy a román fejedelemségbe az 1241-es mongol invázióval érkeztek (Iorga, 1930). Rendkívül bonyolult történelmi folyamatról van szó, melyben még sok az ismeretlen elem, így nincsenek hiteles dokumentumaink arról sem, mikor, hogyan, honnan érkeztek ide, milyen nyelvet/nyelveket beszéltek.

Több forrás ír arról, hogy a beások kb. a 17. század végén és a 18. század elején vándoroltak el mai lakhelyükre (Saramandu, 1997). A 20. század végi szociológiai elemzések szerint a beások nagy része 1893 és 1918 között költözött Magyarországra, de a bevándorlás folytatódott a két háború között, sőt még a második világháborút közvetlenül követő években is (Sisák, 2001).

Bár a többségi társadalom sokáig homogén közösségnek tekintette, az egyik legjelentősebb különbség, hogy nyelvi szempontból a beások az említett másik két cigány csoporttól eltérően nem az ind eredetű romani nyelvet, hanem a latin nyelvcsoporthoz tartozó román nyelv archaikus nyelvjárását

beszélük, amely hazánkban a romántól izolált módon változik, attól eltérő módon alakította ki írásbeliségét, s a beások közössége önálló nyelvként tartja számon.

A beás nyelv, mint a magyarországi cigány lakosság legkisebb csoportjának anyanyelve ezidáig nem állt a kutatások előterében. Oka és következménye is ez annak, hogy a beások származásának története, nyelvük, nyelvhasználati szokásaik, hagyományaik, még élő kulturális kincseik – az elmúlt tíz évben megindult vizsgálatok, gyűjtések ellenére – tudományos szintű feltárása rendkívül hiányos, és kevésbé ismert. Ezért fontos az a kis számú kutatás, amely a beás nyelvű közösségre irányult az elmúlt években. (Fleck-Virág, 1999)

Az eddigi tudásokra alapozva fontosnak tartottuk, hogy kezdődjön meg a még feltáratlan beás közösségek vizsgálata, hogy tudományos igényű információkkal lehessen bővíteni az alapvetően szórványosan és orálisan, elsősorban a közösség kulturális emlékezetében élő ismereteket.

Vizsgálati célok és eszközök

Az eddig született dokumentumok (tudományos kutatások, néprajzi jellegű gyűjtések, levéltári adatok stb.) összegyűjtése, rendszerezése, kritikai elemzése azt célozza, hogy tudományos igényű összegzéssel rendelkezünk a vizsgált beás közösségre vonatkozóan. Léteznek olyan tudományos előzmények, amelyekre kutatásunk támaszkodni tudott, és úgy véljük, hogy ezek egységes rendszerbe helyezése nem csak empirikus kutatásunkat alapozza meg, hanem a beásokra vonatkozó ismeretekhez való könnyebb hozzáférést is segíti.

A vizsgálat fő célkitűzése, hogy egy-egy beás közösségnek a komplex vizsgálatát végezze el, és ezen keresztül feltárjon olyan sajátosságokat, melyek a magyarországi beás közösségeket jellemzik történeti, nyelvi, szociológiai, antropológiai, foglalkozásváltási, iskolázottsági, társadalmi integrációs szempontból.

A kutatóeszközök a projekt három részeleméhez, az egyes szakaszokhoz igazítva az alábbiak voltak.

1. A kétújfalui beásokra vonatkozó írásos információk gyűjtése levéltári kutatás, szakirodalom-gyűjtés, **dokumentumgyűjtés**. Ehhez kapcsolódott a gyűjtött dokumentumok reflektív elemzése, melyhez szükséges volt az elemzési és rendszerezési szempontrendszer kialakítása. Ezt egészítette ki az adminisztratív lépés, mely elektronikus rendszerben tette hozzáférhetővé az eredményeket.

2. A kutatás fő részét a **terepmunka** jelentette, amely a lehető legszélesebb körben kívánta mozgósítani a kutatási eszközöket, hogy a komplex kutatás valóban megalapozott lehessen. Egyes kutatási eszközök egy-egy kérdéskörhöz kapcsolódóan kerültek elő, bizonyos eszközök pedig több témakör kérdéseit kívánták egyidejűleg feltárni.

- a. A dokumentumelemzéssel a kiválasztott település történeti-társadalmi kontextusát kívántuk feltárni, igyekeztünk megtalálni azokat a dokumentumokat, dokumentumrészeket, melyek a beás közösséggel kapcsolatosak.
- b. Településszociológiai, társadalom-földrajzi és település-földrajzi vizsgálat segítségével az egyes közösségek társadalmi kontextusát szeretnénk volna leírni.
- c. A vizsgálat közösségfeltáró célja elengedhetlenné tette az antropológiai megközelítéseket, így például a résztvevő megfigyelést a közösségek hétköznapijainak és jeles eseményeinek során.
- d. Komplex megközelítést terveztünk kérdőíves vizsgálattal, melyet a kiválasztott közösség lélekszáma is lehetővé tett. 100 fő kérdőíves adatfelvétele történt. A kérdőívekre statisztikai elemzés épült.
- e. Kiválasztott személyekkel készített mélyinterjúk a kvalitatív vizsgálatot segítették elő. A településen minimum 15 (összesen 20) mélyinterjút terveztünk felvenni szakkollégistáink bevonásával. A mélyinterjúkat többek között Atlas.ti programmal végzett kvantitatív és kvalitatív vizsgálatnak kívántuk alávetni.

- f. A kutatás során élő kultúrkincsek (népdalok, népmesék, igaz történetek, szokáselbeszélések) anyanyelvi gyűjtése is fontos célunk volt, amely a gyűjtött hangzó anyagok leírása és elemzése során a nyelvhasználat és nyelvvállapot aktuális rögzítésére, további feladatok kijelölésére kínált és kínál lehetőséget.
3. A komplex kutatási eszközrendszer kialakítása, kipróbálása és kiigazítása jelenleg van folyamatban.

A kutatási minta

A kutatásunk egy cigánytelep történetét – a Kétújfalú mellett található Akácliget és a valamikor ezen a cigánytelepen élő beás emberek életét vizsgálja. A telepről kiköltözők és a faluban élő “nem telepi” lakók körében végeztünk kutatást, s a telep történetéről valamint a telepről kiköltözők és a később velük együttélő szomszédok, lakók körében folytattunk vizsgálatot.

A kutatás során 100 kérdőív kitöltésében a falu beás és nem beás lakói egyaránt részt vettek, amivel az volt a célunk, hogy nagyjából fele-fele arányban jelenjenek meg a kutatásban magukat beásnak valló és nem beás emberek. A válaszok alapján 41 beás/beás és magyar ember és 59 nem beás adatközlő vett részt a kutatás kérdőíves részében. A megkérdezett beás emberek közül 14-en laktak az Akácliget nevű cigánytelepen. Sajnos a legtöbben kisgyermekként éltek a telepen, így nem, vagy csak kevés dologra emlékeznek a telepi élettel kapcsolatban. Nehézséget jelentett a kutatás során, hogy adatközlőink szülei, nagyszülei, akik igazán érdemi információkkal szolgálhattak volna a telepi életéről, már nem élnek.

A kitöltött kérdőívek adatközlőiből választottuk ki a **mélyinterjú** alanyainkat. A terepmunka során 20 mélyinterjú rögzítésére került sor. A mélyinterjúk lehetővé tették, hogy néhány olyan családban is megforduljunk, ahol a beás nyelv használata még nagyon intenzív és élő. Ezekben a családokban

sikerült ún. „igaz történeteket”, valamint néhány beás népmesét is rögzítenünk.

A tanulmány keretei nem teszik lehetővé a kutatás minden eredményének ismertetését, ezért a továbbiakban döntően a vizsgált cigánytelepről szerzett információk egy részét kíséreljük meg bemutatni.

Az Akácliget története, népessége

Az Akácliget történetéről írásos emlékeink nincsenek, így interjúalanyaink elbeszéléseire építve igyekeztünk körvonalazni az ott élt beás közösség történetét. A telepnek konkrét nyoma már egyáltalán nincs. Kétújfalu „peremrésze” volt Szentmihályfapuszta, ami egy valamikori Andrassy grófi birtok volt. Az Akácliget, azaz a vizsgált szegregált cigánytelep Szentmihályfapuszta és Gyöngyösmellék között helyezkedett el. Arra vonatkozó pontos adatokat, hogy vajon mikor alakulhatott ki a telep, nem találtunk. Egyedüli forrásunk egy 1949. évi KSH népszámlálás, melynek adatai szerint akkoriban 133 főre volt tehető az Akácligetben élők száma.

Életkori csoport	1 éven aluliak	1-14 éves	15-39 éves	40-59 éves	60 év feletti
Fő	6	50	55	16	6

1. táblázat: Az Akácliget népességének korcsoportonkénti megoszlása az 1949. évi KSH népszámlálás adatai szerint

Vizsgálati alanyainkat megkértük, hogy próbálják felidézni a telep méreteit, lakosainak számát. A visszaemlékezések nagyságrendileg ugyan a korai KSH adatok körüli értéket mutatnak, viszont igen nagy egyéni eltérésekkel találkozhatunk. Az elhangzott becslésekre az alábbiakban közlünk példákat.

„Konkrét számot nem tudok mondani, úgy emlékszem vissza, hogy mintegy olyan 35 talán 40-en volt a háznak nevezett akármilyen ott a telepen, és ebbe lakhattak kb. olyan 150-en. Ez egy becsült szám, konkrétan nem tudom.” (80 éves férfi)

„Igen, uszkye 100-120 ember élt ott azon a, azon a helyen.” (63 éves férfi)

„Hát én nem tudom, 30 házikó, ilyen kis pirinyó házikó, amiben laktak, annyi biztos, hogy volt.”

„Így sorra vótunk hát voltunk olyan hatvanan, hetvenen tuti.” (54 éves nő)

Lakhatási körülmények az Akácligetben

Interjúalanyaink elmesélése alapján az Akácliget egyetlen utcából állt, két oldalán anyagában és minőségében különböző építményekkel:

„Meg mi nem izékbe laktunk, kunyhóba, mi rendes házba laktunk. Mái napig is emlékszem, mert ott is fehér házban laktunk. Nagyon szép ház. (...) külön volt a lakás a szülőknek, külön volt a gyerekeknek. Külön volt a konyhánk. Kint egy ilyen kemencénk volt. Anyám sütött, kenyereket.” (56 éves férfi)

Jobbról-balról házak voltak, kunyhók voltak, hát ki milyen bírt csinálni magának. Nekünk téglás házunk volt. (...) Sok ház volt téglás, nagyon sok ház volt.” (63 éves férfi)

„Egy akácos volt, nem is tudott megnőni a fa, mert kivagdosták és elvitették nagyon hamar, na, most ugye a lakáskörülményeik, hát egyetlen egy téglá házat tudok, az tiszta téglá volt. (...) A többi az nagyjából ilyen mindenféléből összetákolt tákolmány volt, volt teteje, hogy ne ázzon be, a belseje olyan volt, hogy kinek milyen az igénye, a lehetősége, mert voltak kicsit jobbak, meg volt, ami olyan volt, hogy abba bizony nem lehetett tartózkodni. Az ember a kutyáját is talán jobb helyen tartaná, de ez az igazság, én nem akarom eltúlozni a dolgokat, vagy valami, ebbe semmi túlzás nincs, ez reális valóság.” (80 éves férfi)

A Kétújfalui Általános iskola egykori tanára így emlékezett

vissza a telepi szegényes lakhatási körülményekre:

„10-15 család azt gondolom volt, nem nagyon volt több. Tehát körülbelül, hát nem is lehet ezt házikónak nevezni ugye, úgy ilyen 15-20 építmény volt, amiben ott emberek laktak. És, hát ezt abszolút nem lehet háznak nevezni, mert ... mondom, azokat a példákat, amik megdöbbenettek, amikor én ott jártam. Gödörlakásokban éltek emberek, többek között. Talán még ma is megvannak a nyomai (...) földbevájt gödrök, és fölé éppen valamilyen tetőszerkezet, vagy..., vagy, ugye farostlemezből, hulladékból, deszkából stb. Voltak vályogból emelt gunyhók is, de nagyon méltatlan körülmények közepette éltek ott emberek, ez biztos. Ott eleve el voltak zárva mindentől, ott nemhogy vezetékes víz nem volt, hát tulajdonképpen ott fűrt kút sem volt, vagy ásott kút sem volt nagyon. Tehát hihetetlenül méltatlan körülmények közepette éltek emberek. Volt, amikor az osztályomba járó kislány érdekében mentünk ki, és akkor egy olyan kunyhóba léptünk be, ahol kilencen éltek egy körülbelül harminc négyzetméteres, vagy még annyi sem, felületen, hát, szalmadikókon a földön, lábtól fejig aludtak gyerekek. Ablaküveg nem volt, akkor úgy nevezték ezt, hogy hólyagpapírral, azzal az átlátszó zsírpapírszerűséggel, azzal a kitört üveget pótolták. Tehát nagyon nagy szegénység volt.”
(63 éves férfi)

A telepen közművesítés nem volt. A lakók feltehetőleg petróleummal, illetve gyertyával világítottak. A kollektív emlékezetben emblematikus képként maradt meg az egy darab kút, mely a telep közepén a vizet szolgáltatta és ezáltal valószínűsíthető, hogy közösségi színtérként is funkcionált.

„Volt egy közkút is. Egy közkút volt, így van. És tiszta volt. Abból mindenki tudott inni, abból a vízből, annyira jó volt.” (56 éves férfi)

Foglalkozás

„Ezek ilyen beás cigányok, nem a kolompárokhoz tartoznak és ilyen teknővájással foglalkoztak jobban, meg kosarat kötöttek. (...) Az én gyerekkoromban még igen, még vitte a hátán a bácsi a teknőt a faluba, kisebbet, nagyobbat, azért van jelentősége a Teklának, mert ugye az itt van 1km-re Kétújfaluhoz, na, hát innen 1km-re légvonalba az Akácliget. És hát bizony ott árulgatták ezeket a dolgokat.”(80 éves férfi)

„A korosabb beások ott ebből éltek. Teknőket, melencéket készítettek, sózó teknőket, ilyeneket csináltak. Az asszonyok fogták őket elvitték, eladták.(...) Igen, az Akácligetben inkább teknőket csináltak. Mert volt, aki az erdőben dolgozott. És ott volt, hogy úgy ásták ki a fát. Nem vágták, úgy ásták körbe, kidöntötték. Ezért megkapták az aprófát, a forgácsot. Amiért ezt csinálták.” (67 éves férfi)

„Függetlenül attól, hogy nagyon nagy szegénységben éltek ott emberek, de ugye az akkori viszonyok közepette, aki akart, talált munkát. Alkalma szerint, tehát a Termelő szövetkezet, így mondták csírásnak, gyalogmunkásnak, kapásnak, rakodónak alkalmazta őket.” (63 éves férfi)

„Dolgoztak ők a TSZ-ben és dolgoztak különböző vállalatoknál is. Jártak buszok, munkásbuszok. Kis segédmunkások, és eljártak az építőiparba nagyrészt, a vízügyi igazgatósághoz és a víztársulathoz nagyon sokan, ott Gyöngyösmellékre nagyon sokat jártak cigányok. Meg állattenyésztésbe, főképp ez a, hogy hívják...TSZ-be.” (63 éves férfi)

A nők hagyományosan háztartásbeliek voltak, nem volt jellemző, hogy dolgoztak volna, amennyiben igen, akkor gyárakban, TSZ-ekben volt munkalehetőség számukra.

Élet a telepen

Az interjúk furcsa kettősség érzését keltik az olvasóban. Egyrésztől találkozunk a kívülállók szemszögéből embertelennek címkézett lakhatási körülményekkel, a földes úttal, a hulladékokból összetákolt „gunyhókkal”, se víz, se villany, csak egy szem kút az egy szem utca közepén, aztán meglepő módon megjelenik egy nosztalgikus “minden szép volt, tiszta volt és jó volt” hangulat a telep egykori lakóinak interjúiban. A jelenséget egyrészt magyarázhatjuk a megszépítő emlékezettel, hiszen 50-60 év távlatából a szépre érdemes emlékezni. Más szemszögéből vizsgálva a dolgot pedig felmerülhet bennünk egy elzárt békés kis közösség képe is, akik ugyan szegényesen, de különféle végzettséget nem igénylő munkákból biztonsággal megélnek, fordulhatnak erőforrásokért a természethez és a számlákat sem kellett fizetniük.

A következőkben az említett nosztalgikus hangulatot kívánjuk megvillantani az interjúk során elhangzott egy-egy életképpel:

„Amire én emlékszem, meg kell hogy mondjam, kellemes emlékeim voltak. (56 éves férfi)

„Hát ugye mentünk haza innen az iskolából, végig az úton mentünk, vót szödrök meg mit tudom én szödör fák meg minden, voltak nagyobbak, azok fölmásztak a szödör fára, rázták a szedret, ettünk ottan, még neveltünk, mindent csináltunk, nagyon jó volt. Nagyon szerettem ott lent lakni.”(63 éves férfi)

„Nem tudom, de szép volt abban az időben. Mindenki járt oda. Még fagyis is járt arra. Ahogy csengetett, futva mentünk az utcára.”

*„Nagyon sok szép fiatal lány is volt abban az időben ottan.”
(67 éves férfi)*

„Ott a cigánytelepen lakni, ugye azért is jó volt, mert nem

kellett fizetni semmit, de itt már a ..., mindenért kell fizetni, ott meg semmiért se” (54 éves nő)

„Nem akartunk mink elmenni, jó volt ott azért. Kaptunk közös kutat. Ide jártunk (Kétújfaluba) a boltba, az orvoshoz. Gyógyszertár volt Gyöngyösmelléken is. Nagy cigánytelep volt ott. Mindenki kijött az utcára. Ott énekeltek. Mindenki kint volt. Semmi nem úgy van, mint régen volt.” (67 éves férfi)

A telep felszámolása

1965-ben országos telep-felszámolási akció indult, amely kedvezményes kamatú lakáshitellel segítette a rászorulókat. A hitelből a cigányok az átlagos családi háznál kisebb és rosszabb minőségű, úgynevezett „CS”-házakat, csökkentett értékű házakat építhettek, vagy a csökkenő lélekszámú falvakban megüresedett régi parasztházakat vásárolhattak. Az 1965-ben indult akció körülbelül 1985-re ért véget. Az akció kezdete előtt 1964-ben 49 ezer telepi házban 222 ezer személyt írtak össze, 1984-ben már csak 6277 telepi lakásban 42 ezer személyt. (Kemény-Janky-Lengyel, 2004)

Interjúalanyunk, aki vb-titkárként a telep felszámolásában közvetlenül érintett volt, a következőképpen idézte fel a projektet:

„Tehát ugye az a jogszabály úgy szólt valahogy, nem a cigány, hanem a szociális követelményeknek meg nem felelő telepen élő embereket támogatni lehet, lakáshoz lehet juttatni. Nálunk ez nem nagyon volt jellemző, ugyan volt nálunk 1-2-3 magyar is, mondhatnám Zádorba, de ez most lényegtelen, mert a cigányság. És ezt hiába mondta az ember, mert nem annyira akarták ezt megérteni az emberek, hogy de persze ha nincs, akkor nincs mit támogatni, mert a cigányra rááll, és valószínűleg azért is hozták annak idején ezt, mert arra illett rá leginkább..” (80 éves férfi)

Interjúalanyunkat a kedvezményes hitel feltételeiről is kérdeztük:

„Kellott hozzá munkaviszony, nem nagyon más, az állam adta a pénzt, ha jól emlékszem, de ebben nem vagyok olyan biztos, 100 ezer Ft-ig lehetett vásárolni ingatlant. - És bárhol? - Igen. (...) az OTP bonyolította ezt már, a Takarékpénztár, ezt előkészítettük és elősegítettük, környezettanulmányokkal, milyenek a körülményei, milyenek a viszonyai, munkaviszonya van-e és javaslatot ez alapján mehetett az OTP-hez és az OTP pedig, hogy mondjam kivétel nélkül adta nekik a kölcsönt, de a kölcsön mértéke mondom, hogy 100 ezer Ft volt, de ez nem jelenti azt, hogy mindenki 100 ezret kapott, a körülményeket is figyelembe vették ott, de ezt én már annyira nem tudom.”(80 éves férfi)

A telep felszámolása egy hosszú folyamat eredménye volt, a beszámolóok alapján az Akácliget körülbelül 10-15 év alatt néptelenedett el teljesen.

„Nem bontották igazán le, hanem hogy elszállingóztak az emberek innen, mert ez nem volt olyan bontás, hogy ilyen erőszakos, ilyen azonnal ott kell hagyni mindenkinek mindent, hanem ahogy én emlékszem olyan szép lassan elszállingóztak az ott lakók.”

„Úgy 75 környékén akkor már semmi nem volt ott. Akkor már teljesen megszűnt a telep.” (66 éves férfi)

„Hát, mikor én eljöttem Kétújfaluból Szigetvárra tanítani, 1984-ben már nem létezett ez a telep, akkorra már felszámolták.” (63 éves férfi)

„Most csak ez a falurész működik, ott már nincs semmi, erdő mindenhol.” (63 éves férfi)

Kutatásunk során alkalmunk volt meginterjúvolni egy egykori tanárnőt, aki 1971-től tanított Kétújfaluban. Interjúalanyunk az

akácligeti gyermekekkel a gyöngyösmelléki iskolában találkozott először. Egy évig dolgozott ott helyettesítő tanárként.

Az ő interjúja segített minket abban, hogy képet kapjunk arról, mennyi esélye volt a telepi gyerekeknek a továbbtanulásra. Arról, hogy milyen hátrányokkal kezdték iskolai pályafutásukat, meddig jutottak, vannak-e olyan tanulók, akik számára a tanulás kitörési pontot jelentett, kutatási eredményeink további ismertetőiben számolunk be.

A terepmunka során nyert tapasztalatok összegzése

A terepmunka során nyert tapasztalatainkból látjuk, hogy a kutatás mely pontjainál szorul finomításra illetve átgondolásra az alkalmazott módszertan. Megállapításainkat pontokba szedve összegezzük:

- Az interjúztató neme hatással van a megosztott információkra. A cigány közösségekben megfigyelhető, hogy a férfiak férfiakkal, a nők pedig nőkkel osztják meg szívesebben élményeiket.
- Hasonló terepmunka során szükséges, hogy az interjú készítője tudjon beásul, hiszen a vizsgálati alanyok sokszor egyszerre használják a magyar és a beás nyelvet.
- Az interjú strukturálása nehéz, a vizsgálati személyek beszámolója sokszor kitér a kutatás szempontjából irreleváns kérdésekre, fokozottan kell figyelni, hogy végül megválaszolásra kerüljenek a kutatás fókuszában álló kérdések. Ugyanakkor a tapasztalat azt mutatja, hogy a kitérők segítik a bizalmi légkör megteremtését, tehát szükséges, hogy egyfajta egyensúlyra törekedjünk a későbbi interjúk felvételekor a kitérők és a strukturált kérdések között.
- Az interjúkészítést olyan alapvető tárgyi és higiénés körülmények is nehezítik, mint például szék hiánya, ahova az interjúztató le tudna ülni.

- Fokozott figyelmet kell arra is fordítani, hogy az interjút lehetőleg egyszerre egy személlyel készítsük. Ennek kereteit előre tisztázni kell a résztvevőkkel.
- Az interjúk elemzését segíti a későbbiekben, hogyha egy személyes adatokról szóló adatlapot a helyszínen kitöltünk közösen az alanyokkal. Az elemzés során rengeteg időt spórolunk, ha ezeket az adatokat nem a beszélgetésből kell visszakeresni. Egyúttal könnyebb fókuszálni olyan információkra, melyek nehezen követhetők, például egy családi struktúra vagy életesemények időbeni elhelyezése.

Összegzően elmondható, hogy a kutatásunk terepmunkájának tudományos és társadalmi hasznossága abban van, hogy pótolta az ismerethiányt az egymásnak ellentmondó, bizonyos tudományterületeken nehezen fellelhető és megbízható források között, s egyben segítséget ad megismerni, megérteni, elfogadni a hazai legnagyobb nemzetiség, a cigányság sokszínű közösségeit.

Irodalom

- BORBÉLY Anna (2001): A magyarországi beás nyelv helye a román nyelven belül. In: Cserti Csapó Tibor (szerk): Cigány nyelvek nemzetközi szemináriuma (Gypsy Studies – Cigány Tanulmányok 6.) Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Romológia Tanszék, Pécs. 75-84.
- FEHÉRVÁRI Anikó (2015): A hátrányos helyzetű tanulók oktatásának változása. In: Fehérvári Anikó-Tomasz Gábor (szerk.): Kudarcok és megoldások. OFI, Budapest. 31-53.
- FLECK Gábor és VIRÁG Tünde (1999): Egy beás közösség múltja és jelene. MTA PTI Etnoregionális Kutatóközpont Munkafüzetek 52. Budapest.
- FORRAY R. Katalin (2015): Életutak a felsőoktatásban. In: Romológia folyóirat 10. Szám. 35-45.
- FORRAY R. Katalin-PÁLMAINÉ ORSÓS Anna (2010) Hátrányos helyzetű vagy kulturális kisebbség- cigány programok. *Educatio*. 2010/19, 1. sz. 75-87.

- HÍVES Tamás (2014) Cigány/roma népesség a 2011-es népszámlálás alapján *Gypsy Studies – Cigány Tanulmányok* 30. Romológia „akkor és most” II. konferencia kötet. Szerk Cserti Csapó Tibor. Pécsi Tudományegyetem. BTK. NTI. 108-118.
- IORGA N. (1930): *Anciens documents de droit roumain*. Párizs-Bukarest, 22-23.
- KEMÉNY I., Janky B., Lengyel G. (2004): *A magyarországi cigány népesség helyzete. 1971-2003*. MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézet, Gondolat, Budapest
- ORSÓS Anna (2012) *Metszéspontok. A beás nyelv megőrzésének lehetőségeiről* (szerk): Forray R. Katalin; Meleg Csilla; Kéri Katalin; Barakonyi Károly; Bárdossy Ildikó; Héjj Andreas. ISBN 978 615 5181 46 7 Kiadó: Virágmandula Kft. 2012
<http://www.digitalbooks.hu/e-book/egyetemi-tankonyv/jegyzet/szociologia/a-beas-nyelv-megorzesenek-lehetosegeirol>
- RAYMAN Julianna-VARGA Aranka (2015): *Reziliencia és inklúzió. In: Romológia folyóirat* 10. Szám. 10-28.
- ROMSICS Ignác (1999): *Magyarország története a XX. században*. Bp. 1999. Osiris. 39–40
- SARAMANDU Nicolae (1997): *Cercetări dialectale la un grup necunoscut de vorbitorii români: băiașii din nordul Croației. Fonetică și dialectologie*, XVI, București. 7-130.
- SISÁK Gábor (2001, szerk.): *Nemzeti és etnikai kisebbségek Magyarországon a 20. század végén*. Osiris – MTA Kisebbségkutató Műhely.

Boros Julianna

Roma/cigány Fiatalok társadalmi mobilitása – munkaerő-piaci esélyek

A cigány népesség körében a szülők társadalmi státuszát meghatározza az alacsony iskolai végzettség, szakképzetlenség magas aránya, melynek következményeképpen munkaerő-piaci esélyeik rosszabbak a társadalom többségéhez képest. A rendszerváltozás politikai-, gazdasági változásai mellett a cigány lakosságot nagymértékben sújtotta a foglalkoztatáspolitikában megjelenő válság. A szülők iskolai végzettség és piacképes szakismeret hiányában a tartós munkanélküliség állapotába kerültek. Gyermekük számára a társadalmi mobilitás és státusz változás egyetlen lehetséges útja az iskola volt. Az elmúlt 20 évben különböző oktatási programok megvalósítására került sor a cigány gyermekek esélyeinek növelése érdekében, kevés információval rendelkezünk azokról a cigány fiatalokról, akik érettségit szereztek, esetleg lediplomáztak milyen mértékben tudták hasznosítani megszerzett iskolai végzettségüket és bekapcsolódni a munkaerőpiacra. Tanulmányomban szeretném bemutatni 20 cigány felnőttel 2015-2016-ban készített életút interjúk alapján, hogy a magasabb iskolai végzettség megszerzése mennyiben segítette elő munkaerő-piaci esélyeiket, s milyen tapasztalataik vannak a munka világában.

Kulcsszavak: roma/cigány, munkaerő-piac, iskolai végzettség, társadalmi mobilitás

Értelmezési keret

Különböző társadalmi osztályok gyermekei eltérő eséllyel indulnak az iskolába, az oktatási rendszer szelektációs mechanizmusai meghatározzák, hogy bizonyos iskolatípusokba, milyen tanulmányi eredménnyel, ennek meghatározó háttereként milyen társadalmi-gazdasági családi

háttérrel rendelkező gyermekek kerüljenek be. Az iskolarendszer már a bemenetnél sem biztosít egyenlő esélyeket a tanulók számára, és nem veszi figyelembe a különböző társadalmi csoportokból érkező gyermekek hátrányait (Lawton 1974; Kozma 1975). Az 1970-es években végzett kutatások (Bourdieu 1978; Blau 1973; Forray 1979; Csákó-Liskó 1978; Ferge 1976; Gázsó 1979) egyrészt az iskola és a társadalmi mobilitás összefüggéseit elemezték, másrészt az oktatási és társadalmi egyenlőtlenségek okait és következményeit vizsgálták.

Az eredmények azt mutatták, hogy bizonyos társadalmi csoportok tagjainak kevesebb az esélyük változtatni társadalmi státuszukon, mint másoknak. Determináló tényezőnek számított a születéskori család alacsony társadalmi-gazdasági státusza, mely meghatározta gyermekeik későbbi oktatási és életesélyeit. 1966-ban a Coleman által végzett sokat idézett kutatás is azt bizonyította, hogy a tanulók iskolai eredményességét leginkább a szülők szocioökonómiai státusza határozza meg, ezután következik az iskola. Bourdieu (1978) az iskolát másodlagos szocializációs közegként fogalmazta meg, rámutatva a származás meghatározó voltára és a hátrányos helyzet generációkon átívelő újratermelődésére. Bernstein az iskola által újratermelt egyenlőtlenségek okai közül a nyelvi készségek különbözőségét emelte ki (Bernstein 1971). Megállapítása szerint a különféle társadalmi csoportok gyermekei eltérő nyelvi készségeket sajátítanak el családjukban, a használt nyelv pedig erősen befolyásolja a gyermekek gondolkodását. Az iskolák viszont középosztályi, sőt esetenként felső középosztályi nyelvet (kódot) használnak az oktatás során, ezt követelik meg a tanulóktól is, akik közül sokan nem tudnak megfelelni ennek az elvárásnak. Az iskola hatással van, alakítja a mobilitási folyamatokat, de a társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődéséért nem egyedül az oktatás felelős, az iskola nem képes a társadalmi egyenlőtlenségek megváltoztatására, sőt működésével, a szelekciós mechanizmusok alkalmazásával a magasabb társadalmi – gazdasági státusú családok gyermekei számára nyújt előnyt

(Gazsó 1979; Róbert 1986; Andor 2001). Az oktatási rendszer működése, a szülők társadalmi-gazdasági státusza, iskolai végzettsége, gazdasági-, kulturális-, társadalmi tőkéje - mindez együtt - meghatározza a következő generáció esélyeit és lehetőségeit a társadalomban.

A gyermek/ fiatal társadalmi-gazdasági státusza, szubjektív anyagi helyzete meghatározza továbbtanulási szándékát és esélyeit (Coleman 1966; Bourdieu 1978; Meleg 1996). A családi szocializáció, mint elsődleges színtér hatással van a gyermek (később fiatal) életpálya alakulására, értékrendjére, kapcsolati- és társadalmi tőkéjére. A szülők társadalmi-gazdasági státuszát elsősorban iskolai végzettségük, munkaerő-piaci helyzetük határozza meg, mely hatással van a fiatal életesélyeire, pályaválasztására, továbbtanulási lehetőségeire. Korábbi kutatások bebizonyították, hogy minél magasabb a szülők iskolai végzettsége, társadalmi-gazdasági státusza annál nagyobb az esélye annak, hogy a gyermekük is továbbtanul (Bourdieu 1978, Liskó 2002, Pusztai 2009).

A gyermekek iskolai sikerességének elősegítése, támogatása – a felzárkóztatás, a hátrányok kompenzálása – az 1990-es években Magyarországon is egyre fontosabbá vált, azzal a szándékkal, hogy a gyermekek számára lehetőséget kell biztosítani a szegénységből való kitörésre, melynek egyetlen legitim útja az oktatási rendszeren keresztül vezet. Az 1990-es évek közepétől az integrációra való törekvés az oktatásban is hangsúlyosan megjelenik: a különböző lemaradó társadalmi csoportok gyermekei a fogyatékkal élő tanulók mellett a hátrányos helyzetű és/vagy cigány/roma⁸³ tanulók⁸⁴ felzárkóztatását, a hátrányok kompenzálását tűzve ki célul. A cigány tanulók esetében több célzott támogató program indult a

⁸³ A „roma” és „cigány” kifejezéseket szinonimaként használok a tanulmányban, a megnevezéssel utalok a Magyarországon élő etnikai kisebbség a cigány népesség tagjaira.

⁸⁴ A nemzeti és etnikai kisebbségek jogairól szóló 1993. évi LXXVII. törvény rendelkezései és az 1993. évi LXXIX. közoktatási törvény megszünteti az oktatási intézményekben is a származásra (például cigány, fizikai dolgozó) vonatkozó regisztrációt, adatgyűjtést.

Dél-dunántúli régióban (pl. Amrita OBK Egyesület pályaorientációs programja, Gandhi Gimnázium, Collegium Martineum), melyek tevékenységükkel a társadalmi-, oktatási esélyek növelésére törekedtek, megfelelő időben és módszerrel (pl. pályaorientáció) avatkoztak be. Nyilvánvalóvá vált, hogy a társadalom „jól” működéséhez kellenek az esélyek növelését célzó oktatási rendszeren kívüli cigány támogató programok.

Meglátásom szerint a tanulmányban bemutatásra kerülő kutatási eredmények bizonyítják, hogy a hátránykompenzáló, esélynövelő támogató programok (a kutatás fókuszában lévő Amrita OBK Egyesület korábbi pályaorientációs programja) olyan segítséget tudnak nyújtani a lemaradó társadalmi csoportok számára, amivel magasabb iskolai végzettség, ezáltal magasabb társadalmi-gazdasági státusz, vagyis egyéni mobilitás érhető el, s hozzásegíthetik a cigány népesség⁸⁵ tagjait a társadalmi integrációhoz. Továbbra is kérdés, hogy milyen tényezők tudják segíteni a hátrányos helyzetű, lemaradó társadalmi csoportok tagjait (gyermeküket) a kollektív társadalmi mobilitásban? A kutatás keretében 20 cigány felnőttel⁸⁶ készült narratív interjú⁸⁷, előzetesen kvantitatív kutatás is zajlott. Ennek

⁸⁵ A népszámlálási és a különböző statisztikai, szociológiai felmérések mindezen definíciós problémák miatt leginkább becsléssel rendelkezik a cigány népesség számát illetően. A legismertebb s talán a legtöbbet hivatkozott forrásnak a népszámlálási adatokat és a Kemény István vezetésével 1971-2003 között megvalósított kutatások eredményeit tekinthetjük. 1971-ben a Kemény István és munkatársai által végzett cigánykutatás 320 000 főre, az 1993-as vizsgálat 468 000 főre, a 2003-as pedig (1%-os reprezentatív vizsgálat) 570 000 főre becsülte a magyarországi cigány népességet.

⁸⁶ A kutatásban szereplő interjúalanyokat, válaszadókat, cigány felnőtteknek vagy cigány fiataloknak, vagy egyszerűen fiataloknak/felnőtteknek nevezem. Mivel életútról van szó, ezért a gyermekkor, oktatási-nevelési intézmények esetén a könnyebb érthetőség kedvéért inkább cigány fiataloknak nevezem az alanyokat, a többi esetben cigány felnőttnek hívom, de minden esetben azokról a cigány felnőttekről beszélünk, akik a kutatás célcsoportját jelentik.

⁸⁷ Az interjúkat 2015-2017 között készítettem. 2 interjú esetében köszönöm a Wlislócki Henrik Szakkollégium hallgatóinak

eredményei közül a munkaerő-piaci státusz bemutatására vállalkozom.

A kutatás

A kutatás⁸⁸ célja kettős: egyrészt figyelem felhívás a napjainkban zajló társadalom- és oktatáspolitikai viták egyik fontos fókuszára, a cigány/roma és/vagy hátrányos helyzetű tanulókat érintő, iskolai sikerességet elősegítő extrakurrikuláris programok fontosságára (Boros 2017) Ezek az 1990-es évek óta normatív támogatás nélkül működnek, tevékenységükkel csökkenthetik a társadalmi- és oktatási egyenlőtlenségeket. Másrészt a vizsgálat célja, hogy „pillanatkép” készüljön a magyarországi cigány népesség napjainkban 35-45 év közötti korcsoportból származó tagjairól, akik az 1990-es évek közepén érettségit adó intézményekben nyertek felvételt és továbbtanultak középfokon.

Hipotézisek, kutatói kérdések

A továbbtanulás során meghatározó az egyén szubjektív megítélése anyagi helyzetét illetően és a társadalmi-gazdasági státusza. Minél magasabb az egyén és családja társadalmi státusza, annál valószínűbb, hogy a pályaválasztás során a továbbtanulás lesz a jövőkép. Korábbi kutatások (Coleman 1966; Bourdieu 1978; Meleg 1996; Havas-Liskó 2006) bebizonyították, hogy a társadalmi- és kulturális tőkéhez való viszonyt meghatározza az egyén szocializációja és családi háttere, legfőképpen a szülők iskolai végzettsége, társadalmi-gazdasági státusza. A szülők iskolai végzettsége meghatározza gyermekük továbbtanulási aspirációit, jövőbeli elképzelésüket

közreműködését. Az elemzés során bizonyos témaköröknél kiegészítem a jobban érthetőség miatt a 35 fővel készült kérdőív adataival.

⁸⁸ A kutatást és a hozzá kapcsolódó tudományos tevékenységeket 2017-ben a Magyar Tudományos Akadémia Ryoichi Sasakawa Young Leaders Fellowship Fund – Fiatal Vezetők Ösztöndíja Alapítvány támogatta.

(Bourdieu 1978; Liskó 2002; Pusztai 2009). A magasabb iskolai végzettség csökkenti a hátrányos helyzet determinációját – megakadályozhatja a szegénység újratermelődését. Az iskolai végzettség, megszabja az egyén munkaerő-piaci esélyeit, megélhetését. Minél magasabb az iskolai végzettség, annál nagyobb az esély a jobb életminőség elérésére. A társadalmi mobilitás egyéni- és társadalmi esélyeket ad a főként lemaradó társadalmi csoportok tagjainak, köztük a hátrányos helyzetű cigány fiatalok számára. A kutatás kvantitatív és kvalitatív módszereket (Molnár 2010) alkalmaztam. Dokumentumelemzés: A dokumentumok elemzése során, elsősorban az Amrita Orientációs Baráti Kör Egyesülethez köthető és elérhető források elemzése zajlott. Kérdőív⁸⁹: Az Amrita OBK Egyesület tagságába 1994-1999 között 60 diák tartozott, 20 év után 35 főt sikerült felkutatni. A kérdőív alapvetően félig strukturált interjúnak felelt meg, melyben zárt és nyitott kérdések szerepeltek, kérdezőbiztosok segítségével történt a lekérdezése. A kérdőív célja volt, hogy előzetes információkkal rendelkezünk a tagokról, ezzel előkészítve a kvalitatív kutatást, melynek során mélyinterjúk készültek a tagokkal. Mélyinterjúk (életútinterjúk) – „Amritás” tagokkal, cigány felnőttekkel: A közösség tagjai közül 20 fő legalább érettségivel rendelkező felnőttel készült narratív interjú. Az interjúk célja a különböző életutakban megjelenő életesemények meghatározottságának, különbözőségének vagy azonosságának vizsgálata. További 12 fővel strukturált interjú készült – szakemberekkel (pedagógusok, szociális szakemberek).

⁸⁹ A kérdőíves kutatás Dr. habil. Híves-Varga Aranka vezetésével 2014-2015 között megvalósuló komplex kutatás keretében került megvalósításra, melynek keretében a kötet szerzője volt a kérdőíves kutatás tervezéséért, megvalósításáért felelős, a téma továbbgondolásából született később a kvalitatív kutatás terve. A kérdőív lekérdezésében a Wlislócki Henrik Szakkollégium hallgatói (12 fő) vettek részt, kutatás módszertani szakkollégiumi modul teljesítésének keretében.

Kutatói kérdések:

1. Milyen „iskolai-életutak” (iskolai mobilitás) azonosíthatók be a közösség tagjai részéről?
2. Milyen mértékben történt intergenerációs vagy intragenerációs társadalmi mobilitás az életükben?
3. Milyen támogató vagy hátráltató tényezők azonosíthatóak be életútjuk során?
4. Hogyan és mit gondolnak az önazonosságról (cigány/roma-magyar identitás; értelmiségi kontextusban)?
5. Milyen jövőképpel rendelkeznek?
6. Mi a szubjektív véleményük szerepükről a cigány/roma népesség (mint hátrányos helyzetű társadalmi csoport) „felemelkedéséről”?

A kutatás eredményei

Nem- és kor megoszlás

Az Amrita OBK Egyesület adatbázisa alapján 1994 és 1999 között összesen 60 diák vett részt programjaikban, köztük 32 lány, 28 fiú volt. A kérdőíves kutatásban összesen 35 fő vett részt, és az arányok hasonlóak: a megkérdezettek közül 19 fő nő és 16 férfi volt, majd a narratív interjúk készítése során a 20 fő megoszlása az arányokon nem változtat, 11 fő nő, 9 férfi. A nemek szerinti megoszlás azért is érdekes, mert a diákok többsége (1 fő kivételével) cigány volt, kivétel nélkül szociálisan hátrányos helyzetű családokból érkeztek. Havas Gábor, Kemény István, Liskó Ilona 2000-ben végzett kutatásai az általános iskolás korú – köztük cigány gyerekek – körében arra a megállapításra jutottak, hogy a szülők gyermekeik továbbtanulása szempontjából nem tettek különbséget fiú- és lánygyermek között, ha a szülő ambicionálta gyermeke továbbtanulását, döntésében kevésbé befolyásolta gyermeke neve (Havas-Kemény-Liskó 2002).

Iskolai-, társadalmi mobilitás, társadalmi helyzet

A kutatás⁹⁰ során az egyik legfontosabb kérdés az volt, milyen társadalmi mobilitás jellemzi a megkérdezetteket, és mobilitásukban mennyire játszott szerepet a tanulás, az iskolai végzettség, illetve részt vettek-e az Amrita OBK Egyesület pályaorientációs programjában. A társadalmi mobilitást érintő kutatások elsősorban a szülők iskolai végzettségéhez és a szülők (főként az apa) foglalkozásához mérten vizsgálták a változásokat. Saját kérdőíves kutatásunkban a cigány felnőttek iskolai- és társadalmi mobilitását három aspektusból vizsgáltuk. Megnéztük, hogy az Amrita-tagok (az 1994–1999 közötti diákok) szüleik legmagasabb iskolai végzettségével azonos vagy annál magasabb iskolai végzettséget szereztek-e, hogy választott foglalkozásuk mennyiben tér el szüleikétől, hogy képzésüknek és foglalkozásuknak köszönhetően napjainkban milyen a munkaerő-piaci státuszuk. Előzetes feltételezésünk szerint a cigány felnőttek magasabb iskolai végzettséggel rendelkeznek szüleikhez képest, mely nagyobb esélyeket biztosít számukra a munkaerő-piacon történő elhelyezkedésre, társadalmi- és gazdasági szempontból magasabb presztízsű munka végzésére.

Iskolai végzettség: szülők és gyermekeik legmagasabb iskolai végzettsége

A magyarországi cigány népesség tagjainak iskolázottsági szintje rendkívül alacsony, jóval elmarad a teljes népesség átlagától. A kutatásban szereplő cigány felnőttek életútja, iskolai karrierje jóval meghaladja szüleik, sőt a magyarországi cigányok iskolázottsági mutatóit.

A megkérdezett 35 cigány felnőtt szüleinek többsége alapfokú végzettségű vagy nem befejezett nyolc általános végzettséggel (2, 3, 4, 6 osztállyal) rendelkezik, de voltak szakiskolai vagy szakmunkás végzettséggel rendelkezők is. Az érettségi bizonyítványt megszerzők száma minimális a mintában, mindösszesen 1 fő, ami érzékelteti az előző generáció

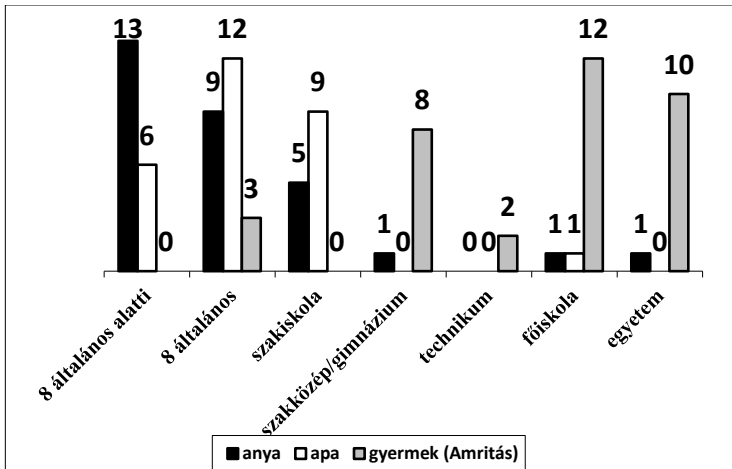
⁹⁰ 35 fő válaszadót sikerült elérni a 60 főből 20 év után.

nehézségeit, a lehetőségek hiányát, és azt, hogy a továbbtanulás tekintetében a szülők számára a szakmunkás bizonyítvány megszerzése számított megvalósítható célnak. Az iskolai végzettség (1. ábra) mellett, fontos tényezőnek számít, hogy a szülők alacsony iskolai végzettsége ellenére, a tudást és a tanulást értéként kezelték. A szülők foglalkozása nehéz fizikai megterhelést jelentett, nem voltak pozitív élményeik az iskolával kapcsolatban, de a munkaerő-piacon szerzett tapasztalataik alapján tanácsaikban, útmutatásaikban, gyermekeik számára a tanulás fontosságát hangsúlyozták.

„Édesanyám három osztályt végzett. A rendszerváltás előtt, még a szocializmus idején könnyű volt elhelyezkedni. Ő mindig is dolgozott. Hol takarítónőként, hol betanított munkásként, de mindig talált valamit. Édesapámnak nyolc általános iskolai végzettsége van. A végét már estin, de elvégezte. Különböző cégeknél, általában sofőrként, több mint harminc évet ledolgozott. Most már nyugdíjas, édesanyám nyugdíj előtt munkanélküli volt, önkormányzatnál dolgozott is.”
(nő, 38 éves)

Gyermekeik többsége (63%) felsőfokú végzettséget szerzett, 23%-uk érettségizett, néhányan (1%) az érettségi mellett szakképesítéssel – technikusi képesítéssel – is rendelkezik, elenyésző a csak alapfokú végzettséggel rendelkezők száma (1%). Ez utóbbiak zömmel már felnőttként csatlakoztak a szervezethez, még mindenféle végzettség nélkül, így számukra az általános iskolai bizonyítvány megszerzése is előrelépést jelentett. A továbbtanulásban családalapítási terveik gátolták meg őket. A felsőfokú végzettséget megszerzők jelentős része gimnáziumba járt, s az érettségi után reális lehetőség volt a számukra, hogy tanulmányaikat felsőfokon⁹¹ folytassák.

⁹¹1996-ban megalapították a Collegium Martineum Tehetséggondozó Kollégiumot, cigány fiatalok számára. A kollégium elsősorban az Amrita OBK Egyesület látókörébe került fiatalok részére jött létre, akik érettségit adó középfokú intézményekbe nyertek felvételt, de lakóhelyük távolsága és a családok anyagi helyzete miatt a tanulmányok megkezdése problémát jelentett számukra. E kollégium



1. ábra. A cigány felnőttek (Amrita-tagok) (N=35) és szüleinek legmagasabb iskolai végzettsége (fő) (Apa N=28; Anya N= 30) együtt (Forrás: Saját szerkesztés, 2016).

A szülők és gyermekeik iskolai végzettségének összehasonlítása tehát erőteljes intergenerációs mobilitás mutat. Az adatok tanúsága szerint a gyermekek minden elképzelést felülmúlóan túlszárnyalták szüleiket: egy, két, sőt gyakran három fokkal magasabb iskolai végzettséget szereztek náluk. „Természetesnek tekinthető a szülőknek az a törekvése, hogy gyermekeiknek – az iskolán keresztül – minél jobb élethesélyt adjanak, és ez a törekvés annál sikeresebb, minél magasabb helyen van valaki a társadalmi hierarchiában.” (Andor-Liskó, 2000:18) Kérdőíves kutatásunk válaszadói között (43%) találtunk példát arra is, hogy nyolc általános iskolai vagy annál alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkező szülők⁹² gyermekei egyetemet végeztek és diplomát szereztek.

Mánfán, egy Pécestől 10 km-re fekvő faluban jött létre.

⁹² Az apa vagy az anya iskolai végzettsége vagy mindkettőé 8 általános iskola vagy kevesebb, mint 8 osztály.

„A modern társadalmakban szegénység és iskolázatlanság a szabályt erősítő kivételektől eltekintve szoros és kölcsönös összefüggésben állnak egymással. Aki iskolázatlan, az nagy valószínűséggel nem tud kitörni a szegénységből, a kiszolgáltatott társadalmi helyzetből, és megfordítva: aki szegénységben nő fel, annak kicsi az esélye arra, hogy magasabb iskolai végzettséget szerezzen.” (Havas-Kemény-Liskó 2002:168)

A kutatók által megfogalmazott következtetéseket kiegészítve feltételezésünk szerint a támogató programok csökkenthetik a deprivációs ciklus ismétlődését, a szegénység determinációját, a oktatási- és társadalmi egyenlőtlenségeket képesek csökkenteni tevékenységükkel, melyet saját kérdőíves és interjú kutatásunk is bizonyít. Az Amrita OBK Egyesület – mint szervezet, kortárs-segítés, inkluzív rendszerrel működő közösség – szerepe jelentős volt abban, hogy lehetőséget teremtett – 1994–99 közötti tagok esetében – több mint 60 hátrányos helyzetű, többségében cigány fiatalnak, célzott pályaorientációval, a magasabb iskolai végzettség megszerzésével életük megváltoztatására. Továbbá mintát szolgáltatott arra, hogy a szegénységbe születő és abban nevelkedő gyermeknek is lehet esélye a magasabb iskolai végzettség megszerzésére. Magyarországon az 1990-es évek elején végzett kutatások egyértelműen bizonyították, hogy a roma tanulók továbbtanulási esélyei jóval elmaradnak kortársaikéhoz képest, amit jó szemléltet, hogy a gimnáziumba való jelentkezésük elenyésző: mindösszesen 0,6%-uk folytatta tanulmányait érettségig adó képzésben. (Kemény, 1996)

1993-at írtunk, amikor a Gandhi Gimnázium létrejöttének előkészületei zajlottak, és ezzel egy időben jelent meg az Amrita OBK Egyesület által végzett tevékenység iránti igény is. A Gandhi Gimnázium és az Amrita OBK Egyesület fő célja megegyezett abban, hogy érettségig adó középiskolába, gimnáziumba segítse a továbbtanulni vágyó, motivált, tehetséges hátrányos helyzetű cigány fiatalokat. A cigány fiatalok számára megnyílt a lehetőség tanulmányaik folytatására, de a családok anyagi helyzete, a motiváció hiánya

és a félelem az ismeretlentől nagyon sok esetben gátolta a továbbtanulási ambíciókat. (Varga, 1999) Szükség volt felkészítést nyújtó kezdeményezésekre, melyek keretében a tájékoztatással, az információközvetítéssel, az erkölcsi támogatással a hátrányos helyzetű cigány fiatalok és családjaik (szülei, testvéreik) számára lehetőség nyílhatott a tehetségek kiaknázására.

Foglalkozás és munkaerő-piaci státusz

Foglalkozás: szülők és gyermekeik foglalkozása

Kutatásunkban vizsgáltuk, hogy a korábbi Amrita-tagok (cigány fiatalok) választott foglalkozása mennyiben különbözik a szüleikétől, vagyis mekkora státuszváltozás történt a generációk között és a családban. A szülők többsége gyári vagy mezőgazdasági betanított, illetve segédmunkás volt, de akad köztük több szakmunkás is. Azonban még a szakiskolát/szakmunkásképzőt végzett, vagyis szakmát szerzett szülők többsége sem a végzettségének megfelelő munkakörben dolgozott – egy-egy varrónő vagy kőműves tartozott csak a kivételek közé. A megkérdezettek szülei között egyértelműen az apák voltak magasabb iskolai végzettségűek, az anyák alacsonyabb iskolai végzettségét általában gyerekként a szülőknek való segítségnyújtás, például testvérek gondozása, háztartás vezetése vagy családalapítás akadályozta. A hagyományos cigány foglalkozások is megjelentek a válaszokban (pl. kosárfonó), főként azokban a családokban, ahol több generáció élt együtt vagy a nagyszülők nevelték a válaszadót. Figyelembe kell azonban venni, hogy a szülők többsége az 1970–80-as években dolgozott aktívan, amikor Magyarországot a teljes foglalkoztatottság jellemezte, a „kapun belüli munkanélküliséggel”. A szülők kizárólag fizikai munkát⁹³ végeztek a bányákban, a gyárakban, az üzemekben és

⁹³ A kérdőíves vizsgálat szerint a korábbi Amrita-tagok (diákok 1993–1999 között) szüleinek foglalkozás szerinti megoszlása a következő:

főként a mezőgazdaságban, az anyák egy része háztartásbeli volt. Az 1990-es években sokan munkanélkülivé váltak, s még többen rokkantnyugdíjassá. Korábban nehéz fizikai munkát végeztek, melynek eredményeképpen egészségi állapotuk súlyosan megromlott. Ezeknek az embereknek a körében általánossá vált a kilátástalanság, a reményvesztettség. A rendszerváltás után és még napjainkban is – ha lehetőség adódik – a szülők gyakran napszámosként, idénymunkásként dolgoznak a földeken, sokan „feketén” végzik munkájukat. Találtunk példát arra is, hogy a jobb megélhetés reményében az egész család külföldre költözött, és ott megint csak gyárakban, üzemekben dolgoznak. A vizsgálat alapján megállapítható (pontos adatokat a munkaerő-piaci státusz eredményeinél olvashatunk), hogy a szülők többsége rokkantnyugdíjas, munkanélküli, időközönként közfoglalkoztatott, s megdöbbentően magas az elhunyt szülők száma is. Gyermekeik, az Amrita-tagok helyzete, iskolai végzettsége és foglalkozása azt mutatja, hogy megélhetési esélyeik sokkal jobbak, mint szüleiké.

A megkérdezettek többsége pedagógiai és szociális területen szerzett végzettséget, és jelenleg is ezen a pályán dolgozik. Feltételeztük, hogy pályaválasztásukban az is szerepet játszott, hogy az Amrita OBK Egyesületben és más programokban is pedagógusokkal, szociális szakemberekkel találkoztak, és mentoraik, patronálóik szakmai támogatásuk mellett személyes példaként is szolgáltak a fiatalok számára. A kérdőíves kutatás során kapott eredmények szerint a következő foglalkozásokkal rendelkeznek (35 fő) a cigány felnőttek:

- pedagógus 6 fő,
- szociális szakember⁹⁴ 10 fő,

bányász, targoncavezető, traktoros, gyári vagy mezőgazdasági betanított munkás, kőműves, szobafestő, varrónő, hentes, sírásó, háztartásbeli, kesztyűszabász, szakács, konyhai kisegítő, kanász, gulyás, pásztor, óvónő, dajka, könyvtáros, kosárfonó, lelkész.

⁹⁴ szociális munkás, szociálpolitikus, szociális asszisztens végzettséggel rendelkeznek

- reál vagy műszaki végzettségűek száma 5 fő⁹⁵,
- jogász végzettséggel 2 fő rendelkezik,
- diplomás ápoló 1 fő,
- hivatásos katonaként 1 fő szolgál,
- érettségivel vagy szakképesítéssel rendelkezik, adminisztratív munkakörben dolgozik 4 fő,
- gyógypedagógus 2 fő,
- romológus 2 fő.
-

A foglalkozásra vonatkozó kérdésre 2 fő nem válaszolt.

A foglalkozások kétharmada megegyezik az iskolai végzettséggel, az egyharmaduk pedig a végzettségével végezhető munkaterületen dolgozik, de nem elsősorban a szakvégzettségének megfelelő munkakörben. A végzettségnek nem megfelelő munkavégzés az önértékelésben és a tanulás, mint érték megítélésben is változást indíthat el, ehhez járul hozzá a magyar társadalomban tapasztalható érték- és normarendszer változása, egyfajta értékválság.

Az interjú alanyok közül három fő kivételével, mindenki volt már munkanélküli, általában rövidebb ideig, akik pedig hosszabb ideig nem találtak munkát, visszatértek a szülői házba. A munka hiánya mellett magánéleti krízis (pl. elváltak, elhunyt a szülő, elveszítették munkájukat) érintette őket, s támogató segítséget leginkább a családjuktól vártak. Figyelemre méltó, hogy a krízis megjelenéséig a családtól földrajzi szempontból illetve egy esetben érzelmileg is eltávolodtak, mégis a szülői ház volt a biztos pont az életükben. Hazatérve, átértékelték az életüket, nem érezték jól magukat, úgy gondolták, hogy kudarcot szenvedtek, egyedül érezték magukat családtagjaik körében. Viszont a három főből ketten képesek voltak új célokat meghatározni, és néhány hónapon belül elköltöztek a szülői házból saját vagy bérelt ingatlanba, munkájuk lett és elmondásuk alapján „újrakezdtek”. A megküzdési stratégiák

⁹⁵ köztük közgazdász (1 fő), építőmérnök (1 fő), informatikus (2 fő), operátor (1 fő) található

egy típusát mutatja mindez: képessé váltak a rossz körülmények, a negatív visszajelzések és hatások ellenére megváltoztatni a kilátástalannak tűnő jövőképet. Mindez abszolút sikerként könyvelhető el, s az iskolai mobilitás eredményének is tekinthető. Az interjúalanyok többsége iskolai végzettségének köszönhetően szellemi foglalkozású, többségük alkalmazott, mely a szülők foglalkozásához képest nagy előrelépést jelent.

Szülők és gyermekeik munkaerő-piaci pozíciója

A munkamegosztásban a szellemi foglalkozásúak helyzete, illetve a vezető beosztású személyek státusza a legjobb. A legrosszabb helyzetben azok a munkavállalók vannak, akik fizikai munkát végeznek, tevékenységük erő kifejtését igényel, nem gyakorolnak senki felett kontrollt, így könnyen helyettesíthetőek. A dél-dunántúli régióban 1999-ben és 2006-ban cigány felnőttek körében végzett kutatások (Forray és Cserti Csapó, 2008) eredményei a következők:

- Az életkor meghatározó, minél fiatalabb munkavállalót keresnek a munkáltatók.
- A cigány munkavállalók személyes adottságaiknak (pl. megbízhatóság, ügyesség) köszönhetik, hogy munkához jutottak.
- Ha romákat foglalkoztatnak, döntő többségében fizikai (betanított munkás, szakmunkás) munkakörben, vagy szellemi foglalkozásúak.
- A munkaadók számára a képzettség az első számú befolyásoló tényező a munkavállaló kiválasztásánál, megelőzi a megjelenést, a jó modort, a családi állapotot.
- A foglalkoztatottak körében a régióban a diplomával rendelkező személyek (cigányok és nem cigányok) hovatartozásuktól függetlenül szinte valamennyien álláshoz jutottak.

A kérdőíves kutatás során megkérdezett (35 fő) cigány felnőttek szüleinek többsége munkaerő-piaci státuszát tekintve inaktív. Jelentős részük rokkantnyugdíjas vagy öregségi nyugdíjas (31%), időszakosan közfoglalkoztatottként dolgozik (23%), munkanélküli ellátásban részesül és mellette napszámosként vagy ideny munkásként dolgozik; elhunyt (15,6%), külföldön dolgozik (3%), Magyarországon aktív munkavállaló (4%).

A válaszadók elmondták, hogy a rendszerváltást követően a szüleik rossz egészségi állapotban voltak, s a hosszú éveken át tartó munkanélküliség következményeként megélhetésük is bizonytalanná vált. „A felsőfokú végzettségűekhez képest a középiskolát végzetek több mint 2,5-szeres, a szakmunkásképzőt végzetek 3,5-szeres, a csak nyolc osztállyal rendelkezők pedig már ötszörös relatív munkanélküliségi kockázatnak vannak kitéve. Az iskolázatlan kategóriáról nem is beszélve, ahol a munkanélküliség kockázata abszurd módon emelkedni kezd: a 10-szeres, 20-szoros esélyeket is eléri” (Kertesi, 1995: 34–35) A szülők munkaerő-piaci státuszához képest gyermekeik sokkal jobb helyzetben vannak, többségük alkalmazottként (29 fő), vezetőként (3 fő) dolgozik, és csak 8%-uk (3 fő) munkanélküli⁹⁶. A válaszadók közül 23 fő jelezte a kutatás időpontjában, 2015-ben, hogy szereti munkahelyét, elérte célját. Néhány esetben (4 fő) nem a legmagasabb iskolai végzettségének megfelelő munkakört tudja betölteni (pl. a diplomás pedagógus – ügyintézőként dolgozik, a jogász – irodavezető, pénzügyi vezető), de elégedettek helyzetükkel, s leginkább munkahelyi környezetüket dicsérték. A vezetők között van intézmény vezető, egyéni vállalkozó és közigazgatási intézmény (munkaügyi központ) középvezetője is. Az alkalmazottak többsége a közszférában dolgozik, van példa piaci szektorban

⁹⁶ Három fő jelezte, hogy munkanélküli. Két személy a lekérdezés időpontja előtt néhány héttel vesztette el a munkahelyét, családi élethelyzetük megváltozott, ezért felmondtak. Egyikük külföldről költözött haza, hogy segítse beteg édesanyját, a másik válaszadó pedig hazaköltözött szüleihez, válás miatt.

dolgozóra (pl. pénzügyi munkatárs ingatlankezelő cégnél, diplomás ápoló külföldön) vagy civil szektorban tevékenykedőre is (pl. civil szervezetben pályázatíró, ügyintéző munkatárs).

„Általánosságban az állapítható meg, hogy a cigány fiatalok az új évezredben sokkal iskolázottabbak ugyan, mint voltak az egy-másfél évtizeddel korábbi pályakezdők, azonban az iskolázottság nem igazán hasznosul olyan mértékben, mint a kapcsolati tőke. A fiatalok egyrészt azért vannak hátrányos helyzetben a munkaerőpiacon, mert többségük lakóhelye a várostól távol fekvő – legalábbis közlekedési értelemben távol fekvő – község, aprófalú. Másrészt változatlanul magukra vannak utalva, amikor a munkaerőpiacon tájékozódnának: a család, a rokonság a domináns információs forrás.” (Forray, 2010:65)

Munkaerő-piaci esélyeiket az Amrita-tagok azzal is növelni tudták, hogy lakóhelyet változtattak, hiszen többségük kistélepülésről érkezett, ahol foglalkoztatási esélyeik jobbak voltak ugyan, mint családtagjaiké, de a helyi munkaerőpiacon való elhelyezkedésük kapcsolati tőke hiányában kétséges volt.

Összegzés

A kutatási eredmények megerősítették a feltételezést, hogy a magasabb iskolai végzettség csökkenti a hátrányos helyzet determinációját, megakadályozhatja a szegénység újratermelődését. Az interjúk alapján megállapítható, hogy a válaszadó cigány felnőttek munkaerő-piaci esélyei sokkal jobbak, mint a szüleiké. Leginkább magasabb iskolai végzettségük, egyéni motivációjuk és a tanulmányaik során kialakított kapcsolati tőke segítette integrációjukat a munkaerő-piacon. Az iskolai mobilitás tekintetében érdekes, hogy a családi háttér szempontjából nagy különbségek tapasztalhatóak, a tekintetben, hogy szülők, nagyszülők, nevelőszülők, örökbefogadó szülők nevelték-e őket. A legnehezebb helyzetben lévőknek a gyermekvédelmi gondoskodásban élő

vagy onnan nevelésbe-, örökbefogadásra kerülő fiatalok tekinthetőek. A pályaválasztás mindenki számára a továbbtanulást jelentette. Az előzetes aspirációk között többségüknél a szakiskola, szakközépiskola szerepelt, de az Amrita OBK Egyesület pályaorientációs programjának tevékenysége következtében ezek a tervek módosultak, egy fő kivételével gimnáziumban folytatták középiskolai tanulmányaikat. Az iskolák szelekciós mechanizmusába egyfajta beavatkozást jelentett az említett pályaorientációs program, hiszen kapcsolati és társadalmi tőkét alkalmazva, a szülők érdekérvényesítő képességének hiányában őket helyettesítve intézték a szakemberek a felvételi eljáráshoz szükséges papír és egyéb feladatokat, melynek eredményeként találkoztak elutasító és támogató intézményekkel, akik nyitottak voltak a cigány tanulók befogadására. Később a szakemberek (pedagógusok, szociológusok, szociális munkások) váltak követendő példává előttük, így az érettségi megszerzése után az interjúalanyok jelentős része szakterületként pedagógiát és szociális tanulmányokat tanult felsőoktatási intézményben. Hogy szakválasztásuk mennyire volt valóban saját érdeklődésüknek, képességeiknek megfelelő, egyértelműen nem bizonyítható, ahogy a pályaválasztás előtt álló nem cigány fiatal esetében sem tudható előre, hogy az adott szakma hosszú távon valóban hivatásává válik-e. A cigány felnőttekkel készült interjúkból kiderült, hogy a többség első diplomája megszerzése után, munka és család mellett továbbtanult/továbbtanul. „*Mindig arra vágytam, hogy...*” kezdetű mondataikkal leírt gyerekkori álmaik megvalósulásra törekednek, melyek gyerekként valóban álmoknak tünnek, napjainkra azonban megvalósítható, elérhető célokká formálódtak.

Az interjúk eredményei alapján megállapítható, hogy az intergenerációs mobilitás mindenki esetében megtörtént, szüleikhez képest magasabb iskolai végzettséget szereztek, munkaerő-piaci státuszuk, életminőségük jobb családtagjaikhoz képest. Fontos megállapítás, hogy az interjúk esetében csak egy-két főnél tapasztalható, hogy a testvérek,

unokatestvérek, a szűkebb társadalmi környezet tagjai követték példájukat és továbbtanultak, többségüknél egyéni iskolai- és társadalmi mobilizáció történt. Életforma és életminőség tekintetében teljesen megváltozott az életük családtagjaik életéhez képest. A távolság nemcsak fizikai, hanem érzelmi szempontból is megnőtt szűkebb társadalmi környezetükhöz képest. A továbbtanulás új életformát, normákat, szemléletet jelent, mely közvetítésével környezetük felé kisebb-nagyobb sikerrel megpróbálkoztak az interjúalanyok, de a végeredmény inkább azt mutatja, hogy a szülői háztól távol találták meg munkahelyüket, boldogulásukat és alapítottak családot. Munkájuk során vannak, akik cigányokkal foglalkoznak szakemberként, de jobbra nem gyerekkori lakóhelyükön. Két fő maradt a településen ahol nevelkedett, és munkájával segíti a helyi cigány közösséget, lakosságot.

Nagyon fontos, hogy mindenki a „saját útját járva”, egyéni célok megvalósítására törekszik szakemberként és magánemberként. A motivációjuk között gyakran elhangzottak az interjúkban a „*bizonyítani szeretnék önmagamnak vagy másoknak*” típusú mondatok, melyek jelzik, hogy az iskolai mobilitás mellett a társadalmi mobilitás nehézségeivel is küzdenek, és nem alakult ki „cigány értelmiségi” csoporttudat, melyre több támogató program is törekedett az 1990-es években. Ennek ellenére egyéni elért eredményeik mutatják, hogy a cigány értelmiség jelen van a hétköznapi életben, különböző munkahelyeken.

Hivatkozások

- ANDOR, Mihály (2001): *Társadalmi egyenlőtlenség és iskola*, Educatio 1. 15-30.
- ANDOR, Mihály, LISKÓ, Ilona (2000): *Iskolaválasztás és mobilitás*. Iskolakultúra, Budapest
- BERNSTEIN, Basil (1971): *Class, Codes and Controll*. Routledge and Kegan Paul, London.
- BOURDIEU, Pierre (1978): *A társadalmi egyenlőtlenségek újratemelődése*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- BOROS, Julianna (2017): *Egyéni utak, társadalmi helyzetek - Cigány/roma felnőttek életútja egy kvalitatív kutatás eredményeinek tükrében* Pécsi Tudományegyetem BTK TKI Közösségi és Szociális Tanulmányok Tanszék.
- BLAU, Peter M. (1973): *Inequality and Heterogeneity*. The Free Press, New York, 1-17.
- COLEMAN, James (1966): *Equality of Educational Opportunity*. Government Printing Office, Washington DC.
- CSÁKÓ, Mihály, LISKÓ, Ilona (1978): *Szaktanulmányok és társadalmi mobilitás*. Valóság, 3.
- DEZSŐ, Renáta Anna (2011): „*Minek nektek gimnázium?!*” *Középfokú cigány nemzetiségi oktatás Magyarországon 1989-2009: eredmények és kihívások*, Ph.D. értekezés
- FERGE, Zsuzsa (1976): *Az iskolarendszer és az iskolai tudás társadalmi meghatározottsága*. Budapest, Akadémiai Kiadó
- FORRAY, R. Katalin (2010): *A társadalmi egyenlőség és a jövő feladatai* Educatio 1. 62-73.
- FORRAY, R. Katalin – CSERTI CSAPÓ, Tibor (2008): A kutatásról In.: Cserti Csapó Tibor (szerk.): *A cigány/roma fiatalok munkaerőpiaci esélyei és a munkanélkülieket segítő non-profit szervezetek szerepe az esélyek növelésében a Dél-Dunántúlon*, Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék Gypsy Studies – Cigány Tanulmányok 20., Pécs, 8-32.
- FORRAY, R. Katalin, HEGEDŰS, T. András (2003): *Cigányok, Iskola, Oktatáspolitikai*, Oktatás és Társadalom 23. , Oktatáskutató Intézet-Új Mandátum, Budapest, 7-287.

- GAZSÓ, Ferenc (1979): *Közoktatási rendszer és társadalmi struktúra*. In: Társadalmi struktúránk fejlődése. Vol. 2. Budapest, MSZMP KB Társadalomtudományi Intézet.
- HAVAS, Gábor, KEMÉNY, István, LISKÓ, Ilona (2001): *Cigány gyerekek az általános iskolában*. Oktatókutató Intézet, Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- HAVAS, Gábor, LISKÓ, Ilona (2006) *Óvodától a szakmáig*. Budapest, Felsőoktatási Kutatóintézet - Új Mandátum.
- KEMÉNY, István (1996): *A romák és az iskola*, *Educatio*, 1. 71-83.
- KERTESI Gábor (1995): *Cigány gyerekek az iskolában, cigány felnőttek a munkaerőpiacon*. Közgazdasági Szemle, XLII: 1.
- KOZMA, Tamás (1975): *Hátrányos helyzet. Egy oktatásiügyi probléma társadalmi vetületei*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- LAWTON, Denis (1974): *Társadalmi osztály, nyelv, oktatás*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- LISKÓ, Ilona (2002): *A cigány tanulók oktatási esélyei* *Educatio* 2002/1 <http://epa.oszk.hu/01500/01551/00019/pdf/43.pdf>
- LISKÓ, Ilona (2002): „Cigány tanulók a középfokú iskolákban.” Budapest, Oktatókutató Intézet
- MELEG, Csilla (1996): *Iskola és Társadalom I. Szöveggyűjtemény*, JPTE Tanárképző Intézet Pedagógia Tanszéke, Pécs.
- MOLNÁR, Dániel (2010): *Empirikus kutatási módszerek a szervezet- fejlesztésben*. Humán Innovációs Szemle, 2010/1–2. 61–
- PUSZTAI, Gabriella (2009): *A társadalmi tőke és az iskola*. Új Mandátum, Budapest.
- RÓBERT, Péter (1986): *Származás és mobilitás*. Társadalomtudományi Intézet, Budapest.
- VARGA, Aranka (1999): *Az Amrita – egy diák-társadalmi szervezet születése és felnövekedése*. Taní-tani, 1. 56–64.
- AMRITA (PÁLYA) ORIENTÁCIÓS BARÁTI KÖR EGYESÜLET, (2008) www.amritaobkegyesulet.hu
Letöltés: 2016. január 19.
- KÖZPONTI STATISZTIKAI HIVATAL, 2001, 2011 Népszámlálás, www.ksh.hu

Zakota Zoltán, Izsák Hajnalka, Ardelean Tímea, Schaffer Rita

A magyarországi romák munkaerőpiaci diszkriminációja

Jelen dolgozat célja bemutatni a magyarországi romák helyzetének egy sajátos vonását, mégpedig a nagyfokú diszkriminációt, melynek ki vannak téve a munkaerőpiacon. A dolgozat négy részre van osztva. Először röviden vázoljuk a történeti előzményeket, melyek a jelenlegi helyzet kialakulásához vezettek: a szocializmus örökségét és a rendszerváltás által indukált radikális változásokat. Ezután bemutatjuk a tágabb keretet, amelyben témánkat értelmezni kell, vagyis a romák munkapiaci helyzetét az Európai Unióban. Ezzel összehasonlítási alapot szolgáltatunk a következő pontban bemutatottaknak a romák munkapiaci helyzetéről Magyarországon. Végül a címben megfogalmazott gondolat kifejtése következik a magyarországi romák munkaerőpiaci diszkriminációjáról. Dolgozatunkban nem törekedtünk eredetiségre, másodlagos forrásokat és statisztikákat használtunk fel. Célunk a választott téma koherens és strukturált bemutatása, az azt érintő kutatási eredmények szintetizálása, valamint a számok mögött megbúvó társadalmi jelenségek bemutatása volt.

1. Történeti előzmények

„A romák foglalkoztatási viszonyaira a marginalizáció, a tartós kiszorulás, a kirekesztődés és a foglalkozási diszkrimináció a leggyakrabban használt fogalmak. A romák munkanélkülivé válása több évvel a rendszerváltás előtt kezdődött el, a tartós munkanélküliek első csoportját is meghatározó mértékben a romák alkották. A kilencvenes évek reprezentatív felmérései (Népszámlálás, KSH Cigányvizsgálat, Kemény-Kertesi reprezentatív cigányvizsgálat) megerősítették azt a tapasztalati

tudást, hogy a rendszerváltás igazi veszesei a romák, akiket a többségi társadalomhoz képest sokszorosan nagyobb mértékben érintett az elsődleges munkaerőpiacról való kiszorulás, amelyet a teljes anyagi ellehetetlenülés, a szegénység rohamos növekedése kísért.” (Tardos, 2005)

A rendszerváltás előtt, a magyarországi roma közösségek életét lassú átalakulást generáló stacionárius folyamatok jellemezték, melyek, legalábbis a felszínen, nagyfokú stabilitás képzetét keltették. A cigány közösségek késő Kádár-kori, illetve rendszerváltás utáni helyzetének egyik legkompetensebb ismerője, Kertesi Gábor szerint a tradicionális cigány közösségek felbomlása, a hagyományos mesterségek piacainak felszívódása a 20. század első felében évtizedekig tartó, lassú fejlődés, egy modernizációs folyamat eredménye volt, amelyhez a cigányság úgy-ahogy alkalmazkodni tudott hosszú távon. Ennek két fő összetevője volt, az alapfokú oktatás kiterjesztése és a szakképzettséget nem igénylő ipari munkahelyek expanziója. Ezáltal voltak képesek integrálódni a cigányok, még ha csak a társadalmi hierarchia alsó szintjén is. Ám, amint az a kapitalista fordulat után rögtön nyilvánvalóvá vált, a cigányság eme integrálódása nagyrészt illuzórikus volt, mivel a szocializmus torz modernizációja által kínált munkahelyek hosszú távon nem bizonyultak tartósnak. (Kertesi, A cigány foglalkoztatás leépülése és szerkezeti átalakulása 1984 és 1994 között. Munkatörténeti elemzés, 2000) A cigányok foglalkoztatottsági szintjének visszaesését jól illusztrálja a következő táblázat:

	Férfiak	Nők	Összesen
1984	95	61	77
1989	85	53	67
1993	39	23	31
2003	38	20	29

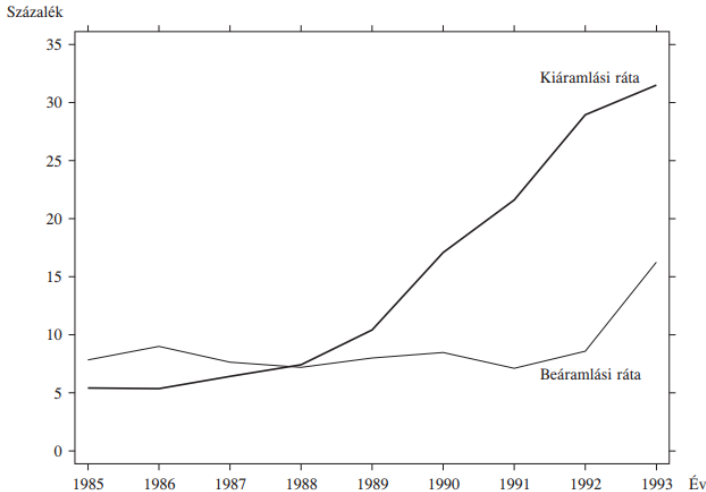
1. táblázat. A foglalkoztatottak százalékos aránya a 15–49 éves romák körében. Forrás: (Kertesi, A társadalom peremén - Romák a munkaerőpiacon és az iskolában, 2005)

Kertesi Gábor elemzéséből az is kiderül, hogy a nyolcvanas évek derekán a cigányság foglalkoztatottsága nagyjából stacionárius állapotban lehetett: alacsony és stabil – egymással arányban levő – be- és kiáramlási ráták tartották fenn a viszonylag állandó (és magas) foglalkoztatottsági szintet. Ez az egyensúlyi állapot többé-kevésbé a társadalom egészét jellemezte és csak a nyolcvanas évek második felében, és még inkább a végén, a társadalmi folyamatok dinamizálódásával egyidejűleg, bomlott meg. Ekkor a cigányságra jellemző kiáramlási ráta értéke az 1988 évi 7 százalék körüli értékről négy év leforgása alatt (1992-re) 30 százalékra emelkedett, miközben a beáramlási ráta szintje egészen 1992-ig stabilan 7-8 százalék közötti értéken állt. Ezek egyenlegeként, 1988 és 1992 között gyorsuló ütemben ürült ki a foglalkoztatottak állománya. (Kertesi, A cigány foglalkoztatás leépülése és szerkezeti átalakulása 1984 és 1994 között. Munkatörténeti elemzés, 2000)

A nyolcvanas évek végére jellemző állóvizet kavarta aztán fel a rendszerváltás vihara. A nyomában megjelenő tömeges munkanélküliség néhány év leforgása alatt megsemmisítette annak a több évtizedes modernizációs folyamatnak szinte minden eredményét, amely az alapfokú oktatás kiterjesztésével és a szakképzettséget nem igénylő ipari munkahelyek expanziójával integrálni tudta a cigányokat. A szocialista gazdasági modell összeomlásával a nyolcosztályos iskolai végzettség értéke semmivé foszlott, és a korábban a társadalomba integrálódott emberek óriási arányban kerültek néhány év leforgása alatt társadalmon kívülre. Az időszakra annyira jellemző tömeges állásvesztés főként a romákat sújtotta és zömük a pusztta megélhetően túl nem talált sikeres alkalmazkodási formákat. Ahogy a téma egy másik ismerője írta: „Magyarországon a 1980-as évek közepére a munkaképes roma férfiak 90%-a állandó munkát vállalt. A rendszerváltást követően, a privatizáció és a gazdasági válság leglátványosabb vesztesei a roma lakosság volt, bár a munkaerőpiacról történő kiszorulásuk már korábban elkezdődött.” (Süli-Zakar, 2016)

A romák gazdasági és társadalmi helyzetének rendszerváltással bekövetkezett romlása nem specifikusan magyarországi probléma. Amint azt Ladányi János és Szelényi Iván 2002-es Magyarországot Bulgáriával és Romániával összevető komparatív tanulmányukban bemutatják, a gond általános, csak a mértéke különbözik a három országban. Amint azt következtetésükben is írják: „2000-ben a vizsgált országok közötti különbségek csaknem olyan nagyok voltak, mint az etnikai csoportok közötti egyenlőtlenségek. Például a magyarországi romák szegénységének mértéke többé-kevésbé megfelelt a bulgáriai és romániai nem romák körében mért szegénységnek. Azonban mindhárom országban a romák között 2-5-ször annyi szegény volt, mint a nem romák között. A romák szegénysége mindenekelőtt iskolai és munkaerőpiaci hátrányaikkal magyarázható. Az adatok alátámasztani látszanak azt a nézetet, hogy egyenlő iskolai esélyek biztosítása – ami mindenképpen kívánatos célkitűzés és olyan eszköz, ami igen jelentősen javítana a romák felzárkózási esélyein – önmagában nem oldaná meg a romák szegénységének problémáját. Az iskolai esélyegyenlőség biztosításának olyan foglalkoztatási programokkal kell kiegészülnie, amik a munkaadók etnikai előítéletei ellenére képesek munkához juttatni a romákat. Jelenleg ugyanis a romák azonos iskolai végzettség mellett is sokkal nehezebben kapnak munkát, mint a nem romák.” (Ladányi & Szelényi, 2002)

Amint arra szerzőnk is rámutat, majd csak 1992 és 1993 között lehetünk tanúi új tendenciák beindulásának, melyek során a kiáramlási ráta emelkedésének üteme megtorpant, miközben a beáramlási ráta értéke a duplájára – 8 százalékról 16 százalékra – emelkedett (l. a következő ábrát).



1. ábra. A foglalkoztatottak állományába, illetve foglalkoztatottak állományából való éves be- és kiáramlások rátája 1985 és 1993 között. Forrás: (Kertesi, A cigány foglalkoztatás leépülése és szerkezeti átalakulása 1984 és 1994 között. Munkatörténeti elemzés, 2000)

2. A romák munkaerőpiaci helyzete az EU-ban

A magyarországi romák helyzetének megítélésekor nem hagyhatjuk figyelmen kívül a tágabb környezetünket sem. Egy komparatív megközelítésmód csak segíthet megvilágítani a problémakört. Amennyiben megpróbálunk egy Európai Unió körképet alkotni témánkról, megfelelő forrásnak tűnik az Európai Unió Alapjogi Ügynökségének 2016. évi felmérése, mely a *Szegénység és foglalkoztatás: A romák helyzete II uniós tagállamban. Felmérés a romákról – Középpontban az adatok* címmel látott napvilágot. (FRA – Az Európai Unió Alapjogi Ügynöksége, 2016) A továbbiakban mi is ebből merítünk:

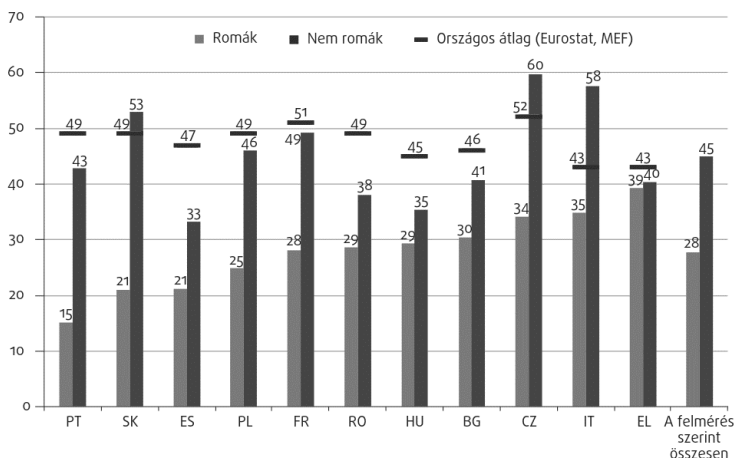
- A foglalkoztatási ráta minden vizsgált országban különösen alacsony a romák esetében: a 16. életévüket betöltött romáknak csak 28%-a, míg a közelben élő azonos korcsoportú nem romáknak 45%-a említette a fizetett munkát fő tevékenységként.

- A foglalkoztatásban a legnagyobb különbség Portugáliában figyelhető meg, ahol a romáknak mindössze 15%-a nyilatkozta azt, hogy rendelkezik valamilyen fizetett munkával, ezzel szemben az ugyanazon a környéken élő nem romák 43%-a említette a fizetett munkát fő tevékenységként. Hasonló a helyzet Szlovákiában és Spanyolországban, bár utóbbi esetében valamivel kisebb a foglalkoztatásban tapasztalható különbség.
- A fizetett munkával rendelkező romák jelentős hányadának munkaviszonya bizonytalan: 23% alkalmi munkát vállal, 21% önfoglalkoztató és 9% részmunkaidőben dolgozik.
- Görögországban a jelek szerint gyakorlatilag nincs különbség a foglalkoztatásban, a fizetett munkával rendelkező romák és közelben élő nem romák esetében is igen hasonlóak az eredmények (az előbbieknél 39%, az utóbbiaknál 40% ez az arány). Görögországban a legalacsonyabb a munkaképes korú romák (20–64) körében a teljes munkaidőben dolgozók aránya (14%).
- A fizetett munkával rendelkezők közül a magyarországi, szlovákiai és csehországi romák között a legnagyobb a teljes munkaidőben dolgozók aránya (81%, 80%, illetve 79%), ami valószínűleg az előző gazdasági rendszer hagyatéka.
- A roma népességben a fiatal romáknak a legalacsonyabb a foglalkoztatási rátája (24%), azonban a megkérdezett nem romákkal (27%) összevetve közöttük a legkisebb az eltérés a foglalkoztatásban.
- Az összkép mindezek ellenére kedvezőtlen a fiatal romákra nézve, a 16 és 24 év közötti nem romák 19%-ára, míg a hasonló korú romák 58%-ára igaz, hogy nem állnak foglalkoztatásban, és oktatásban és képzésben sem részesülnek.
- Csehország, Olaszország és Szlovákia kivételével minden vizsgált országban az országos átlag alatt volt a fizetett munkával rendelkező nem romák aránya. Ez arra utal, hogy a felmérésben vizsgált térségekben, azaz ahol nagy

arányban élnek romák, egyúttal a munkalehetőségek is hiányoznak, és így nagyfokú a szegénység.

- Összehasonlítva a romák körében fizetett munkával rendelkezők arányát az általános népességgel, nem mutatkozik összefüggés, ami arra utal, hogy a nemzeti munkaerő-piaci politikák nem érik el a roma népességet.
- Csehországban, Magyarországon és Szlovákiában a roma nők a férfiakéhoz hasonló vagy még annál is nagyobb arányban rendelkeznek fizetett munkával. A roma nők és férfiak közötti legnagyobb különbség a foglalkoztatás terén Görögországban és Franciaországban tapasztalható. Görögországban a megkérdezett romák mintegy egyharmada táborhelyeken él. Franciaországban ez a megkérdezettek 100%-át jelenti, ami egy hagyományosabb munkamegosztásra utalhat a vándorló életmódot folytató romáknál.

Illusztrációképpen álljon itt egy, a fizetett munka összes formáját tartalmazó ábra, mely az említett felmérés eredményeit veti össze az Eurostat munkaerő-felmérésének eredményeivel (következő ábra). Szembeötlő, hogy a felmérés számai kevés kivétellel alatta vannak nem csak a romák, hanem a nem romák kategóriákban is a hivatalos számoknak.



2. ábra. A válaszadó által fő tevékenységként megjelölt „fizetett munka” (beleértve a teljes munkaidős, részmunkaidős és alkalmi munkát, valamint az önfoglalkoztatást) a romákról készített felmérésben és az Eurostat munkaerő- felmérésében (MEF), uniós tagállamonként (%) Forrás: (FRA – Az Európai Unió Alapjogi Ügynöksége, 2016)

Az Unió nagy hangsúlyt helyez a romák társadalmi és gazdasági integrációjának megvalósítására és megteremtette ennek jogi keretét. Bár számos, a Bizottság által kibocsátott jogszabály támogatja e célkitűzés elérését, az Unió csak a keretrendszert dolgozta ki, a konkrét megvalósítás a tagállamok hatáskörébe tartozik. A keretrendszeren belül az általuk kidolgozott nemzeti romaintegrációs stratégiák hivatottak a feladatot megoldani. Másrészt, az Unió értékeli a nemzeti stratégiákat és azok illeszkedését a keretrendszerhez. Bár egyértelmű, hogy az integrációs célkitűzések sem stratégiai, sem pedig operatív szinten nem oldhatók meg az évtized végéig, az aktuális keretrendszer 2020-ig jelöli ki a követendő irányvonalat. A továbbiakban felsoroljuk a témánkat érintő legfontosabb uniós jogi normát:

- Az Európai Bizottság Közleménye a Tanácsnak, az Európai Parlamentnek, az Európai Gazdasági és Szociális

Bizottságnak és a Régiók Bizottságának – A romák társadalmi és gazdasági integrációja COM (2010) 133 végleges (Európai Bizottság, 2010);

- Az Európai Bizottság Közleménye az Európai Parlamentnek, a Tanácsnak, az Európai Gazdasági és Szociális Bizottságnak és a Régiók Bizottságának – A nemzeti romaintegrációs stratégiák uniós keretrendszere 2020-ig COM (2011) 173 végleges (Európai Bizottság, 2011);
- Az Európai Bizottság Közleménye az Európai Parlamentnek, a Tanácsnak és az Európai Gazdasági és Szociális Bizottságnak – Nemzeti romaintegrációs stratégiák: az uniós keretrendszer végrehajtásának első lépése {SWD (2012) 133 final} COM (2012) 226 final (Európai Bizottság, 2012);
- Az Európai Bizottság Közleménye az Európai Parlamentnek, a Tanácsnak, az Európai Gazdasági és Szociális Bizottságnak és a Régiók Bizottságának – Előrelépések a Nemzeti Romaintegrációs Stratégiák Végrehajtásában COM (2013) 454 final (Európai Bizottság, 2013);
- A Bizottság Közleménye az Európai Parlamentnek és a Tanácsnak – A nemzeti romaintegrációs stratégiák uniós keretrendszerének féldős értékelése {SWD (2017) 286 final} COM (2017) 458 final (Európai Bizottság, 2017);
- A Tanács Ajánlása (2013. december 9.) a romák integrációját célzó hatékony tagállami intézkedésekről (2013/C 378/01) (Az Európai Unió Tanácsa, 2013).

3. A romák munkapiaci helyzete Magyarországon

A Központi Statisztikai Hivatal 2016. októberében megjelentetett egy munkaerőpiaci helyzetképet, melynek témái az élők munkavolumen növelésének lehetséges útjai, valamint a potenciális munkaerő-tartalék nagyságának változása. Ebben bemutat egy a munkaerőpiaci hátrány meglétének mérésére kialakított szintetikus mutatót, melybe olyan ismérvek kerültek

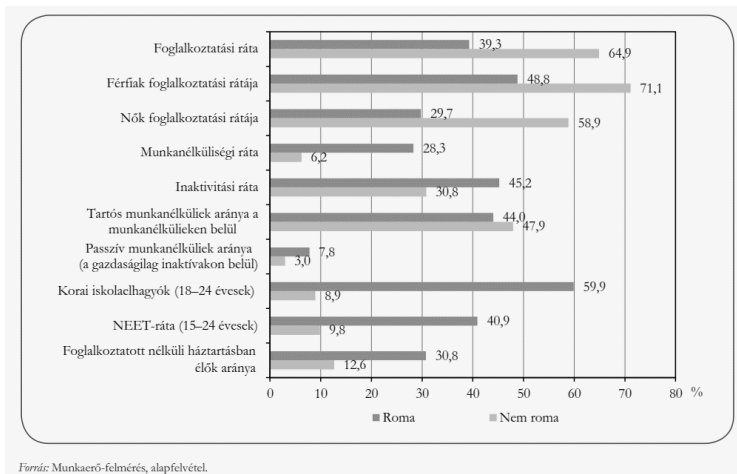
bele, mint az iskolai végzettség, a nemzetiség, az egy évvel korábbi státusz, a lakóhely, illetve a nők esetében ehhez még hozzájött a gyermekei életkora és száma. Hátrányként került megfogalmazásra az alacsony iskolai végzettség (8 általános vagy annál kevesebb), a roma nemzetiséghez tartozás (önbevallás alapján), lakóhelyként a községi státuszú település, az, ha egy évvel korábban nem foglalkoztatott volt, illetve a nőknél a 3 évnél fiatalabb vagy a legalább három 15 éven aluli gyermekről történő gondoskodás. (Központi Statisztikai Hivatal, é.n.)

A helyzetkép egyik fő célja a romák helyének felmérése a munkaerő-tartalék kategóriákban. Eszerint: a „magukat romaként (vagy romaként is) meghatározók munkaerőpiaci tartalék kategóriákon belüli arányában szintén kirajzolódik a csoportok között feltételezett hierarchikus sorrend. 2016-ban az alulfoglalkoztatottak 6,2, a munkanélküliek 11, a munkaerő-tartaléknak minősülő inaktívak 13, valamint a közfoglalkoztatottak 18%-a jelölte be a roma nemzetiséget (is). Azaz amíg a magukat romának (is) vallók 2016-ban a 15–74 éves népesség mintegy 3%-át jelentették, addig minden ötödik közmunkás az álláskeresésnél az elsődleges munkaerőpiacon az alacsony iskolai végzettségűek átlagára jellemzőnél is jobban diszkriminált roma volt.”

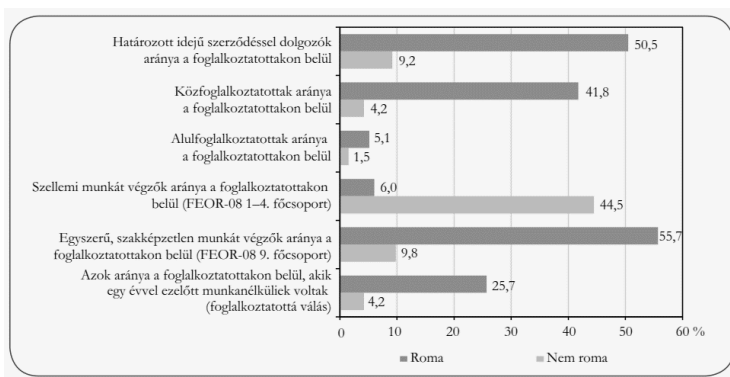
A magyarországi foglalkoztatáspolitikai egyik jellegzetessége a közfoglalkoztatásban lévők relatíve magas aránya. Amint az a KSH egyik aktuális, Magyarország 2016 című kiadványában is szerepel, a „közfoglalkoztatásban való részvétel elsősorban az alacsony iskolai végzettségűek, a hátrányos térségekben élők, valamint a roma etnikumhoz tartozók esetében meghatározó jelentőségű”. Felhívja ugyanakkor a figyelmet ennek egy, vélt vagy valós, pozitívumára is, ti., hogy ezáltal „olyanok is rendszeresen munkalehetőséghez juthatnak, akiknek lényegesen kisebb az esélye a nyílt munkaerőpiacon való elhelyezkedésre.” (Központi Statisztikai Hivatal, 2017)

A KSH egy korábbi, 2015-ös, munkaerőpiaci helyzetképében explicite is foglalkozik a hátrányos

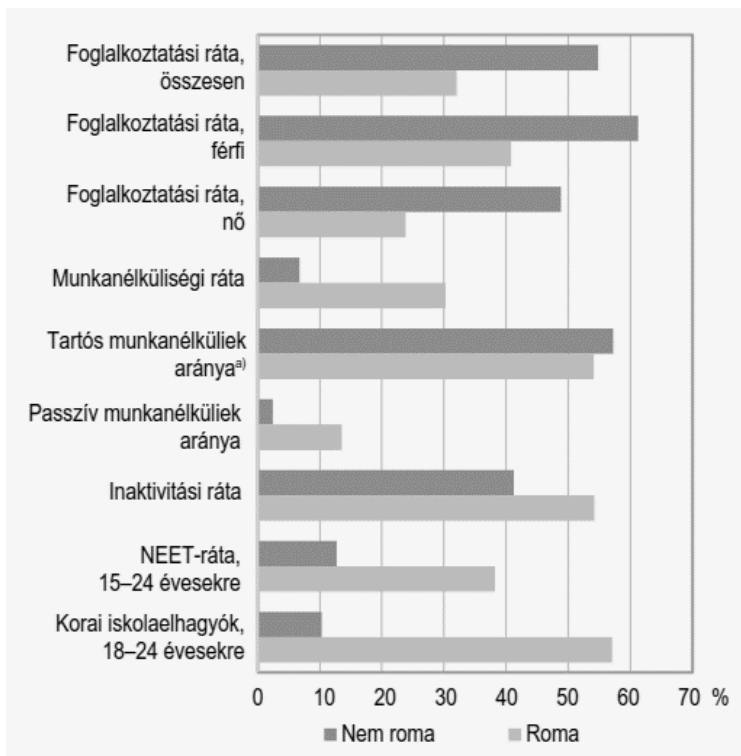
munkaerőpiaci helyzetű csoportok sorában a romákkal. A tanulmány számos indikátort sorakoztat fel statisztikáiban. Ezek közül mutatunk be néhány jellemzőbbet a következő ábrákon:



3. ábra. A 15–64 éves roma és nem roma népesség aktivitási mutatóinak alakulása

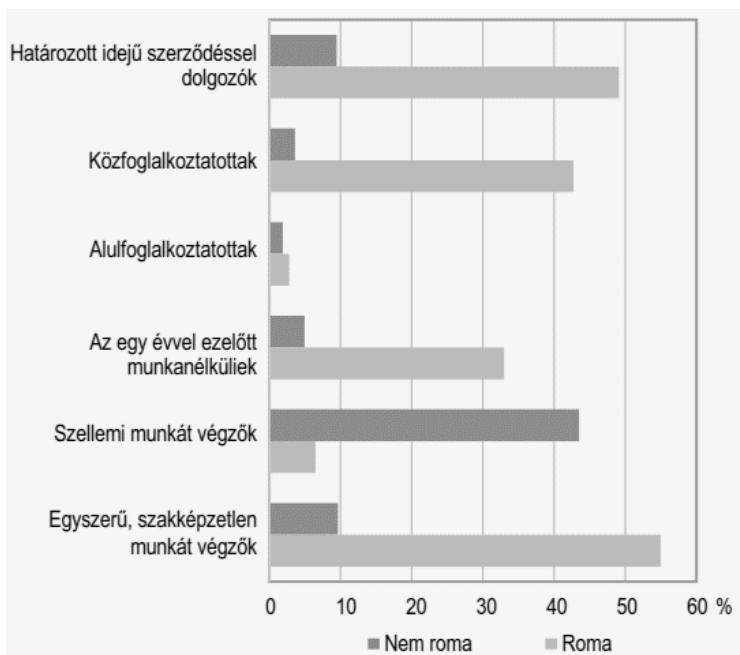


4. ábra. A 15–64 éves roma és a nem roma foglalkoztatottak néhány fontosabb mutatója, 2015



5. ábra. Munkaerő-piaci mutatók a 15–74 éves roma és nem roma népességben belül, 2014

A 2000-2005 közötti időszakra jó összegzését nyújtja a közfoglalkoztatás különböző formáinak, úm. közhasznú munka, közcélú foglalkoztatás, közmunka és szociális földprogram, kiemelve a cigányság szerepét, Tardos Katalin a már említett tanulmányában. (Tardos, 2005)



6. ábra. Foglalkoztatási mutatók a 15–74 éves roma és nem roma foglalkoztatottakon belül, 2014

A roma népességet sújtó elhelyezkedési nehézségeknek és a belőlük következő hátrányos helyzetnek vizsgálatáról, több társadalmi jelzőszám mentén bontva a munkaerőpiaci adatokat, Cserti Csapó Tibor és Orsós Anna írásából kapunk összefoglaló képet. (Cserti Csapó & Orsós, 2014) Ők a munkaerőpiaci sikertelenség következő okait sorolják fel:

- az alacsony szakképzettség: a gazdasági válság kibontakozásával a létszámleépítés, a racionalizálási folyamat a szakképzetlen réteget érte utol legelőbb;
- az életkor: a rendszerváltozás után kialakult piacgazdasági körülmények között jelentősen felértékelődött a fiatal, mobilis, rugalmasabb munkaerő és csökkent az idősebb munkavállalói réteg értéke;

- a területi, lakóhelyi tényező: a cigányság nagy része az északi, keleti, alföldi régióban, vagy a Dél-Dunántúlon él, ahol a munkanélküliségi ráta eleve magasabb;
- a lakóhelyi hátrányok: a településhierarchia különböző szintjein álló lakóhelyek eltéréseiben megfogalmazódó adottságokat is az ott élők álláskeresési esélyeire, munkaerőpiachoz való kapcsolódási lehetőségeire erősen ható tényező, hiszen a cigány népesség 60%-a falun, ezen belül 40 % aprófalvakban lakik, ahol eleve kevés a munkahely;
- a gazdasági szerkezetátalakítás: a cigányok nagy része a gyorsan tönkremenő iparágakban talált korábban munkát (1971-ben például a foglalkoztatott cigányok/romák 26%-a az építőiparban dolgozott és 1993-ra az ágazat gyors hanyatlása miatt a munkanélküliségi ráta itt az átlag kétszerese volt);
- a diszkrimináció: ennek hatását pontosan mérni nem tudjuk, de az adatokból leszűrhető tanulság, hogy az azonos iskolázottsági szinten lévő, azonos településtípusban és régióban élő, azonos életkori csoportokba tartozó cigány és nem cigány munkaerő foglalkoztatási adataiban nagy különbségek vannak a cigányok hátrányára – az etnikai hovatartozás, s e szerinti hátrányos megkülönböztetés az, amely a háttérben lappang a munkaerőpiacon. Ez azonban nehezen fogható meg és nehezen igazolható számszerűen.

4. A romák munkaerőpiaci diszkriminációja

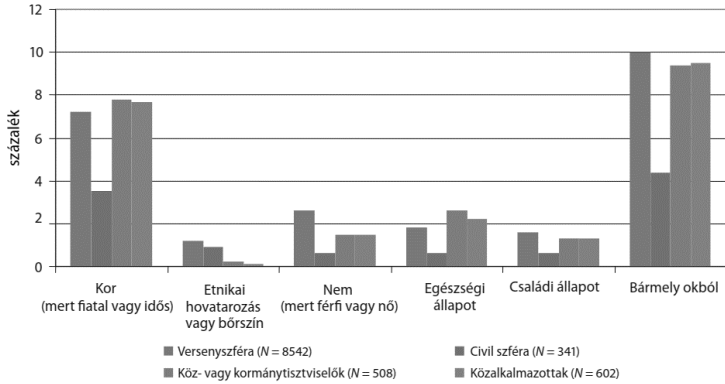
A diszkrimináció és az esélyegyenlőség napjainkban is nagy tömegeket érintő társadalmi és gazdasági probléma. Akárcsak az Európai Unió más országában, a diszkrimináció Magyarországon is fellelhető az élet majdnem minden területén, és különösen tetten érhető a munkaerőpiacon és az oktatásban.

A társadalomban megjelenő diszkrimináció közül a legsúlyosabb problémát talán a foglalkoztatás terén megnyilvánuló diszkrimináció okozza, hiszen korlátozza valamennyi hátrányos helyzetű csoport (pl. romák,

fogyatékosággal élők, stb.) társadalmi és gazdasági lehetőségeit.

Az Alaptörvény XV. cikkének (2) bekezdése értelmében Magyarország az alapvető jogokat mindenkinek bármely megkülönböztetés, nevezetesen faj, szín, nem, fogyatékoság, nyelv, vallás, politikai vagy más vélemény, nemzeti vagy társadalmi származás, vagyoni, születési vagy egyéb helyzet szerinti különbségtétel nélkül biztosítja. Mindamellett az amerikai külügyminisztérium éves emberi jogi jelentése szerint Magyarország a 2012-es év legsúlyosabb emberi jogi problémái között a roma népesség társadalmi megkülönböztetése és kirekesztése szerepel, hangsúlyozva, hogy a romákat sújtó diszkrimináció továbbra is jelentős mértékben korlátozza az oktatáshoz, a foglalkoztatáshoz, az egészségügyhöz és a szociális szolgáltatásokhoz való hozzáférésüket. (Bureau of Democracy, Human Rights and Labor, 2012)

A romák munkaerőpiaci diszkriminációjának kutatását nagymértékben megnehezíti, hogy bármilyen etnikai szempontú adatgyűjtést megtilt az adatvédelmi törvény. Ezért az elemzést csak becsült számokra lehet alapozni. (Tardos, 2005) A problémakör komplexitására, az abból fakadó nehézségekre, illetve lehetséges megoldásokra, nemcsak magyar, de nemzetközi viszonylatban is jó példákat találunk a Sik Endre és Simonovits Bori által szerkesztett e-tankönyvben, amelyből a következő ábrát is idézzük. (Sik & Simonovits, 2012) Az ábra a különböző okokból tapasztalt diszkrimináció szféránkénti elterjedtségét ábrázolja. Meglepő, hogy az etnikai hovatartozás / bőrszín szerinti diszkrimináció a civil szférában szinte eléri a versenyszférabelit.



7. ábra. Az életkor, az etnikai hovatartozás vagy bőrszín, a nem, az egészségi és a családi állapot miatt, illetve bármely okból tapasztalt diszkrimináció elterjedtsége, szféránként, 2010 (%) Forrás: (Sik & Simonovits, 2012).

Következő táblázatunk a Központi Statisztikai Hivatal egy 2010-es jelentéséből származik és a diszkrimináció megélésének előfordulását ábrázolja a 19–64 évesek körében, különböző munkaerő-piaci helyzetekben. (Központi Statisztikai Hivatal, 2010) Látható, hogy a 25-54 éves férfiak esetében mind álláskeresőknél, mind pedig elbocsátáskor, a származás az egészségi állapottal együtt a második okcsoportban szerepel, az iskolai végzettség és az életkor után.

Megnevezés	Férfi	Nő	Együtt	ebből:		
				19–24	25–54	55–64
Létszám, 1000 fő						
Népesség	2 985,5	3 133,9	6 119,5	725,9	4 136,8	1 256,8
ebből: diszkriminációval szembesült álláskeresőknél	320,1	441,1	761,2	62,3	553,8	145,0
A diszkrimináció oka szerinti megoszlás álláskeresőknél, %						
Származás	13,1	7,5	9,6	15,7	10,5	3,8
Iskolai végzettség	34,9	23,7	28,0	37,3	29,3	19,5
Egészségi állapot	15,8	11,7	13,3	4,5	11,4	23,7
Nem	1,6	9,8	6,7	4,6	6,9	6,8
Életkor	25,4	23,3	24,1	22,6	20,1	39,8
Családi körülmények	3,2	19,7	13,4	5,6	16,6	4,4
Egyéb ok	6,0	4,2	4,9	9,7	5,1	2,0
Összesen	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Létszám, 1000 fő						
ebből: diszkriminációval szembesült álláskeresőknél	165,8	221,5	387,4	16,6	285,8	85,0
A diszkrimináció oka szerinti megoszlás elbocsátásnál, létszámleépítésnél, %						
Származás	13,5	7,8	10,1	19,3	11,7	3,1
Iskolai végzettség	30,8	22,0	25,5	36,0	27,2	18,3
Egészségi állapot	19,0	14,5	16,3	6,7	13,6	26,6
Nem	2,2	11,2	7,6	6,5	7,7	7,7
Életkor	23,9	21,6	22,5	16,7	18,2	37,2
Családi körülmények	3,0	18,3	12,2	5,9	15,2	3,6
Egyéb ok	7,7	4,6	5,8	9,0	6,4	3,5
Összesen	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

*Az adott munkaerő-piaci helyzetekben többféle okból diszkriminációt szenvedtek adatai az általuk jelölt mindegyik diszkriminációs oknál szerepelnek, így az adatok halmozódást tartalmaznak.

2. táblázat. A hátrányos megkülönböztetés megelőzésének előfordulása a 19–64 évesek körében a különböző munkaerő-piaci helyzetekben, 2010. Forrás: (Központi Statisztikai Hivatal, 2010)

A romák munkaerőpiaci alkalmazásának, illetve diszkriminációjának, a diszkrimináció okainak és folyamányainak nagyon jó szintézisét adja Babusik Ferenc a magyarországi cigányság kirekesztéséről szóló írásában, melyből a záró rész konklúzióit idézzük (Babusik, 2007):

- A munkáltatók több mint nyolcvan százalékára nemcsak az jellemző, hogy alig alkalmaz romákat, de az is, hogy nem is szeretne alkalmazni, még abban az esetben sem, ha azok végzettsége megfelelő.
- A romák munkaerőpiaci kizáródása – amennyiben a romák képzettsége megfelelő – nem a vállalkozások ágazati elhelyezkedésének és megkívánt képzettségi szerkezetének a következménye, hanem alapvetően a diszkriminációs mechanizmusoknak.
- Vezető beosztásban a vállalkozások még felsőfokú végzettséggel sem alkalmaznak romákat. A romák esetén a megfelelő iskolai végzettség sem elegendő ahhoz, hogy a

vállalkozások zöme ha nem is szellemi, de legalább fizikai munkára alkalmazza őket. A jelenség háttérében a diszkrimináció, méghozzá a nyílt változat jelenségét tudjuk kimutatni.

- Azon vállalkozások, melyek alkalmaznak romákat, elsősorban fizikai munkára veszik fel őket. A bérek színvonala a romák esetében alatta marad az ágazati átlagoknak, illetve a többségi munkaerő átlagos bérszínvonalának.
- A romák alkalmazásának hiánya valamint diszpreferenciája mögött elsősorban vezetői attitűdök, éspedig alig burkolt cigányellenes attitűdök állnak. A romák elutasításánál csak a fogyatékkal élők munkaerőpiaci kizáródása erősebb jelenség; őket csak a munkáltatók hibahatár alatti töredéke hajlandó alkalmazni.
- Az elemzés kimutatja, hogy a romákkal szemben kizárólag nyílt munkaerőpiaci diszkrimináció nyilvánul meg. Velük és a fogyatékkal élőkkel ellentétben más társadalmi csoportokkal – pl. nőkkel – kapcsolatban a statisztikai diszkrimináció finomabb jelensége dominál.
- Jelentős eltérés tapasztalható azon vállalkozások között, amelyeket többségiek, és amelyeket romák vezetnek vagy tulajdonolnak. Az előzőekben leírtak a nem roma vezetésű vállalkozásokra jellemzők.
- A roma vezetésű vagy tulajdonosú vállalkozások alapvetően romákat alkalmaznak. Az ilyen vállalkozásokban az alkalmazott romák jellemzően az iskolai végzettségüknek megfelelő munkakörökben dolgoznak, átlagos ágazati bérek mellett.
- A roma vezetésű vállalkozások munkaerőpiaci jelentősége többszörös: egyrészt munkát és megfelelő jövedelmet biztosítanak a helyi roma közösség tagjainak, másrészt a vállalkozó romák családja messze a roma népesség átlagos anyagi nivója felett él. Ezzel együtt a roma vállalkozók gyermekeinek iskolai végzettsége meghaladja az adott generációra jellemző átlagot.

- Mindez annyit jelent, hogy a romák esetében – azon a nyomott munkaerőpiacon, amelyen egyszerre sújtja őket a területi-gazdasági hátrány, a romák lakta területekre jellemző általános recesszió, az aluliskolázottság hátránya, valamint az erős munkaerőpiaci diszkrimináció – a családi vállalkozások valamint az önfoglalkoztatás serkentése „királyi útnak” bizonyul. Bizonyítható, hogy a roma vállalkozások családtagjai nemcsak hogy jobban élnek a romák átlagánál, de el is indulnak a társadalmi felemelkedés útján.

Bibliográfia

- Az Európai Unió Tanácsa. (2013. 12 24). A Tanács ajánlása (2013. december 9.) a romák integrációját célzó hatékony tagállami intézkedésekről (2013/C 378/01). *Az Európai Unió Hivatalos Lapja*. Letöltés dátuma: 2016. 11 26, forrás: [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:32013H1224\(01\)&from=en](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:32013H1224(01)&from=en)
- Babusik, F. (2007). Magyarországi cigányság – strukturális csapda és kirekesztés. *Esély*(1). Letöltés dátuma: 2018. 01 18, forrás: http://www.esely.org/kiadvanyok/2007_1/babusik.pdf
- Bureau of Democracy, Human Rights and Labor. (2012). *Hungary 2012 Human Rights Report*. Letöltés dátuma: 2018. 01 18, forrás: <https://www.state.gov/documents/organization/204504.pdf>
- Cserti Csapó, T., & Orsós, A. (2014). *Mélyszegénység – gyermekszegénység - a cigányok/romák helyzete és esélyegyenlősége*. (P. B. Intézet, Szerk.) Letöltés dátuma: 2018. 01 19, forrás: Kompetens Pedagógus: <http://www.kompetenspedagogus.hu/sites/default/files/cserti-csapo-tibor-orsos-anna-melyszegenyse-gyermekszegenyse-g-a-ciganyok-romak-helyzete-es-eselyegyenlosege.pdf>
- Európai Bizottság. (2010. 04 14). A Bizottság Közleménye a Tanácsnak, az Európai Parlamentnek, az Európai Gazdasági és Szociális Bizottságnak és a Régiók Bizottságának - A romák társadalmi és gazdasági integrációja. Letöltés dátuma: 2017. 11 26, forrás: <http://eur-lex.europa.eu/legal->

content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:52010DC0133&from=en

- Európai Bizottság. (2011. 04 05). A Bizottság Közleménye az Európai Parlamentnek, a Tanácsnak, az Európai Gazdasági és Szociális Bizottságnak és a Régiók Bizottságának - A nemzeti romaintegrációs stratégiák uniós keretrendszere 2020-ig. Letöltés dátuma: 2017. 11 26, forrás: <http://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2011/HU/1-2011-173-HU-F1-1.Pdf>
- Európai Bizottság. (2012. 05 21). A Bizottság Közleménye az Európai Parlamentnek, a Tanácsnak és az Európai Gazdasági és Szociális Bizottságnak - Nemzeti romaintegrációs stratégiák: az uniós keretrendszer végrehajtásának első lépése. Letöltés dátuma: 2017. 11 26, forrás: <http://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2012/HU/1-2012-226-HU-F1-1.Pdf>
- Európai Bizottság. (2013. 06 26). A Bizottság Közleménye az Európai Parlamentnek, a Tanácsnak, az Európai Gazdasági és Szociális Bizottságnak és a Régiók Bizottságának - Előrelépések a Nemzeti Romaintegrációs Stratégiák Végrehajtásában. Letöltés dátuma: 2017. 11 26, forrás: <http://www.ipex.eu/IPEXL-WEB/dossier/files/download/082dbcc53f79f29c013f8b505f0910e1.do>
- Európai Bizottság. (2017. 08 30). A Bizottság Közleménye az Európai Parlamentnek és a Tanácsnak - A nemzeti romaintegrációs stratégiák uniós keretrendszerének féldős értékelése. Brüsszel. Letöltés dátuma: 2017. 11 27, forrás: <https://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2017/HU/COM-2017-458-F1-HU-MAIN-PART-1.PDF>
- FRA – Az Európai Unió Alapjogi Ügynöksége. (2016). Szegénység és foglalkoztatás: A romák helyzete 11 uniós tagállamban. Felmérés a romákról - Középpontban az adatok. Luxembourg: Az Európai Unió Kiadóhivatala. Letöltés dátuma: 2017. 11 27, forrás: http://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/fra-2014-roma-survey-dif-employment_hu.pdf
- Kertesi, G. (2000. május). A cigány foglalkoztatás leépülése és szerkezeti átalakulása 1984 és 1994 között. Munkatörténeti elemzés. *Közgazdasági Szemle, XLVII*, old.: 406-443.
- Kertesi, G. (2005). *A társadalom peremén - Romák a munkaerőpiacon és az iskolában*. Budapest: Osiris.

- Kertesi, G. (é.n.). *Cigány foglalkoztatás és munkanélküliség a rendszerváltás előtt és után (Tények és terápia)*.
- Központi Statisztikai Hivatal. (2010. október). Munkaerő-piaci diszkrimináció. Letöltés dátuma: 2017. 11 28, forrás: <http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/pdf/merodiszka.pdf>
- Központi Statisztikai Hivatal. (2015. augusztus 24). Munkaerő-piaci helyzetkép, 2014. *Statisztikai Tükör, 2015/45*. Letöltés dátuma: 2017. 11 28, forrás: <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/stattukor/munkaeropiac14.pdf>
- Központi Statisztikai Hivatal. (2016. október). Munkaerőpiaci helyzetkép, 2015. Letöltés dátuma: 2017. 11 28, forrás: <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/munkerohelyz/munkerohelyz15.pdf>
- Központi Statisztikai Hivatal. (2017). Magyarország, 2016. Budapest. doi:<http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/mo/mo2016.pdf>
- Központi Statisztikai Hivatal. (é.n.). Munkaerőpiaci helyzetkép, 2016. Letöltés dátuma: 2017. 11 28, forrás: <http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/munkerohelyz/munkerohelyz16.pdf>
- Ladányi, J., & Szelényi, I. (2002). Cigányok és szegények Magyarországon, Romániában és Bulgáriában. *Szociológiai Szemle*(4), 72-94.
- Sik, E., & Simonovits, B. (szerk.). (2012). A diszkrimináció mérése. E-tankönyv. Budapest: ELTE TáTK. Letöltés dátuma: 2017. 11 28, forrás: http://www.tarki.hu/hu/about/staff/sb/Diszkriminacio_meres.pdf
- Süli-Zakar, I. (2016). A cigánység társadalmi-gazdasági integrációjának belső és külső akadályai. In R. n. határtérségében, F. Szilágyi, & J. Pénzes (szerk.). Nagyvárad: Partium Kiadó.
- Tardos, K. (2005). Az önkormányzati munkaerőpiac és a roma munkanélküliek. In M. Neményi, & J. Szalai (szerk.), *Kisebbségek kisebbsége. A magyarországi cigányok emberi és politikai jogai*. Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó.

Dobó Tibor

„Éld az életem” – egy szerepjáték a társadalmi előítéletek ledöntésére

1. Bevezetés

A Pécsi Tudományegyetem Romológia és Nevelésszociológia Tanszéke mellett működő Wlislócki Henrik Szakkollégium diákjai 2016 tavaszán belekezdtek egy interaktív társas szerepjáték megalkotásába. A két fő célkitűzésünk a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű, főként cigány/roma középiskolások motiválása a továbbtanulásra, másrészt a tanárképzésben résztvevő hallgatók érzékenyítése.

2. A játék menete

A játék lényege, hogy középiskolás korú tanulókkal, illetve már a felsőoktatásban résztvevő hallgatókkal nehéz sorsú, hátrányos helyzetű cigány és nem cigány származású karakterek megismerésével, életútjuk kibontásával a játékban résztvevő csapatoknak döntést kell hozni a karakter életéről, továbbtanulásáról, jövőjének alakulásáról. Ez kártyákon keresztül valósul meg, amik tartalmazzak egy-egy történetet. A kiinduló kártya egy jellemrajzot tartalmaz, mely leírja, hogy a fiú vagy a lány honnan jött, milyenek a családi körülményei, milyen lehetőségei adódnak a településén, majd rögtön egy döntési szituációval végződik, ahol 3 féle út közül lehet választani. A szerepjátékot a résztvevők csoportokban (3-4 fő) játsszák és a továbblépéshez szükséges döntést közösen kell meghozniuk. A játék után minden esetben fontos megbeszélést tartani az összes résztvevővel, hogy tudjanak reflektálni a játékokra és az abban megjelenített élethelyzetekre, ezáltal is közelíteni lehet a társadalmi csoportokat.

3. A kutatás módszertani keretei

3.1. A kutatás célkitűzései

A 2016-2017-es tanévben zajló kutatás célja, hogy a tanulók/hallgatók véleményén keresztül rámutasson az „Éld az életem” című interaktív társasjáték hatásaira, illetve a megfogalmazott vélemények alapján a játék továbbfejlesztési lehetőségeinek feltárása. Magyarországon meglehetősen alacsony a roma/cigány hallgatók száma a felsőoktatásban, ennek az orvoslására jött létre az Arany János Program, ami Magyarország több iskolájában működik. E programmal rendelkező intézményekhez egy foglalkozás keretén belül visszük el a játékot, ahol a diákoknak lehetőségük van egyetemistákkal beszélgetni a továbbtanulásról. Úgy véljük, ez nagy motivációt ad számukra. Az eszmecsere során olyan témák nyílnak meg, amivel kevésszer találkozik a diák és lendületet adhat neki a továbbtanulásba. Emellett a játékmester példaképként is szolgálhat vagy kapcsolati tőkével, aminek segítségével megkönnyíti az utat az egyetemig.

Emellett cél a tanárszakos hallgatók körében az előítélet csökkentése, amit a tanulmányok elkezdése előtti alkalmassági vizsgálattal nem lehet kiszűrni. A Wlislócki Henrik Szakkollégiumban több oktató dolgozik, aki a pedagógia tudományterületén tart órákat. A játék megismerése után a kurzusok tematikájába illesztették a játékot. A tapasztalatok azt mutatták, hogy a hallgatók körében attitűdváltással bíró folyamat indul el az interaktív társasjáték lejátszása és a témáról való diskurzus után.

3.2. A kutatás kérdései, előzetes feltételezések

A munka folyamán három fő kérdés mentén haladtunk:

- Milyen hatása van az „Éld az életem” szerepjátéknak a középiskolás gyerekekre?
- Milyen hatással van a játék a tanári szakos hallgatókra?
- Hogyan lehet a szerepjátékot továbbfejleszteni?

Feltételezésünk szerint a kifejlesztett szerepjáték pedagógiai eszközként funkcionál, mely egy olyan gondolatmenetre sarkallja a játékos, mellyel átérezheti a karakter élethelyzetét, ami után a témát sokan jobban magáénak tudja érezni és akár a társadalmi felelősségvállalás irányába is elmozdulhat.

3.3. A kutatás módszere

A kutatás eszközeül a véleménykártyákat választottunk, ami az elején csak visszacsatolásként szolgált, a későbbiekben már tudatosan irányítottuk kérdésekkel a reflektálásokat. Minden alkalommal kérés volt a játékosok felé, hogy kritikusként írják le, hogy lehet eredményesebb a játék. Segítőkérdésként feltettük például „Melyiket találtad a legnehezebb döntésnek?” vagy „Mi nem tetszett a játékban?” kérdéseket. Ezek az írások mindig rögtön a játék után születtek, hogy még friss élménnyel, emlékezettel véleményezzék. Az írásokat összegyűjtöttük, majd hét szempont mentén kategóriába soroltuk be őket, amik a következők voltak:

- Sztereotípiák: azon elemek, amelyek társadalmunkban általános véleményként, előítéletként jelenik meg a cigányokkal kapcsolatban
- Kompetenciák: az ismert kompetenciák megjelenése a véleménykártyákon, mint például az empátia
- Fejlesztési javaslatok: a játékban fellelhető hibák, hiányosságok
- Konkrét tudáselemek: az egyetemi élethez vezető út lehetőségének alátámasztása, mint, például „hallottam már a szociális támogatásról”
- „Valóságos”: történetek, amelyek a játékosal is megtörténtek
- Bele tudtam helyezkedni: a játékos, a szituációk során a karakter élethelyzetébe behelyezkedve döntött
- Nem tudtam behelyezkedni: a játékos, a szituációk során a karakter élethelyzetébe nem tudott behelyezkedni és úgy hozta meg döntéseit

4. Az oktatásban részt vevő roma/cigány diákok

4.1 Értelmezési keretek

Úgy véljük, egy olyan kutatásban, ahol a tematizált csoport a halmozottan hátrányos helyzetű és a hátrányos helyzetű tanulók, illetve a cigány/roma népesség, feladat a fogalom tisztázása. A szakirodalomban és a hétköznapiakban is állandó kérdést vett fel az, hogy ki a cigány? Erre különböző megfogalmazásokat találunk:

A szűkebb értelmezés szerint azokból tevődik össze, akik vállalják a cigány etnikumhoz tartozást (az ún. népszámlálási cigány népesség). A tágabb értelmezés szerinti, nagyobb létszámú réteg jelentős része cigányságát nem vállalja, de az életmód elemei alapján a környezet cigánynak tekinti őket (az ún. minősített cigány népesség). E szélesebb értelmezett csoport összességében az integrálódás magasabb fokán áll, azonban jellemzőit tekintve még mindig alapvetően különbözik a nem cigány népességtől” (Mészáros-Fóti 2000)

Gyakori megállapításként használatos a gazdasági, illetve a társadalmi helyzet alapján való besorolás. (Fiáth 2002)

A téves besorolás elkerüléséhez az életstílus alapján való megállapítás a legideálisabb. (Forray 1998)

„A cigány népesség nem képez egyértelműen lehatárolható csoportot, a cigány kultúra, életmód és identitás sem fogható fel valami történelmen kívüli állandósággal egyértelműen lehatárolható, egzotikus etnikai csoporthoz kapcsolható fogalomként.” (Ladányi- Szelényi 2000)

A „ki a cigány?” kérdéskör mellett tisztázni érdemes, hogy mit értünk hátrányos helyzetű és halmozottan hátrányos helyzetű tanuló alatt. A definíciót jogi oldalról 2013-ban⁹⁷

⁹⁷ 2013. szeptember 1-ig érvényben lévő szabályozó az 1993. évi LXXIX. közoktatásról szóló törvény 121.§, jelenleg pedig a 2013. évi XXVII. Törvény 45. §-ában meghatározottak szerint A gyermekvédelemről és a gyámügyi igazgatásról szóló 1997. évi XXXI. tv. 67/A. §-ának módosítása van érvényben.

változtatták meg, ami előtt pusztán az anyagi háttér, illetve a halmozottan hátrányos helyzet esetében a szülők iskolázatlansága volt a fokjelző. A jelenlegi törvényt kibővítették, olyan értelemben, hogy még legalább egy kritériumnak meg kell felelni a hátrányos helyzetűnek, ami szülők alacsony végzettsége, tartós munkanélkülisége vagy az elégtelen lakáskörülmények (Varga 2014). Ugyanilyen struktúra mentén született határozat a halmozottan hátrányos helyzetről, az előbb felsorolt három szempont közül legalább kettőnek kell megfelelni a besoroláshoz (Varga 2014). Mindemellett, amelyik gyerek gyermekvédelemben nő fel, ő tud élni a halmozottan hátrányos helyzetéből eredő jogaival. (Varga 2012)

4.2. Oktatásban megfigyelhető előnyök, hátrányok

Torkos Katalin 2002-es cikkében világít rá, hogy a cigányság integrációját, anyagi háttérét az oktatáson keresztül lehet leginkább javítani. (Torkos 2002) Hazánkban a roma/cigány népesség iskolázottságáról készült felmérés, ami 20 év távlatában javuló tendenciát mutat. Szembetűnő, hogy ahogy emelkedik az oktatási intézmények szintje, úgy zuhan lefele a görbe. Mind 1971-ben, mind 1991-ben a megkezdett iskolások száma 100%-ot mutat és a középiskolában történik a legnagyobb visszaesés. Az 1991-es évben 4% a cigányság körében a felsőoktatást megkezdett száma, ami még mindig nagy lemaradás a teljes kohorszhoz, azaz a teljes népességhez viszonyítva (31%).

Azt, hogy a roma diákok illetve a HHH-s és a HH-s diákok számának rátája miként alakul évről évre döntően befolyásolják az őket ért segítő és a hátráltató tényezők. Ezek közül néhányat ki szeretnék emelni a teljesség igénye nélkül.

A különböző ösztöndíj lehetőségek talán a legfontosabbat jelentik, biztonságot jelentenek a létfenntartáshoz. Ezek közül többet is fel lehet sorolni. Az Útravaló Ösztöndíjprogram, ami megjelenik általános és középiskolában. A Hátrányos Helyzetű Tanulók Arany János Tehetséggondozó Programja lehetőséget

teremt, hogy sikeresebben vegye a tanuló a későbbi akadályokat és eljusson az érettségihez. Ugyanilyen céllal jött létre a Hátrányos Helyzetű Tanulók Arany János Kollégiumi Programja és a Halmozottan Hátrányos Helyzetű Tanulók Arany János Kollégiumi- Szakiskolai Programja, ami az előzőhöz képest a kollégium intézményében nyújt szolgáltatásokat. A Roma Oktatási Alap felsőfokú tanulmányokhoz nyújt pénzügyi támogatást, illetve több településen működik roma szakkollégium, ami az ösztöndíjak mellett szociális téren is segítséget ad. Ezek közül kiemelnénk a Wliskoeki Henrik Szakkollégiumot, amelyik a roma szakkollégiumok közül az egyetlen minősített szakkollégium.

Ahhoz, hogy az egyes programok sikeresen eljussanak az érintett személyhez, tudnunk kell, hogy milyen hátráltató tényezőkkel ülnék be az egyes diákok az iskolapadba. Ilyen a gazdasági és a társadalmi élet számtalan területe, amelyekbe beleszületnek, ezekre nincs ráhatásuk. A cigányságot és a mélyszegénységet gyakran azonosítják tévesen, ugyanakkor igaz, hogy a szegénységben élők körében felülreprezentált a cigány népesség. Ma Magyarországon körülbelül 3 millióan élnek szegénységben, ezek közül 1,2 millióan mélyszegénységben, ahol már nincsenek meg az élet alapvető feltételei. (Cserti Csapó- Orsós 2013) „A mélyszegénység összetett jelenség, amelynek okai többek között szocializációs különbségek, iskolai, képzettségbeli és foglalkoztatottságbeli deficitekben mutatkoznak meg, és gyakran súlyos megélhetési zavarokhoz vezetnek” (Cserti Csapó- Orsós 2013).

A korábban megfogalmazott esélyegyenlőségen túlmutatva megoldást jelenthet az egyenlő esélyek megteremtése. Ez azt jelenti, hogy a „társadalomban tenni kell azért, hogy az egyenlőtlen helyzetben lévőknek is valóban lehetősége legyen a felkínált javakból részesülni” (Varga 2013). A játékot követő reflexió és a beszélgetés ezt szolgálja, hogy a középiskolás diákok tájékoztatást kapjanak a lehetőségekről és iránymutatást adjunk a kezébe.

4.3 Diverzitás

A diverzitást, mint fogalmat összekapcsoló kulcsfogalomnak érzem a játékban. Ez a szó nem mást jelent, mint sokféleséget, amibe beletartoznak a játék céljai, mint az előítélet csökkentése, a kooperatív játékszemlélet vagy a továbbtanulás iránt való motiválás.

Egy diverz intézmény több előnnyel bír. Egyrészt több és eredményesebb hallgatóval rendelkezik, hiszen kutatások igazolják, hogy egy sokszínű egyetem létszámnövekedéssel jár és növeli az elköteleződést az egyetem felé. Másrészt a helyi értékek erősítése, valamint megnyithat plusz forrásokat. Ezeknek a megvalósításához hat fő alapelvnek az érvényesülése szükséges: tárgyi környezet, befogadó szemlélet, megvalósítók felkészültsége, személyre szabott tartalmak és cselekvések, partneri hálóak valamint a folyamatos megújulás. Az intézmény, amely biztosítja a diverzitást, biztosít egy befogadó környezetet a hallgatóknak. (Arató- Varga 2015)

5. Előítélet

Az interaktív társasjáték funkciója a pályaorientálás mellett az előítéletek csökkentése. Az előítéletet kifejezést, Walter Lippmann hozta be a köztudatba (Bigazzi 2013). Néhány mondatban szeretnénk összefoglalni, hogy mit is takar ez a fogalom. Szorosan összefügg a sztereotípiák kifejezéssel, amely egy véleménykinyilvánítást takar, ami egyaránt lehet pozitív vagy negatív, esetleg semleges. Lippman szerint egy részét adja a csoport kultúrájának, amelyet elsajátítanak, ezután rávetítik az adott képre (Bigazzi 2013).

Ahogy a pszichológiának is többféle ága van, úgy ebben a témában is különböző megközelítések léteznek. Amire személyesen építünk a játék során, legfőképpen az, hogy funkcionálhat egyfajta helyzet megerősítéseként, amely az egyéntől indul ki. Lényegében egy megalapozott tudás előtti ismeret, amely gyakran a hibás képzeletből adódik. Jelentősen befolyásolhatja egy-egy személy vagy társadalmi csoport

megismerését, amely ismeret gyakran nem fedi a valóságot. A játék során, illetve az azt követő beszélgetésben arra építünk, hogy felszínre kerüljenek a hibásan berögzült gondolatok. Tapasztalataink és jelen kutatásunk alátámasztják, hogy egy élettörténet elolvasása, majd az azt követő élethelyzetek kibontása, a megtapasztalt szituációk felelevenítése előhozza a sztereotípiákat, amiket a játék résztvevőinek van lehetőségük utána megbeszélni.

A játék utáni reflexió során azt figyeltük meg, hogy kettéoszlott az adott csoport. Meglehetősen kevés negatív vélemény hangzott el. Kisebb arányban voltak, akik partnerek voltak a beszélgetésben, ők sokszor elmondták gondolataikat, köztük azt, hogy fontosnak tartják az erről való beszélgetést, ne kezeljék tabuként a témát. Jelentősebb részt tettek ki, akik nem szólaltak fel vagy most kezdtek „érzékeny” válni, elmondásaik alapján ösztönzőleg hatott az együtt való beszélgetés.

6. A kutatás eredménye

A véleményeket korosztályra bontottuk aszerint, mi volt a szerepjáték alapvető célja. A gyerekekkel pályaorientációs, a felnőttekkel előítélet témában reflektáltunk. A két csoport között a vélemények többsége megegyezett. Összevetve a korosztályokat, két szempontnál tapasztaltuk a legnagyobb változást, a sztereotípiákban és a kompetenciákban (3. ábra). Ennek a háttere abból adódik, hogy a gyerekek, akikhez ellátogattunk, főként hátrányos helyzetű és a legtöbbször már átélte a kártyákon lévő hasonló szituációkat. Számukra nem új, hanem építő jellegű hatást nyújtott a játék. A legtöbb felnőtt esetben szóba kerültek a sztereotípiák, sokan önfenntartással is beszéltek a témáról.

Az adatokra befolyással bírtak, hogy a gyerekek a játékot megelőzően pályaorientációs programként vettek részt a foglalkozáson. Velük arról beszélgettünk, hogy miképpen lehet eljutni a felsőoktatásig, milyen támogatóeszközöket hívhatnak segítségül. A felnőttek számára előzetes ismeretként szolgált,

hogy egy érzékenyítő foglalkozáson vesznek részt és az előítélet témáját fogjuk kibontani.

A sok fejlesztő javaslat, főként a helyesírási és a nyelvtani hibákból adódik, illetve egy kártya tartalmaz egy logikai bukfcenet, ami az írók tapasztalatlanságának betudható. Viszont a játék a fő célját elérte, hogy sokan „bele tudtak helyezkedni” a karakter életébe, a megírt hiteles élethelyzeteket át tudták élni. (3. ábra)

Két véleménykártya idézésével szeretném érzékeltetni a reflexiókat:

- „Ha pozitív a hozzáállásod és bízol magadban, akkor bármilyen nehézségből fel tudsz állni”
- „Az empátia fejlesztésének csodáját viszem magammal”

Összefoglalva a játék motivációként szolgál a középiskolás diákok számára, elindítja vagy továbbviszi a tanulmányok folytatásának gondolatát. Továbbá kibontja az előítélet témakörét is, előhossa a játékosokból, hogy milyen sztereotípiákat tapasztalt, látott, esetleg használt az élete folyamán és ennek mi a gyökre. E két funkció mellett a játék módszertana is úgy épül fel, hogy támogassa az együtt való munkát, gondolkodást, azzal, hogy csoportosan játsszák, ahol a kártyákat mindig más játékos olvassa fel, majd közösen – megbeszélés után – hoznak egy döntést.

Gyerekek	
Szempontok	Hányan írták?
Sztereotípiák	0
Kompetenciák	20
Fejlesztési javaslatok	32
Konkrét tudáselemek	12
„Valóságos”	24

Bele tudtam helyezkedni	24
Nem tudtam belehelyezkedni	4
Összesen	116
Felnőttek	
Szempontok	Hányan írták?
Sztereotípiák	8
Kompetenciák	0
Fejlesztési javaslatok	36
Konkrét tudáselemek	16
„Valóságos”	32
Bele tudtam helyezkedni	36
Nem tudtam belehelyezkedni	4
Összesen	134

Összesen	
Szempontok	Hányan írták?
Sztereotípiák	8
Kompetenciák	20
Fejlesztési javaslatok	68
Konkrét tudáselemek	28
„Valóságos”	56
Bele tudtam helyezkedni	60
Nem tudtam belehelyezkedni	48
Összesen	248

1. táblázat A gyerekek véleménykártyákból összesített véleményei

7. Továbbfejlesztési lehetőségek

A vélemények alapján a szerepjáték utóéletét nem javításnak, hanem továbbfejlesztésnek látjuk. Elsősorban a közönség, a játékosok írását vesszük alapul. A hosszabb életutakat és a több választási lehetőséget említették, viszont érkeztek további karakterjavaslatok is, mint tolószékes diák vagy nagy vagyoni helyzettel rendelkező igazgató. Emellett a tapasztalatainkra támaszkodnánk, amit szereztünk a játék levezénylése során és hallottunk a játékosoktól. Törekszünk a játék objektivitására, valamint hogy ne érezzék kisarkítottnak a történeteket. Hisszük, hogy az átéléssel, beleéléssel, sokkal hatásosabb egy tanulási forma. Ennek alapján szeretnénk minél több pozitív és negatív élethelyzetet bemutatni egy halmozottan hátrányos helyzetű és a cigány/roma diák életéből.

8. Összegzés

Az „Éld az életem” társasjáték megalkotása során egy olyan szerepjáték megalkotása volt a cél, ahol a Wliskolcki Henrik Szakkollégium diákjai a saját élettörténeteiket mutatják be. Későbbiekben ez kétfelé specifikálódott (pályaorientáció, érzékenyítés), amivel már nem csak mi keressük meg az iskolákat, hanem felkéréseket is kapunk foglalkozások megtartására. Ebből a visszajelzésekből, illetve a reflexiókból látjuk, hogy ez egy igazán hatásos pedagógiai eszköz, aminél érdemes gondolkodni a továbbfejlesztési lehetőségeken.

Bibliográfia

- Agócs Helga: A hátrányos helyzetű gimnazisták továbbtanulási tervei Magyarországon. Metszetek 2016
- Arató Ferenc - Varga Aranka (szerk): Befogadó Egyetem: Az akadémiai kiválóság fejlesztése az inklúzió szempontjainak érvényesítésével. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet, 2015.
- Bigazzi, S. (2013) Előítéletek. in A. Varga (ed.) Esélyegyenlőség a mai Magyarországon. PTE BTK NTI. Pécs, Hungary, 15-36

- Cserti Csapó Tibor, Orsós Anna: A mélyszegénységben élők és a cigányok/romák, In: Szerk.: Varga Aranka Esélyegyenlőség a mai Magyarországon. Pécs: Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet, 2013. pp. 99-120.
- Fiáth Titanilla (2002): A magyarországi roma népesség általános iskolai oktatása. In Babusik Ferenc (szerk.): A romák esélyei Magyarországon. Aluliskolázottság és munkaerőpiac – a cigány népesség esélyei Magyarországon. Kávé Kiadó. 11-70. p.
- Forray R. Katalin (1998): Cigánykutatás és nevelésszociológia. Iskolakultúra, 1998. 8. évfolyam, 12. szám, 3-14. p.
- Forray R. Katalin: Roma/cigány hallgatók a felsőoktatásban. *Educatio*. 2003. 2. sz.
- Forray R. Katalin: Értelmiségképzés – cigány diákok a felsőoktatásban. 2008.
- Kardos Katalin: Roma/cigány származású hallgatók és a felsőoktatási tehetséggondozó intézmények kapcsolata. *Kapocs*. XIII. évf. 1. szám 2014
- Ladányi János - Szelényi Iván (2000): *Ki a cigány? Cigánynak születni*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest. p. 179-191. o.
- Mészáros Árpád – Fóti János (2000): A cigány népesség jellemzői Magyarországon. In Horváth Ágota – Landau Edit – Szalai Júlia (szerk.): *Cigánynak születni. Tanulmányok, dokumentumok*. Új Mandátum. 285-313. p
- Orsós Anna (szerk.): *A romológia alapjai*. Pécs, 2015.
- Varga Aranka: Az esélyegyenlőség értelmezési keretei. in. Varga Aranka (szerk.): *Esélyegyenlőség a mai Magyarországon*. Pécs, 2013.
- Varga Aranka: Hátrányos helyzet az iskolarendszerben, In: Szerk.: Cserti Csapó Tibor *Legyen az esély egyenlő: Esélyteremtés a Sásdi kistérségben : a Sásdi Többcélú Kistérségi Társulás - TÁMOP 5.2.3 Integrált helyi programok a gyerekszegénység csökkentése érdekében* című projektjének záró kötete : projektkötet. Pécs; Sásd: PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék; Sásdi Többcélú Kistérségi Társulás, 2014. pp. 155-171. (*Gypsy studies*; 31.)

Ukrán-orosz konfliktusok az Eurovíziós Dalfesztiválon

Az Eurovíziós Dalfesztivál 1956-ban indult útjára, és mára a világ egyik legnagyobb és legnézettebb műsorává nőtte ki magát. A dalverseny egyik fő céljául tűzte ki az egységes Európa-tudat megerősítését és kiszélesítését. Bár a zenei rangadó mindig is próbált elhatárolódni a politikai, etnikai és vallási ellentétektől, azonban a versenyen részt vevő országok közötti történelmi-földrajzi és kulturális kapcsolatok rendszerint megmutatkoztak a színpadon, és némely ott elhangzott dal jelentős társadalmi változások előjele, előmozdítója volt, vagy akár egy forradalom kiobbantásában is nagy szerepet játszott. Egy kiválasztott dal szövegének és kontextusának elemzésén keresztül a versenyen részt vevő országok egy csoportjának eltérő politikai, társadalmi és kulturális különbségeibe az ezekből eredő konfliktusok bemutatása nyújt bepillantást.

Kulcsszavak: Eurovíziós Dalfesztivál, geopolitika, kulturális reprezentáció

Bevezetés

Az Eurovíziós Dalfesztivál (*European Song Contest, ESC*) létrehívásának okai a második világháború által megtépázott Európa újjászületési vágyában keresendők. A háborút követően a nyugat-európai országok felismerték, hogy az egységes politikán túl csak a nemzetek társadalmi összefogása orvosolhatja a kontinens problémáit. Korábban már többször felmerült az egységes Európa megalkotásának gondolata, de kialakításának nehézségei gátat szabtak a nemzetközi kötelek megerősítésének. A kontinens országai között sorra jelentek meg a szorosabb és lazább gazdasági, illetve politikai

kapcsolatok, de a tartós és egységes Európa-tudat kialakulását kulturális téren nem kívánták megvalósítani. A hidegháború elmélyülése a politikai és gazdasági közeledést sürgette, miközben a kulturális kötelek erősítése is kiemelt koncepcióvá vált.

A rendezvény 1956-tól kezdve napjainkig évente megrendezésére kerül, a házigazda ország szerepét pedig az előző évi győztes dalt küldő ország töltheti be. A rangadó sikere mára tagadhatatlanul messze túlszárnyalta az eredeti elképzeléseket, hiszen a világ legrégebb óta sugárzott és egyben a legnézettebb zenei műsorává nőtte ki magát.

Az Eurovíziós Dalfesztivál rendszerességének egyik jelentős tulajdonsága a társadalomra gyakorolt hatása, társadalmi rítussá válása. A kollektív emlékezés kialakításának jelensége a fesztiválok egy fontos tényezője, amely fontos szocializációs hatással is rendelkezhet, attól függően, hogy mekkora társadalmi réteget és időintervallumon ölel fel. Az Eurovíziós Dalfesztivál mint nemzetközi rendezvény lehetőséget és helyet biztosít más országok és kultúrák számára az egymás iránti elfogadásra, a meg- és elismerésre, a populáris zene pedig ennek a deklarált törekvésnek biztosít többé-kevésbé közös nyelvet és tényleges nyilvánosságot (WOLTER, I. 2006a).

A dalversenyt alapító országok eredeti szándéka az volt, hogy a rendezvény médiavonzó, figyelemfelkeltő szerepét kiaknázva jelentős kulturális, gazdasági és társadalmi szándékok érvényesítésére is alkalmas hatást gyakoroljanak az európai társadalomra egy sokszínű európai identitástudat erősítése érdekében (SZABÓ J. Z. 2011).

A daloknak mindig is üzenethordozó értéket tulajdonítottak, éppen ezért is játszik fontos szerepet az adott országok kultúrájának formálásában – természetesen ez fordítva egyaránt igaz. Egy „jó dal” képes arra, hogy érzelmeket fejezzen ki, konzerválja és továbbadja azt más emberek számára, akár negatív, akár pozitív tartalommal rendelkezik. Ma már nemcsak az üzenet átadása fontos, a „hogyan” és „miként”, illetve a „mikor” ugyanúgy releváns kérdések.

Kutatási előzmények

Az Eurovíziós Dalfesztivál évtizedekre visszanyúló vizsgálata során jól érzékelhető a média egyre fokozódó „eseménykövető” érdeklődése. A dalversenyhez kapcsolódó különböző politikai kontextusok hasonló tendenciát mutatnak, a felfokozott érdeklődés itt is jól megfigyelhető. A politikai aspektusok mindig is jelen voltak a dalverseny történetében, ezáltal jól leképezhetők az adott korra, korszakra vonatkozó társadalompolitikai viszonyok, és a média által ismertté vált aktuális események kollektív – régiókra bontható – válaszreakciói. Az európai vagy akár a világpolitikai események mindig hatással voltak a leadott szavazatok megoszlására, amelyek még internacionális médiafeszültségeket, államközi konfliktusokat is generáltak. A dalfesztivál a kezdetektől fogva változott, fejlődött, egy jól szervezett és promotált nemzetközi dalversenyen túl mára „státuszszimbólummá” nőtte ki magát. *Murad Ismayilov* tanulmánya középpontjába a nemzeti és kulturális reprezentációkat helyezte. Azerbajdzsánra fókuszált, azt elemezve, hogy a dalverseny milyen politikai szerepet tölt be az országban. Ehhez hasonló tanulmány jelent meg a balti államokkal kapcsolatosan is, amely az Eurovíziós Dalfesztivál sztereotip kulturális reprezentációját vizsgálta. Az „eurovíziós családhoz” csatlakozó balti államok egyértelmű célja volt a kulturális, történelmi múltjuk bemutatása, azonban ez sok esetben kultúrájuk sztereotip bemutatását eredményezte. A balti államok bár az európai keresztény kultúrkör részét képezik, de társadalmi, kulturális, történelmi különbségeiket mindig erősen hangsúlyozták, országuk arculatépítésében szomszédjaiktól és Európától egyaránt elhatárolták magukat. Nemzeti, kulturális önreprezentációjuk erősen sztereotip módon mutatkozik meg, nemzetpolitikai szempontból viszont fontos országaik bemutatása a nemzetközi nyilvánosság előtt, hiszen ezzel erősítik a sokszínű Európához fűződő kapcsolatukat (ARNSTEN, H. 2005). Emellett számos összetevő tanulmányozható még újabb aspektusok beemelésével és részletes vizsgálatával,

aminek köszönhetően alaposabb és pontosabb képet kaphatunk az országok közötti kapcsolatrendszerekről. A dalverseny hosszú története lehetővé teszi a szavazási tendenciák időbeli változásának statisztikai nyomon követését, ami segít feltárni a kapcsolatrendszerek időbeli fejlődését is. A statisztikai elemzésekkel több kutatás és tanulmány is foglalkozik, amelyek bizonyítják, hogy a dalversenyen résztvevő országok szavazási szokásaik szerint csoportba sorolhatók kulturális, történelmi és regionális alapokon (GARCÍA, D. – TANASE, D. 2013).

Wolfgang Aschauer tanulmánya, *Az Eurovíziós Dalfesztivál geopolitikai háttere – Avagy miért nem volt esélye Wolf Katinak?* a szavazási rendszer alapjainak, hátterének feltárására vállalkozott, elemezve, hogy vajon a politikai szféra vagy inkább a kulturális háttér határozza meg erősebben a szavazatok eloszlását? Tanulmányában egyértelműen megállapította, hogy a dalversenyen való győzelemhez nem elégséges csupán egy jó dal, mert bizonyos országcsoportok, az ún. szavazóblokkok jelentős befolyásoló hatással bírnak (ASCHAUER, W. 2012). Az Eurovíziós Dalfesztiválon megnyilvánuló politikai, nemzeti, etnikai vagy egyéb jellegű súrlódások rendszerint hatással vannak a dalverseny eredményére és jelentősen befolyásolták azt. Ezen aspektusok feltárásával foglalkozik *Ivan Raykoff* és *Robert Deam Tobin* „*A song for Europe: popular music and politics in the Eurovision Song Contest*” című tanulmánykötete is.

Egy másik fontos kiindulópontot Szentgyörgyvölgyi Éva „Az Eurovíziós Dalfesztivál mint megrendezvény lebonyolítása és szerepe a nemzetközi kapcsolatban” és Sebők Judit „HungaroVízió, az Eurovíziós Dalfesztivál magyar vonatkozásainak vizsgálata” című munkái. Tanulmányaikban a dalverseny kialakulásának történetét dolgozták fel, és összegyűjtötték a dalverseny történetének azon jelentősebb mérföldköveit, amelyek nélkülözhetetlenek a rendezvény létjogosultságának megértéséhez. Szentgyörgyvölgyi tanulmányában kitért azon jelentősebb politikai eseményekre is, amelyek a dalverseny történetében fellelhetők voltak és a rendezvény megrendezésének szempontjából

megkerülhetetlenek. Az Eurovíziós Dalfesztivállal kapcsolatos kutatások egyértelműen meghatározták, hogy a dalversenynek mára sokkal több aspektusa van a zenei megmértetésen túl is.

2.2 A kutatás célja

A kutatás célja olyan aktuális társadalmi és geopolitikai események azonosítása, amelyek a dalokban és szövegükben, valamint a videoklipekben mint vizuális effektekben is megjelentek. A művészi eszközökkel átformált üzenet nagy tömegekhez eljuttatható közeget használ, mely lehetőséget ad arra, hogy olyan releváns társadalmi kérdések is kimondhatók legyenek, melyeket az adott társadalmi, politikai eszközrendszer nem tenne lehetővé, olykor akár erkölcsi-etikai szabályokba is ütközne. A rendezvény szabályzata szintén kitér arra, hogy a produkcióknak tilos politikai tartalmat hordozniuk, azonban ennek megítélése a legtöbb esetben nem egyértelmű és konzekvens.

2.3 A kutatás módszertana

A politika- és médiatudományok igen széles körben alkalmazzák a szövegek és a médiaanyagokat elemzését (MÓRÉ M. 2010; KÉRDŐ A. 2008), ezért az említett módszerek bevonása egy sokkal részletesebb képet nyújthat a dalversenyen részt vevő államok kapcsolatrendszeréről. A közvélekedéssel összhangban a médiafelületek is gyakran etnikai, politikai tartalmúnak vélték egyes produkciókat és dalszövegeket, ezen produkciók részletes interpretálásával egyértelműbbé tehető a versenyeken előadott dalok rejtett tartalma.

„Tartalomelemzésnek nevezünk minden olyan eljárást, amelynek során közlemények, üzenetek törvényszerűen visszatérő sajátosságai alapján módszeres és objektív eljárással olyan következtetéseket vonunk le, amelyek a közleményekben nyíltan kimondva nincsenek, de az üzenet megszerkesztettségének, azaz kódolásának a módjából kiolvashatók s esetleg más eszközökkel, más módon nyert

adatok segítségével megerősíthetők, igazolhatók” (ANTAL L. 1976).

A tartalomelemzés során a leírt szövegcsoportok bizonyos elemeit vizsgálva eltérő szövegrészek között is értelmes szókapcsolatok állapíthatók meg. A tartalomelemzés – mint kutatási módszer – más tudományterületeken korántsem ismeretlen, a politika-tudományok vagy a szociológia terén már igen széles körben elterjedt. Alkalmazási területe többnyire a média (újságcikkek, képek, naptárak és reklámok), történeti dokumentumok, kulturális tartalmak elemzése. Utóbbi időben a diskurzuselemzés tudományos népszerűsége növekszik, leginkább a politológusok innovatív feltáró módszerévé vált. Jelen tanulmányban alkalmazott tartalomelemzési módszerek a megszámlálható textusok értelmezésére alkalmasak leginkább, de lehetőséget teremtenek arra is, hogy az adott kor társadalmi eseményeit is tanulmányozzuk általuk.

A dalszöveg és a hozzá kapcsolódó videoklip elemzése során a háttéresemények alapos ismeretével mélyebb tartalmakat, rejtett üzeneteket, újabb összefüggéseket tárhatunk fel ezzel a módszerrel.

Analízis reflektál a vizualitás jelentőségét kiemelő videoklipre, amely egy rendkívül fontos tényező, a dalverseny szerves részét képezi, hiszen nemcsak az információ csomagolását adja, hanem a vizualitás is önmagában rengeteg információt hordozhat. Egy viszonylag jól azonosítható kultúrkörben (pl. európai) léteznek olyan képi megjelenítések, melyek egyezményes és egységes jelentéssel bírnak, példának okáért a fehér galamb, amely a béke jelképe. Az üzenethordozó értékű szimbólumokat azonban sok esetben nem tudja mindenki dekódolni, hanem csak egy adott ország, vallás vagy népcsoport körein belül bír egyértelmű jelentéssel, ez esetben egy nemzeti, vallási szimbólumnak tekinthető, de gyakran politikai vonatkozásai is vannak. Hagyományok, ünnepek szerveződhetnek ezen szimbólumokra, hogy a múltat jelenvalóvá tegyék (ASSMANN, J. 1999), továbbá különböző okokból a politika és a média által felhasznált eszközökké is válhatnak.

2.4 Az elemzés logikai felépítése

Az elemzés végső célja a szövegtörzs tartalmi eredményeinek összefüggésbe állítása a dal kontextusát adó társadalmi, kulturális, politikai rendszerekkel, a médiafelületek véleménynyilvánításaival, valamint a dalszövegelemzésben kapcsolódási pontok keresése a médiafelületek összesített véleményeivel, és végezetül azok alátámasztása vagy megcáfolása a dalszövegelemzésen keresztül.

A dalszöveg elemzésének szempontrendszere:

- A dal keletkezési körülményei
- A cím értelmezése, jelentése
- A dal kapcsolódási pontjai az előadóval és a küldő országgal, hasonlóságok más dalokkal
- Az előadás nyelve(i), és annak nemzeti, kulturális és történelmi vonatkozásai
- A dal helyzetének értelmezése (az előadó meghatározza-e saját helyzetét vagy a dal keletkezési körülményeit?)
- A dal sajátosságai (nemzeti kötődés, szimbólumok)
- A dal kifejezőeszközei (szóhasználat, szószerkezetek, szóalkotás), szóképei (metaforák, hasonlatok, párhuzamok, ellentétek, ismétlések, rímek)
- A dal szerkezeti felépítése, a dal képrendszere, a szöveg alap gondolata, a kifejezett érzelmek, a dalszöveg hangulata, hangneme
- A szövegkorpusz tartalmaz-e ismétlődéseket, van-e párbeszéd a dalszövegekben? Ha igen, milyen kapcsolat van a felek között?
- A szöveg jelentésének vannak-e idő- és térbeli vonatkozásai? Ezek a dimenziók a dal szélesebb körű elemzése során meghatározhatók, vagy egyáltalán nem lehetők fel?

A videoklip elemzésének szempontrendszere:

- A dal vizuális megjelenítése (szimbólumok, érzelmi utalások, időbeli-térbeli behatárolások, ismétlődések)
- Dinamikus változások jelenléte (szín- és fényviszonyok változásai, érzelmi jelentést tartalmazó változások)
- A környezet állandósága, változások milyensége időben és térben
- Tartalmaz-e bármilyen országokra, népcsoportra vagy vallásra történő vizuális utalást?
- Az idő szerepe (meghatározott korszakra utaló vagy korszaktól független)
- Az előadók cselekvése, mozdulatai, viselkedései, megjelenésük tartalmaz-e egyértelmű érzelmi megnyilvánulásokat?

3.1 Politikai háttérű konfliktusok az Eurovízió történetében

Az Eurovíziós Dalfesztiválon kezdetben 7 ország képviseltette magát: Benelux-államok, Franciaország, Svájc, Német Szövetségi Köztársaság és Olaszország. Az elmúlt 60 év során a résztvevő országok száma jelentősen bővült. Eddig 52 ország vett részt legalább egy alkalommal a rendezvényen⁹⁸

⁹⁸ Az első részvétel éve szerint sorba rakva: 1956 (Belgium, Franciaország, Hollandia, Luxemburg, Németország, Olaszország, Svájc), 1957 (Ausztria, Dánia, Egyesült Királyság), 1958 (Svédország), 1959 (Monaco), 1960 (Norvégia), 1961 (Finnország, Jugoszlávia, Spanyolország), 1964 (Portugália), 1965 (Írország), 1971 (Málta), 1973 (Izrael), 1974 (Görögország), 1975 (Törökország), 1980 (Marokkó), 1981 (Ciprus), 1986 (Izland), 1993 (Bosznia-Hercegovina, Horvátország, Szlovénia), 1994 (Észtország, Lengyelország, Litvánia, Magyarország, Oroszország, Románia, Szlovákia), 1998 (Macedónia), 2000 (Lettország), 2003 (Ukrajna), 2004 (Albánia, Andorra, Fehéroroszország, Szerbia és Montenegró), 2005 (Bulgária, Moldova), 2006 (Örményország), 2007 (Csehország, Grúzia, Montenegró, Szerbia), 2008 (Azerbajdzsán, San Marino), 2015 (Ausztrália)

A dalversenyen részt vevő országok számának bővülésével a potenciális nézeteltérések száma is emelkedett, ami bonyolultabbá tette és egyben megosztotta a már kialakult, működőképes kapcsolatrendszereket.

A dalverseny kronológiailag két jelentősen elkülöníthető korszakra osztható fel: az első a kezdetektől (1956) a rendszerváltásig, a másik a rendszerváltástól napjainkig terjedő időszak. A dalverseny történetének első korszakában a nyugat-európai országok köré szerveződő történelmi-politikai vonatkozások túlsúlyát figyelhetjük meg. A dalverseny történetének második korszakában a politikai súrlódások gócpontjai fokozatosan áthelyeződtek nyugatról keletre, az újonnan csatlakozott országok közé.

Az alább felvázolt, nem teljes igényű, a dalverseny megszületésétől napjainkig kisebb-nagyobb időbeli ugrásokkal kronologikus sorrendben haladó felsorolás bepillantást nyújt a versennyel és a benevezett dalokkal kapcsolatba hozható különböző belpolitikai és nemzetközi konfliktusok szerteágazó rendszerébe, melyen belül a szórakoztatás egyértelmű célja mellett kirajzolódik, hogy a könnyűzenei megmérettetés társadalmi változások úttörő szerepét is magára vállalta.

3.2 A dalverseny megszületésétől a rendszerváltásig

Míg az 1950-es évek második felének versenyei politikailag nyugodtnak tekinthetők, az 1960-as évek már politikai vitákkal, tüntetésekkel átszőtt forradalmi évtized volt Európában, s mindez hatással volt a fesztivál szellemiségére is. Elsőként Spanyolország (1961) és Portugália (1964) csatlakozása generált konfliktusokat a két – diktatórikus berendezkedésűnek kikiáltott – ibériai országgal szemben. Először történt meg, hogy valaki a közönség soraiból megzavarta a versenyt: 1964-ben a belga dal előtt egy politikai tüntető szaladt a színpadra, kezében egy „*Boycott Franco and Salazar*” feliratú transzparenszel. Mialatt a tüntetőt elvezették, a tévénezőknek a pontozótablót mutatták, aztán folytatódott a verseny. Bár az incidens nem zavarta meg a rendezvény menetét, később

további politikai zavarokat generált az érintett országok részéről. Svédország nem vett részt, mert az énekeseik bojkottálták a versenyt, de a svéd televízió ennek ellenére közvetítette a versenyt, és az északi ország a következő évben már újból küldött versenyzőt. Ausztria hivatalosan is követelte, hogy mindkét országot zárják ki a dalversenyből. Bár ez nem történt meg, a pontozás eredményén jól tükröződött a versenyen részt vevő országok ellenszenve: Portugália lett az első ország, amelyik első részvételét követően pont nélkül távozott.

1968-ban Spanyolország nyerte meg a dalfesztivált. A győztes dal érdekessége, hogy egy etnikai megkülönböztetésnek köszönhetően debütált a nemzetközi megmérettetésen. Az 1960-as évek gazdasági fejlődése jelentős mértékben érintette a katalán területeket, aminek köszönhetően a középosztály megerősödött, és egyre nagyobb szerepet töltött be a spanyol társadalom minden szintjén. A gazdasági fellendülés hatásával a katalán nemzeti tudat megerősödött, és a 60-as évek a katalán nyelv reneszánszának tekinthető (DOMONKOS E. 2014). Az ugyancsak megerősödő etnopolitikai feszültségek miatt a spanyol kormány megtiltotta, hogy egy katalán nyelvű dal képviselje Spanyolországot az 1968-as fesztiválon, helyette egy spanyol nyelvű dalt küldtek ki a rendezvényre, mely első helyezést ért el. A következő évben Spanyolország lehetett a házigazda, a rendezvény helyszíne pedig Madrid.

Az 1974-es fesztiválon a portugál dal⁹⁹ nem kisebb esemény, mint egy forradalom kirobbantásának eszközévé vált, s melyet az énekes maga is ennek a célnak szentelt (NEVES, M. 2011). A történész *John Kennedy O'Connor* szerint ez volt az egyetlen eurovíziós fellépés, amely ténylegesen elindított egy forradalmat (O'CONNOR, J. K. 2007). A dalt a portugál rezsím megdöntésére irányuló mozgalom a cselekvésre felszólító jeladásként sugározta egy portugál rádióállomás 1974. április 24-én. Az egymást követő események hatására a Salazar-

⁹⁹ Az előadó és a dal: Paulo de Carvalho „*E depois do adeus*”

diktatúra egy nap alatt összeomlott,¹⁰⁰ a dal jelképpé vált, az általa kiváltott esemény pedig „szegfűs forradalom” néven vonult be a történelembe. A változások hatása a következő évben is érződött, az 1975-ös évi portugál versenydal¹⁰¹ az előző évi győzedelmes forradalom leplezetlen megünneplésévé változott. Az előadót szó szerint le kellett beszélni arról, hogy a portugál katonai egyenruhában, kezében fegyverrel lépjen a színpadra (O'CONNOR, JOHN K. 2007).

Az 1980-as évek viszonylagos nyugalomban teltek, egészen Jugoszlávia és a Szovjetunió megrendüléséig. Az évtized végén (1989) Jugoszlávia győzelmet aratott egy horvát nyelven előadott dallal.¹⁰² Ezzel egy szocialista blokkhoz tartozó állam megszerezte első és egyetlen győzelmét. 1990-ben Jugoszlávia lett a dalverseny házigazdája, a rendezvény helyszínét Zágráb biztosította. A délszláv állam ekkor már a polgárháború küszöbén állt.

A kelet-európai változások, a szocialista blokk felbomlása és az európai integráció gondolata több ország előadóját is megihlette,¹⁰³ ami a dalok címadásában és a dalszövegekben is tetten érhető volt. Norvégia („*Brandenburger Tor*”),¹⁰⁴ Németország („*Frei zu leben*”),¹⁰⁵ Ausztria („*Keine Mauern mehr*”)¹⁰⁶ dalai, valamint az egyesített Európa képét felvázoló győztes olasz dal („*Insieme: 1992*”)¹⁰⁷ magukkal vitték az 1990-es dalversenyre az Európában végbemenő változások iránt érzett rokonszenvet.

¹⁰⁰ Április 25. a szabadság napja (Dia da Liberdade), nemzeti ünnep Portugáliában, az 1974-es szegfűk forradalmának évfordulója

¹⁰¹ Az előadó és a dal: Duarte Mendes „*Madrugada*”

¹⁰² Az előadó és a dal: Riva „*Rock Me*”

¹⁰³ RAYKOFF, I. 2007. 4. o.

¹⁰⁴ Az előadó Ketil Stokkan, a dal címe magyarul „*Brandenburgi kapu*”

¹⁰⁵ Az előadó Chris Kempers & Daniel Kovac, a dal címe magyarul „*Szabadon élni*”

¹⁰⁶ Az előadó Simone, a dal címe magyarul: „*Nincsenek többé falak*”

¹⁰⁷ Az előadó Toto Cutugno, a dal címe magyarul „*Együtt: 1992*”

Az 1990-es évek első fele a keleti blokkba tartozó és szovjet utódállamok csatlakozásának első nagy hullámát hozta el.¹⁰⁸ melyet a 2000-es évek első évtizedében a csatlakozások második hulláma követett.¹⁰⁹

3.3 *Az ezredforduló utáni politikai konfliktusok megnyilvánulásai a dalversenyen*

A kelet-európai és kaukázusi államok csatlakozása újabb, a dalversenyen megnyilvánuló politikai konfliktusok lehetőségét hordozta magában. A szocialista blokk utódállamainak sorozatos győzelmei figyelhetők meg az ezredforduló után, amelyek kapcsolatba hozhatók a térség számos nemzetének csatlakozásával, melynek következtében a szavazati hegemonia felborult a dalversenyen. 2001-ben Észtország,¹¹⁰ 2002-ben Lettország,¹¹¹ 2003-ben Törökország,¹¹² 2004-ben Ukrajna,¹¹³ 2008-ban pedig Oroszország¹¹⁴ győzedelmeskedett a fesztiválon, de minden évben magas pontokat sikerült szereznie a többi kelet-európai országnak is, ami politikai és kulturális téren egyaránt egy „új” Európa kibontakozását jelezte.¹¹⁵

Ukrajna, noha éppen ebben az időben politikai választások zajlottak és forradalom kezdett kibontakozni az országban, első részvétele alkalmával első helyezést ért el. A narancsos forradalom miatt viszont kérdésessé vált, hogy egyáltalán képes lesz-e a következő évben megrendezni a

¹⁰⁸ Észtország, Litvánia, Lengyelország, Szlovákia, Magyarország, Románia és Oroszország 1994-ben csatlakozott

¹⁰⁹ Lettország 2000-ben, Ukrajna 2003-ban, Szerbia-Montenegró és Fehéroroszország 2004-ban, Bulgária és Moldova 2005-ben, Örményország 2006-ban, Csehország, Szerbia, Montenegro és Grúzia 2007-ben, Azerbajdzsán 2008-ban csatlakozott

¹¹⁰ Az előadó és a dal: Tanel Padar, Dave Benton & 2XL *"Everybody"*

¹¹¹ Az előadó és a dal: Marie N *"I Wanna"*

¹¹² Az előadó és a dal: Sertab Erener *"Everyway That I Can"*

¹¹³ Az előadó és a dal: Ruslana *"Wild Dances"*

¹¹⁴ Az előadó és a dal: Dima Bilan *"Believe"*

¹¹⁵ RAYKOFF, I. 2007 4. o.

dalversenyt. A bizonytalan helyzet ellenére 2005-ben a jubileumi 50. dalfesztivál végül Kijevben került megrendezésre. Abban az évben az ukrán versenydal¹¹⁶ a narancsos forradalom nem hivatalos himnusza lett (HELBIG, A. 2006).

A 2007-es helsinki rendezvényt erős kritika érte a nyugat-európai nézők részéről, amiért csak kelet-európai országok jutottak a fődöntőbe. A dalverseny fejleményeire a tengerentúlon már kevésbé indulatosan reagáltak. A döntőbeli szavazást a Time magazin a „*Béke és Megbékélési Bizottság*”-nak nevezte el, mert a korábban háborús konfliktusban álló vagy egymással ellenséges országok egymás dalaira szavaztak.

2008-ban Grúzia vesztes háborúba bocsátkozott Oroszországgal (RÁCZ A. 2008). A háborús konfliktus miatt a kaukázusi ország a 2009-es moszkvai rangadón először nem szándékozott indulni. Jelentkezését az eurovíziós közösség biztatására mégis beadta, ám politikainak titulált dalát („*We Don't Wanna Put In*”)¹¹⁷ kizárták a dalversenyről.

A 2009-es Eurovíziós Dalfesztiválon a részt vevő országokat bemutató kisfilmek egyikében, amely Örményország tájain kalandozott, egy emlékmű jelent meg, amely a hivatalosan Azerbajdzsánhoz tartozó Hegyi-Karabah terület örmény kulturális örökségének szimbóluma. Az etnopolitikai megnyilvánulás Azerbajdzsán részéről erőteljes politikai reakciót váltott ki (ADRIAANS, R. 2011; KOLTER, C. 2014). Két évvel később, 2011-ben Azerbajdzsán győzedelmeskedett a dalversenyen. Győzelme a dalversenyen a kaukázusi régióban fennálló status quo megváltozását erősítette tovább, s igen heves indulatokat váltott ki a szomszédos országok körében. Státuszának erősödése jelentős geopolitikai feszültséget teremtett a szomszédos Örményországgal (TÁLAS P. et al. 2012; VALIYEV, A. M. 2012). A két ország ellenséges

¹¹⁶ Az előadó és a dal: GreenJolly „*Razom nas bahato*” (*Együtt sokan vagyunk*)

¹¹⁷ Az előadó: Stephane and 3G

kommunikációjában az Eurovíziós Dalverseny egy újabb színteret nyitott (MILITZ, E. 2015).

Az örmény-azeri kapcsolatrendszer mellett az ezredfordulót követő évek másik meghatározó pontja az ukrán- orosz kapcsolatrendszer volt, melyet a Krím-félsziget orosz bekebelezése, valamint a kelet-ukrajnai harcok mélyítettek el. 2014-ben az ukrajnai háborús helyzet az arénában is éreztette hatását. Oroszország produkcióját¹¹⁸ a közönség hangosan kifütyülte,¹¹⁹ Azerbajdzsán és Fehéroroszország orosz előadókat favorizáló maximális pontjainak ismertetésénél a közönség pfujolásától zúgott az aréna.¹²⁰

4.1 Az ukrán-orosz háborús konfliktus kibontakozása

A konfliktus eseményei a köztudatban ténylegesen csak 2014 februárjában kezdtek betörni, azonban ennek előzményi évszázadokkal korábbra visszanyúlnak az európai történelemben. Ukrajna történelmének alakulása és etnikai földrajzi helyzete visszavezethető az ország területének politika-földrajzi elhelyezkedésére, miszerint egy keleti és egy nyugati regionális nagyhatalom között terül el, ez a sajátos földrajzi helyzet alakítja az ország geopolitikai viszonyait is (HARDI T. – USZKAI A. 2015). Az egykori Szovjetunió és a mai Oroszország európai perifériájában sorozatosan kibontakozó nacionalista törekvéseknek lehetünk tanúi az ezredfordulót követően. Ez a jelenség nemcsak a domináns lélekszámot adó országoknál, hanem a kisebb népcsoportoknál, etnikumoknál is nyomon követhető (KŐSZEGI M. 2016).

2004-ben az ukrán miniszterelnök, Viktor Janukovics hátat fordított az EU-párti politikájának, mert Oroszország figyelmeztette az ukrán kormányt, ha közeledik az Európai Unió felé, annak gazdasági következményei lesznek, s akár a

¹¹⁸ Az előadó és a dal: Tolmacsova ikrek „*Shine*”

¹¹⁹ Russia booed at Eurovision semi-final. BBC, 2014. május 7.

¹²⁰ Eurovision 2014: Russian act, the identical Tolmachevy Twins, jeered by crowd during final. Independent, 2014. május 10.

gázvezetékek elzárását is eredményezheti, ha Ukrajna aláírna bármiféle társulási, közeledési szerződést az Európai Unióval. Az EU–ukrán társulási egyezmény elutasítása miatt Európa melletti tüntetések kezdtek kibontakozni Kijevben és több ukrán nagyvárosban. Pár nap alatt több ezres tömeg tüntetett a fővárosban, követelve, hogy kezdjék újra a tárgyalásokat az Európai Unióval (TÁLAS P. 2014).

A helyzet gyorsan radikalizálódott, mindennaposá váltak az összecsapások a tüntetők és a rendőrség között. Janukovics ekkor már ígéretet tett a társulási szerződés aláírására. Ennek ellenére 2005 januárban is folytatódtak a halálos áldozatokat követelő véres összecsapások a tüntetők és a belügyi erők között. Végül februárban a tüntetők, az EU és Janukovics megállapodtak, hogy többek között visszaállítják a 2004-es alkotmányt és előrehozott választásokat tartanak decemberben. Az ukrán fél nem közeledett tovább az EU-hoz, melyhez az orosz fél fenyegetési nagymértékben hozzájárultak, de nem utolsó sorban az EU kétségei is felerősödtek a társulási kezdeményezéssel kapcsolatban (MOLNÁR D. 2015).¹²¹

A 2004-es ukránjai események következményeire válaszul Oroszország hadgyakorlatot rendelt el az ukrán határ közelében. Ezzel egy időben oroszbarát fegyveresek jelentek meg és foglalták el a krími parlament épületét.¹²² A konfliktus

¹²¹ Érdekességként megemlíthető, hogy 2004-ben Ukrajna nyert az Eurovíziós Dalfesztiválon egy politikai vonatkozás tekintetében kérdéses dallal. A következő évben Ukrajna a házigazda ország szerepében tetszeleghetett, azonban a dalverseny ebben az évben sem maradt politikai utalásoktól mentes, mivel az ukrán előadás igen hamar politikai színezettséget kapott. Az előadás „*Razom nas bahato*” címmel hangzott el Kijevben. 2017-ben Ukrajna ismét házigazdája volt az Eurovíziós Dalfesztiválnak egy nagyon erősen politikainak titulált dalnak köszönhetően. Így hát jogosan merül fel a kérdés, hogy vajon az ukrán győzelmek mennyire alakultak politikai érdekek mentén?

¹²² A Krími Autonóm Köztársaság ukrán közigazgatási egység, parlamentjét a helyi lakosság közvetlenül választja, vezetőjét az ukrán államfő nevezi ki. A lakosság összetétele nagyban eltér Ukrajna többi részétől, a 2001-es népszámlálás szerint nagy többségben (58,3 %)

kiéleződése 2013-ban következett be, melynek végeredményeként a Krím-félszigeten népszavazást írtak ki arra vonatkozóan, hogy a félsziget csatlakozzon-e Oroszországhoz. A 2014. március 16-án lezajlott népszavazáson 83,1 %-os részvételi arány mellett 96,77 % támogatta az elszakadást, azonban a szavazás hitelességét Ukrajna és több nyugati hatalom kétségbe vonta (MOLNÁR D. 2015).

A népszavazás után az ukrán kormányzat feladta a Krím-félszigetet, kivonta az ott állomásozó ukrán katonákat, és elismerte, hogy nem képes megtartani a területet. Áprilisban oroszbarát szakadárok rohamozták meg és foglaltak el középületeket kelet-ukrajnai városokban, és kiáltották Ujrajnától való függetlenségüket. Az ukrán belügyi erők és a fegyveres szakadár katonák között fegyveres harcok bontakoztak ki. A donyecki és a luhanszki területen is népszavazást tartottak a függetlenségről, melyet a szavazók nagy többsége támogatott. Az eredmények, mint a Krím-félsziget esetében, itt is erősen kétségbe vonhatóak, mivel itt sem voltak jelen nemzetközi megfigyelők.

Augusztus közepére az ukrán hadsereg erői visszaszorították a szakadárokat egészen Donyeck és Luhanszk határáig, ám ekkor az orosz vezetés több lépcsőben nagyobb erőkkel támogatta meg a szakadárok műveleteit. Szeptemberben a harcoló felek a nyugati közreműködésnek köszönhetően aláírták a minszki egyezményt, amely a tűzszüneti megállapodást hozta tető alá Ukrajna és a nemzetközileg el nem ismert Luhanszki és Donyecki Népköztársaság között. A tűzszünet azonban nem bizonyult tartósnak.

Az újonnan felerősödő harcok következtében 2015 februárjában német és francia közvetítéssel Minszkben újabb fegyverszüneti megállapodás született. Az ún. normandiai négyek által aláírt második minszki béke pontjai a még az előző

oroszek lakják, 24,3 % ukrán és 12,1 % tatár népesség mellett (MOLNÁR D. 2015)

év szeptemberében kötött megegyezésen alapultak. A béke életbelépéséig minden korábbinál hevesebb harcok folytak a szembenálló felek között. A béke hatálybalépése után mindkét fél elkezdte kivonni a harci lövegeket a frontvonalról, de kisebb összecsapásokra azóta is sor került.

4.2 A vizsgált dal történelmi, etnikai vonatkozásai a médiareprezentációk tükrében

A 61. dalverseny 2016-ban Stockholmban került megrendezésre. A fesztivál ezúttal sem volt mentes politikai utalásoktól, ugyanis ezen a téren az ukrán dal és előadója hamar a nemzetközi média figyelmének középpontjában került. A dal címe „1944”, előadója pedig a krími tatár és örmény származású énekesnő, Szuszana Alimivna Dzsamalagyinova, művésznevén *Jamala*. Az ukrán dalt a különböző médiafelületek (The New York Times, Reuters, Independent, Financial Times, Spiegel) provokatívnak, oroszellenesnek titulálták, valamint a Krím-félsziget orosz bekebelezésével kapcsolatos politikai vonatkozásokat véltek felfedezni. A dal története az egykori Szovjetunió által a II. világháborúban a németektől visszafoglalt (1944) Krím-félsziget tatár lakosságának erőszakos kitelepítését eleveníti fel, amely az énekesnő felmenőit is érintette. Jamala saját nagyanyja történetét meséli el,¹²³ akit a szovjetek nácinak bélyegeztek, és több ezer krími tatárral 1944-ben Közép-Ázsiába telepítettek ki. A túlélők és utódaik csak 1989-ben térhettek haza a Krím-félszigetre. Köztük volt az 1983-ban született énekesnő is, aki az egykori Szovjetunióhoz, a ma Kirgizisztánhoz tartozó Osban látta meg a napvilágot, egy krími tatár apa és egy örmény anya gyermekeként. A dal szövegében ugyan nem utal konkrétan az orosz elnökre, Vlagyimir Putyinra vagy a Krím-félsziget orosz

¹²³ “*This song really is about my family, my grandmother,*” *Jamala said. “I had to write it. It is a memorial song and it is difficult for me to sing it.”* Crimean singer in line to represent Ukraine at Eurovision. The Guardian, 2016. február 11.

megszállására, viszont korábbi nyilatkozataiban nyíltabban felemelte a hangját az orosz megszállás ellen, és abbéli reményét fejezte ki, hogy nem ismétlődik meg a tatárok sorsa.¹²⁴

4.3 A krími tatárok

A krími tatárok az oroszok után a Krím-félsziget egyik legmeghatározóbb népcsoportját alkotják. Ők tekinthetők a félsziget őshonos, a görögök után a leghosszabb történelmi múlttal rendelkező lakóinak. Nyelvükben és kultúrájukban türk eredetűek, az iszlám vallást a XIV. században vették fel. Habár a magyar köztudatban a tatár és a mongol elnevezés szinonimaként használatos, a krími tatároknak valójában kevés közülük van a Dzsingisz kán által egyesített mongol törzsekhez. A Krími Tatár Kánság a XV. században, az Arany Horda szétesésekor jött létre, majd a belső önállóságuk megtartása mellett az Oszmán Birodalom adófizetőivé váltak. Az Orosz Birodalom II. (Nagy) Katalin cárnő uralkodása alatt, 1783-ban annektálta a félszigetet, és ezzel megszűnt a Krími Kánság, valamint az ottani tatárság önrendelkezése is. A megváltozott viszonyok közt igyekeztek alkalmazkodni, az európai és a szláv kultúra felé is nagyobb nyitottságot mutattak. A Szovjetunió megalakulása után a Lenin által létrehozott Krími Szovjet Szövetségi Köztársaságban a krími tatárok jelentős kulturális autonómiajogokat is érvényesíthettek. Sztálin hatalomra jutásával azonban a korábban kapott jogokat fokozatosan megnyirbálták, az antiklerikális intézkedések pedig felszámolták közösségi kereteiket. Ahogyan a többi oroszországi kisebbség esetében, a krími tatárok között is voltak olyanok, akik felszabadítót láttak a németekben, ezért együttműködtek velük. Viszont a szovjet pártállami vezetés a kollaborálás miatt ezután nemcsak felettük mondott ítéletet, a

¹²⁴ *“Now the Crimean Tatars are on occupied territory,” she said. “And it is very hard for them. They are under tremendous pressure. Some have disappeared without a trace. And that is terrifying. I would not want to see history repeat itself.”* Crimean singer in line to represent Ukraine at Eurovision. The Guardian, 2016. február 11.

krími tatár nép egészére mondta ki a kollektív hazaárulás bűnét. Büntetésük a deportálás lett (KŐSZEGI M. 2016).

4.4 A dal történelmi háttere

1941 és 1944 között eltávolították szinte az összes nem orosz népséget a Fekete-tenger partvidékéről: a krími tatárokat és a krími őslakosokat, a görögöket, bolgárokat, kurdokat. Egymás után telepítették át a volgai németeket, a meseteket, kalmüköket, balkárokat, csecseneket és ingusokat. Az indoklás minden esetben ugyanaz volt: szét kellett zúzni a náci ellenséggel kollaboráló "szabotőröket és kémeket".

A krími tatárok erőszakos, tragikus kitelepítése 1944. május 18-án kezdődött, amely mára kollektív emlékezetük leginkább meghatározó momentumává, gyásznappá ("Sürgün") vált a krími tatárok körében. Néhány hét alatt a náci németekkel való együttműködés vádjával, kollektív büntetésként mintegy kétszázezer tatárt telepítettek ki Sztálin utasítására a Krímből elsősorban Üzbegisztánba, kisebb részben Kazahsztánba és Tádzsikisztánba. Nagy részüket (kb. 150 ezer fő) Üzbegisztán különböző tartományaiban szórták szét, legnagyobb közösségük Taskentben meghaladta az 50 ezer főt. Kisebb részüket (akik főleg a hadifogoly férfiak voltak, kb. 30 ezer fő) Szibériába és az Urál vidékére deportálták. Sokan közülük már útközben éhen haltak. Ám a szenvedések a kazah és kirgiz földön sem értek véget. A helyi hatóságok ellenségesen fogadták a jövevényeket, számos kolhoz nem volt hajlandó befogadni és foglalkoztatni őket. A deportálást követő években a szovjet statisztikák szerint a száműzöttek 15-25 százaléka vesztette életét (HARDI T. – USZKAI A. 2015).

Sztálin halála után a deportált népek hazatérését hivatalosan is engedélyezték, és 1956-ban határozatot is hoztak nemzetiségi autonómiáik visszaállításáról, azonban a krími tatárokról megfélemlítettek. Alacsonyabb létszámukból adódóan kisebb volt az érdekérvényesítő képességük, ugyanakkor nem is nagyon várták őket haza.

A tatárok hazatelepülését végül Mihail Gorbacsov engedélyezte, így 1989 után 260 ezer krími tatár élt ezzel a lehetőséggel. Ma ők teszik ki a félsziget lakosságának 13 %-át. Közülük sokan külvárosi kalyibákban élnek, azt remélve, hogy egyszer majd visszakaphatják őseik elkobzott földjeit. Többségük ukránpárti, mivel a rossz emléké szovjet korszak miatt tartanak Oroszországtól.

A 2014-es krími válság során a krími tatárok álláspontját nagyrészt szintén az határozta meg, hogy az ukrán hatóságok támogatták visszatelepülésüket, míg a krími oroszok, illetve a Krími Autonóm Köztársaság túlnyomóan orosz nemzetiségű vezetői ezt inkább akadályozni próbálták.

„1944”

A vizsgált dal 2016-ban hangzott el a versenynek helyt adó svéd fővárosban, és fölényes győzelmet aratott a rendezvényen. A dal már benevezése időpontjától számos sajtóorgánus figyelmét felkeltette címével, valamint az előadó személyével egyaránt. Sorra jelentek meg a médiafelületeken a dallal kapcsolatos politikai, etnikai és vallási vonatkozású utalások, melyek a dal burkolt vagy kevésbé burkolt üzenetét kívánták megmagyarázni.¹²⁵ A dalversenynek hivatalosan politikamentesnek kell lennie, azonban egy dal esetleges politikai vagy más vonatkozásainak meghatározása korántsem egyértelmű. A továbbiakban az előzőleg már ismertetett dalszöveg- és videoklip-elemzési módszerek mentén ezen rejtett tartalmak és a médiaoldalak által feltételezett politikai, etnikai vonatkozások kerülnek feltárássra.

¹²⁵ Ukraine's Eurovision song takes aim at Russia (Politico, 2016. február 22.); Ukraine Sings Its Frustration With Russia (The New York Times, 2016. február 23.); Die Krimtatarin, die Russland mit Musik provoziert (Welt, 2016.május 15.) etc.

4.6 A dalszöveg és annak paratextuális elemzése

- *A dal keletkezési körülményei:* A dalszerző az énekesnő, Jamala, szövegét Art Antonyannal közösen jegyzi. Dalát, amely a 2016. február 21-én rendezett ukrán nemzeti döntőben elnyerte az indulás jogát, a dalverseny színpadán először a május 12-én megrendezett második elődöntőn adta elő, majd két nappal később a döntőn, ahonnan ünnepest győztesként távozott. Kelet-Ukrajnában ekkor törékeny fegyverszűnet volt érvényben az ukrán haderő és a szeparatista oroszbarát csapatok között.
- *A cím értelmezése, jelentése:* A dal címe „1944”. Az énekesnő egy interjúban önmaga meghatározta a dal címének tartamát. Saját családjának múltjáról énekel, akiket a szovjet vezetés kitelepített a Krím-félszigetről az ott élő többi tatárral együtt.¹²⁶ Az énekesnő ezzel a dalt magát már egy történelmi eseményhez és egy földrajzi helyszínhez kapcsolta. A terület 70 évvel később, 2014-ben orosz fennhatóság alá került, és igen kényes geopolitikai kérdéssé vált. Kapcsolat vélhető felfedezni a dalbéli történések és napjaink eseményei között. Az énekesnő nem egyszer a sajtónak nyilatkozva is megerősítette ezt a kapcsolatot.¹²⁷
- *A dal kapcsolódási pontjai az előadóval és a küldő országgal, hasonlóságok más dalokkal:* A dal számos ponton kapcsolódik az előadóhoz és Ukrajnához, azonban ezen kapcsolódási pontok a dalszövegben nem mutatkoznak meg, csupán a metaforaként értelmezhető cím („1944”) tekintetében található meg a kapcsolat.

¹²⁶ Jamala: “My song is about the tragedy that happened to our family and all Crimean Tatar in 1944” (Ukrainian semifinalist – Exclusive Interview). ESC+Plus, 2016.02.05.

¹²⁷ „I would not want to see history repeat itself.” Crimean singer in line to represent Ukraine at Eurovision. The Guardian, 2016. február 11.

- *Az előadás nyelve(i), és annak nemzeti, kulturális és történelmi vonatkozásai:* A dal angol és egynegyed részben krími tatár nyelven íródott és hangzott fel a dalversenyen, ezzel első ízben képviseltette magát a tatár nyelv a dalverseny történetében.
- *A dal helyzetének értelmezése (az előadó meghatározza-e saját helyzetét vagy a dal keletkezési körülményeit?):* Az előadó egyértelműen meghatározza saját identitását és a dal keletkezési körülményeit. Ezen paratextuális információk kereten belül egyértelműen megállapíthatók a médiaoldalak által vélt következtetések.
- *A dal sajátosságai (nemzeti kötődés, szimbólumok):* A dal részben krími tatár nyelven íródott, ami a Krím-félszigetre utal, ahol számottevő a tatár kisebbség. Két tatár nyelven íródott sor ismétlődik,¹²⁸ melyben az énekesnő felidézi (elveszett) gyermekéveit és fiatalságát, és zárásként tatár nyelven hangzik el újabb két szó.¹²⁹ A tatár nyelv egy újabb kapcsolódási pont a dal és a tatár népcsoport között, akik legnagyobb lélekszámban a Krím-félszigeten vannak jelen, és orosz fennhatóság alá kerültek a félsziget annektálása következtében. Mivel a nyelv a kulturális identitás egyik kifejező eszköze is, különösen a többnyelvű régiókban, ahol a hozzá tartozó etnikai csoportot ért hatások, a nyelv esetleges veszélybe kerülése, kisebbségbe szorulása esetén kulturális, politikai megnyilvánulás eszközévé is válhat, ezért az előadások nyelvezete sok esetben reprezentatív társadalmi-politikai üzeneteket is hordozhat magában (GERENCSÉR B. SZ. 2014). A dalszöveg fő szimbóluma a lélek elnyelése (*swallow*) a meg nem nevezett idegenek (*strangers*) által, ami ellen az emberséget képviselő lírai én szót emelve, a gáztettet világgá kiáltva és segítségre várva

¹²⁸ *Yaşlığima toyalmadım, Men bu yerde yaşalmadım:* I couldn't spend my youth there because you took away my peace (<http://www.eurovision-lyrics.com/ukraine/lyrics-jamala-джамала-1944-ukraine-2016-eurovision-song-contest-x/>)

¹²⁹ *Vatanima toyalmadım:* I couldn't have my homeland

(*humanity rise*) szembeszáll. A dalban említett lélek jelképe lehet mindannak, ami elválaszthatatlanul összeköti a krími tatár népcsoportba tartozókat, az egyént (*my soul*) és a közösséget (*our souls*).

- *A dal kifejezőeszközei (szóhasználat, szószerkezetek, szóalkotás), szóképei (metaforák, hasonlatok, párhuzamok, ellentétek, ismétlések, rímek):* A dalszöveg döntő többségében kijelentő mondatokat tartalmaz, de emellett felszólító (*Don't swallow my soul*) és kérdő mondatokban is (*Where is your mind?; Where is your heart?*) megszólal a lírai én.
- *A dal szerkezeti felépítése, a dal képrendszere, a szöveg alapgondolata, a kifejezett érzelmek, a dalszöveg hangulata, hangneme:* A dalba foglalt metafora az igazolást kereső erőszak háborús és háborún kívül uralkodó világának borzalmaid idézi, negatív érzelmeket kiváltó szavakra (*kill, guilty, everyone dies*) építkeznek, de felvillantja egy harmóniát sugárzó, bár utópikusnak tetsző együtt- és egymás mellett élés lehetőségét is (*we could build a future*).
- *A szövegkorpusz tartalmaz-e ismétlődéseket, van-e párbeszéd a dalszövegekben? Ha igen, milyen kapcsolat van a felek között?* A szövegben nincs párbeszéd, a lírai én egy erős belső érzéseket kifejező és keltő monológban visszatekint a (közel)múltba, felidéli a krími tatárok és saját kísértő emlékeit. Ennek során a dal címzettjeit a rémes történetekben érzett felelősségükről vallatja, hűsbavágó kérdéseket szegez nekik, a történetek (meg)ismerőinek lelkiismeretét ébresztő kérdéseivel pedig önvizsgálatra buzdít, reménykedve abban, hogy amit a dallal elindít, azzal változást hoz.
- *A szöveg jelentésének vannak-e idő- és térbeli vonatkozásai? Ezek a dimenziók a dal szélesebb körű elemzése során meghatározhatók, vagy egyáltalán nem lelhetők fel?* A dalszöveg alapján sem történelmi korszak, sem helyszín nem határozható meg egyértelműen, csupán a dalcím az, amely egy évszámra utalhat. A dalszöveg alapján

csak egy nyelvi, etnikai kötődés állapítható meg. A dalcím és a dalszöveg között a tartalom alapján nem állapítható meg semmilyen kapcsolat, ugyanis a szövegben nem történik semmilyen utalás a dalcímre vagy annak tartalmára. A cím értelmezése csak az énekesnő által megadott kerettel értelmezhető egy évszámként.

- Összességében a dalszöveg magában csupán etnikai vonatkozású tartalmakat tartalmaz, és az énekes által megadott kapcsolódási pontok nélkül nem helyezhető bele azon politikai vonatkozásokba, amelyeket a médiaoldalak említenek, mindazonáltal a paratextuális információk épp ugyanannyira fontosak, sőt a rejtett információk esetében még inkább, mint a dal szövege. A mondatok háttértartalmát meghatározó paratextuális környezetben már fellelhetők azon kapcsolódási pontok, amelyekről a médiaoldalak beszámoltak.

4.7 A dal hivatalos videoklipjének elemzése

A dal hivatalos videoklipjét a rendezvényt követően, 2016. szeptember 22-én tették közzé. A klip 3 perc 23 másodperc hosszúságú. Rendezője és koreográfusa Anatolij Sachivko.

- *A dal vizuális megjelenítése (szimbólumok, érzelmi utalások, időbeli-térbeli behatárolások, ismétlődések):* A videoklipben nem lelhető fel olyan szimbólum, amely etnikai, politikai, vallási tartalommal bírna. Jelenetei elsősorban a negatív érzelmekre építkeznek, hiszen szürke, homályos és ködös helyszíneken játszódnak, valamint a küzdelem és a veszteség megnyilvánulásai is fellelhetők a vizuális effektek között.
- *Dinamikus változások jelenléte (szín- és fényviszonyok változásai, érzelmi jelentést tartalmazó változások):* A dal színvilága szürke árnyalatokkal operál, nincsenek élénk színek, a nagy távolságok érzékeltetését korlátozzák a rossz látási viszonyok, valamint a fények és az árnyékok kapnak fontos szerepet a vizuális ingerek tekintetében.

- *A környezet állandósága, változások milyensége időben és térben:* Időbeli változás nem lelhető fel a klipben, de a helyszínek váltakoznak. Ez utóbbiak egy csapadékos, hűvös és nedves környezet részei, melyek többször visszatérnek. A helyszínek közé tartozik egy csőszerű alagút, amelybe felülről víz csöpög, s amelynek a végén vakító fény látni, valamint egy ködös, szürke tisztás, ahol a fantasztikus elemek sem hiányoznak. Egy semmiből támadt, pusztító forgószéllel szembeni küzdelem mutatkozik meg, amely valakit a magasba ragad a hőlégballon-szerűen felemelkedő baljóslatú tárgyak, egy volt katonai bázis épületeinek gömb alakú kupolái közé.¹³⁰
- *Tartalmaz-e bármilyen országokra, népcsoportra vagy vallásra történő vizuális utalást?* A videoklip a forgatás ukrán helyszínén kívül nem tartalmaz országra, népcsoportra vagy pedig vallásra történő konkrét utalást.
- *Az idő szerepe (meghatározott korszakra utaló vagy korszaktól független):* A videoklip az épített környezet és a szereplők öltözete alapján a modern korban játszódik, de nem lehet egy körülhatárolható évtizedhez vagy konkrét évszámhoz kötni. A cselekmény pontos időbeli behatárolásában a díszletként szolgáló épületek és a szereplők adhatnak támpontot.
- *Az előadók cselekvése, mozdulatai, viselkedései, megjelenésük tartalmaz-e egyértelmű érzelmi megnyilvánulásokat?* A koreográfia és a környezet elemei a múltba való visszarévedésre, a jelen viszonyaira, a jövőben rejlő bizonytalanságokra, a megmaradás küzdelmeire, a kitartásra, a veszteségre és a gyászra utalhatnak. A videoklip elején, az alagútban a táncosnő és az énekesnő is eltakarja az arcát, és óvatosan az ujjai közül les ki, mint aki fél valamitől vagy talán valakitől, borzalmakat lát vagy próbál védekezni. Mintha a dal első

¹³⁰ A klip forgatása Ukrajna nyugati részén, a Romániával és Moldovával határos Csernyivci területen zajlott, egy elhagyott katonai bázis épületei között

strófájával lennének összhangban mozdulataik, és ők lennének a múltban történt, leírt és elhallgatott szörnyűségek tanúi. A csoportos jelenetek a későbbiekben az eltávolodást, az összefogást és a közösen átélt fájdalmakat idézik fel.

A hivatalos videoklip önmagában nem tartalmaz konkrét politikai, etnikai, vallási vagy más vonatkozású utalást, sem a médiafelületek által vélt politikai vonatkozásokat a dallal kapcsolatban. Azonban fontos megemlíteni, hogy több nem hivatalos videoklip is megjelent, amelyek tatár közösségeket és a tatárok kitelepítését jelenítik meg. De ezek figyelembe vétele nem tekinthető relevánsnak az előre meghatározott kutatási módszerek mellett. Ezen tartalmak mindössze a társadalom által megnyilvánult tartalmi jelentésre utalnak, amelyekről azonban kijelenthető, hogy egyértelmű utalásokat tartalmaznak.

5. Összefoglalás

Az egyes országok között meghúzódo konfliktusok mellett a dalverseny történetének vizsgálata fényt derített az egyes országok és országcsoportok közötti szoros kötelékek, a szavazóblokkok kialakulásának meglétére. A kutatások legnagyobb hányada a szavazóblokkokba tartozó országok belső és a blokkon kívüli kapcsolataival, kialakulásuk hátterével és milyenségének feltárásával foglalkozik különböző statisztikai, elemzési módszerek alkalmazásával az idő függvényében. A leggyakrabban kutatott kérdések a különböző ország-tömörülések kapcsolatrendszerével foglalkoznak, valamint azoknak a zenei megmérettetést befolyásoló hatásaival.

A kutatók által vitatott, hogy a kulturális és politikai hatások milyen mértékben képviseltetik magukat a rendezvényen, ám az kétségtől kijelenthető (GINSBURGH, V. –NOURY, A. 2008), hogy ezek a tényezők képesek hatást gyakorolni a nemzetközi megmérettetésre. Ezen befolyásoló tényezők kimutatásánál gyakran felmerülő kérdés, hogy vajon

elkerülhető vagy elkerülhetetlen velejáíró-e a dalversenynek. A kutatások eredményeire támaszkodva kijelenthető, hogy a rendezvény eddigi történetébe számos politikai szál beleszövődött, és sok esetben többről szól, mint egy fülbemászó dal megválasztásáról egy könnyűzenei rendezvény keretein belül, az itt aratott győzelemhez nem minden esetben elégséges pusztán csak egy „jó” dal.

A rangadón résztvevő országok közötti ellentétek jól reprezentálták az előadókra, az előadott dalokra, valamint az egyes államok jelenlétére adott reflexiókat. Az újfajta megközelítés alkalmazott módszerei (társadalompolitikai és kulturális háttér leképezése a kialakult konfliktusok, illetve dalszövegek tartalmi elemzésén értelmezésén keresztül) az egyes régiók geopolitikai viszonyrendszerének tanulmányozásához egy szélesebb perspektívát kínálnak. A dalverseny politikai kötődéseit, a rendezvény történetében felvázolt konfliktusokat a társadalmi-politikai viszonyok ismertetésével, a kulturális háttér bemutatásával a tanulmány egy kiválasztott dalszöveg elemzésén keresztül még tovább árnyalja.

A dalok és a dalokban megbúvó, mély érzelmi töltéssel rendelkező rejtett üzenetek körültekintő vizsgálata a dalverseny további történetében is számos tanulsággal szolgálhat, miközben újabb kutatási módszerek bevonását készítheti elő. Az Eurovíziós Dalfesztiválra nevezett dalok elemzése számtalan olyan ismeretet hordozhat, melyek a hagyományos kutatási módszerek alkalmazásával továbbra is rejtve maradnának. A tanulmányban alkalmazott, hasonló és szélesebb körű módszerek bevonása a társadalomföldrajzi vizsgálatokba mindenképpen ígéretes, új távlatokat nyithat.

IRODALOMJEGYZÉK

- ADRIAANS, Rik (2011): *Cultural and Social Antropology*. University of Amsterdam. 48.
- WILSON, Andrew (2013): *The Crimean Tatars: A Quarter of a Century after Their Return*. *Security and Human Rights*, 24. 418–431.
- ANTAL László (1976): *A tartalomelemzés alapjai*. Magvető, Budapest.
- ARNSTEN, Hilde (2005): *Staging the Nation? Nation, Myth and Cultural Stereotypes the International Eurovision Song Contest Finals in Estonia, Latvia and Norway*. In: Bærug, Richard (ed.): *The Baltic Media World*. Flera Printing-house, Riga. 145–158.
- ASCHAUER, Wolfgang (2012): *Az Eurovíziós Dalfesztivál geopolitikai hátere – Avagy miért nem volt esélye Wolf Katinak? Földrajzi Közlemények*, 136. 1. 46–55.
- ASSMANN, Jan (1999): *A kulturális emlékezet*. Atlantisz Könyvkiadó, Budapest.
- DOMONKOS Endre (2014): *A katalán regionális autonómia és kibővülésének történeti és politológiai aspektusai*. In: Kovács Bálint. – Hakob, Matevosyan (szerk.): *Politikai krízisek Európa peremén: A Kaukázustól a Brit-szigetekig*. Magyar Napló, Budapest. 383-393.
- GARCÍA, David – TANASE, Dorian (2013): *Measuring Cultural Dynamics Through the Eurovision Song Contest*. *Advances in Complex Systems*, 16. 8.
- GINSBURGH, Victor – NOURY, Abdul G. (2008): *The Eurovision Song Contest. Is voting political or cultural? European Journal of Political Economy*, 24. 1. 41–52.
- HARDI Tamás – USZKAI Andrea (2015): *Ukrajna, a nagy területű, történelmileg tagolt szomszéd*. In: Hardi Tamás. (szerk.) *Terek és tér-képzetek: Elképzelt és formalizált terek, régiók a Kárpát-medencében, Közép-Európában*. Fórum Kisebbségkutató Intézet; MTA KRTK Regionális Kutatások Intézete, Somorja, Győr, 2015. 209-226.
- HELBIG, Adriana. (2006): *The Cyberpolitics of Music in Ukraine's 2004 Orange Revolution*. – *Current Musicology*, 42. 2. 81–101.
- ISMAYILOV, Murad (2012): *State, identity and the politics of music: Eurovision and nation-building in Azerbaijan*. *Nationalities Papers: The Journal of Nationalism and Ethnicity*, 40. 6. 833–851.

- KÉRDŐ Andrea (2008): A tartalomelemzés elmélete és gyakorlati alkalmazása. (szakdolgozat) Budapesti Gazdasági Főiskola, Budapest.
- KOLTER, Christian (2014): Abhazia and Nagorno Karabakh: The Comparison of Two Territorial Conflict in the South-Caucasus. In: Kovács Bálint – Hakob, Matevosyan (szerk.): Politikai krízisek Európa peremén: A Kaukázustól a Brit-szigetekig. Magyar Napló, Budapest. 155–159.
- KŐSZEGI Margit (2016): Kis népek nacionalizmusa az európai posztszovjet térségben: A krími tatárok és a gagauzok, Földrajzi Közlemények 2016. 140. 4. 285–295.
- MILITZ, Elisabeth (2015): Welcome to Paradise: The Construction of the Azerbaijani Nation in Visual Representations during the Eurovision Song Contest 2012. Universitát Zürich, Zürich.
- MOLNÁR Dániel (2015): Az orosz-ukrán konfliktus jatekelméleti elemzése. (szakdolgozat) Budapesti Corvinus Egyetem, Budapest.
- MÓRÉ Mariann (2010): A tartalomelemzés mint a szakdolgozatírásban alkalmazható kutatási módszer. In: Kovácsné Bakosi Éva (szerk.): Társadalomtudományi tanulmányok III. 47–64.
- NEVES, Mauro (2011): O fracasso portugues: por que Portugal nunca conseguiu vencer o Eurovisao? Bulletin of the Faculty of Foreign Studies, Sophia University, 46. 1. 97–104.
- O'CONNOR, John Kennedy (2007): The Eurovision Song Contest – The Official History. Carlton Books, London.
- RACZ András (2008): Az otnapos háború – a gruziai konfliktus. Nemzet s biztonság, 10. 9. 52–57.
- RAYKOFF, Ivan (2007): Camping on the borders of Europe. In: Raykoff, Ivan – Tobin, Robert Deam (ed.): A song for Europe: popular music and politics in the Eurovision Song Contest. Asgate Publishing Limited, Aldershot, England. 1–12.
- SEBŐK Judit (2013): HungaroVizi, az Eurovizios Dalfesztivál magyar vonatkozásainak vizsgálata. (szakdolgozat) Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar, Debrecen.
- STOKES, Jane (2011): A kommunikáció és a médiakutatás gyakorlata. Gondolat Kiadó, PTE BTK Kommunikáció- s Médiatudományi Tanszék, Pécs.
- SZABÓ János Zoltán (2011): Kulturális fesztiválok mint a művelődés új formái. (doktori értekezés) Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar, Debrecen.

- SZENTGYÖRGYVÖLGYI Éva (2009): Az Eurovíziós Dalfesztivál mint megrendezés lebonyolítása és szerepe a nemzetközi kapcsolatokban. (szakdolgozat) Budapesti Gazdasági Főiskola, Budapest.
- TÁLAS Péter – CSIKI Tamás – GAZDIK Gyula – VARGA Gergely (2012): Az örmény–azeri konfliktus geopolitikai háttere és Ramil Szafarov átadatásának külpolitikai jelentősége. *Nemzet és Biztonság* 6. 1. 23–30.
- TÁLAS Péter (2014): A jelenlegi ukrán válságról. *Nemzet és Biztonság* 2014/1. 113–129.
- VALIYEV, Anar M. (2012): Azerbaijan-Iran Relations: Quo Vadis, Baku? *PONARS Eurasia Policy Memos*, 16. 244.
- VULETIC, Dean (2007): The Socialist Star: Yugoslavia, Cold War Politics and the Eurovision Song Contest. In: Raykoff, Ivan – Tobin, Robert Deam (ed.): *A song for Europe: popular music and politics in the Eurovision Song Contest*. Asgate Publishing Limited, Aldershot, England. 83–99.
- WOLTHER, Irving (2006a): "Kampf der Kulturen": der Eurovision Song Contest als Mittel national-kultureller Repräsentation. Königshausen und Neumann, Würzburg.
- WOLTHER, Irving (2006b): Mehr als Musik: Die sieben Dimensionen des „Eurovision Song Contests“. *Gesis, Leibniz-Institute für Socialwissenschaften*, Frankfurt am Main.

Feldolgozott és felhasznált médiaoldalak

- History of the Eurovision Song Contest. <https://eurovision.tv/navigation/history> (2016.04.07.)
- Ukraine's Crimean Tatar protest song Eurovision choice likely to irk Russia. *Euronews*, 2016.02.22. <http://www.euronews.com/2016/02/22/ukraine-s-tatar-protest-song-eurovision-choice-likely-to-irk-russia> (2016.04.07.)
- Crimea annexation: "I want history to teach people" *Euronews*, 2016.03.17. <http://www.euronews.com/2016/03/17/crimea-annexation-i-want-history-to-teach-people> (2016.04.07.)
- Ukraine wins Eurovision with politically charged song. *Euronews*, 2016.05.15. <http://www.euronews.com/2016/05/15/ukraine-wins-eurovision-with-politically-charged-song> (2016.05.16.)
- Russia warns of boycotting next year's Eurovision Song Contest. *Euronews*, 2016.05.16.

- <http://www.euronews.com/2016/05/16/russia-warns-of-boycotting-next-year-s-eurovision-song-contest> (2016.05.16.)
Crimean Tatars look for Eurovision boost on day of national tragedy. Euronews, 2016.05.19.
<http://www.euronews.com/2016/05/19/crimean-tatars-look-for-eurovision-boost-on-day-of-national-tragedy> (2016.05.19.)
- Global Conversation talks to Ukraine's Eurovision winner. Euronews, 2016.05.20. <http://www.euronews.com/2016/05/20/global-conversation-talks-to-ukraine-s-eurovision-triumph> (2016.05.22.)
- Jamala: "My song is about the tragedy that happened to our family and all Crimean Tatar in 1944" (Ukrainian semifinalist – Exclusive Interview). ESC+Plus, 2016.02.05. <https://www.esc-plus.com/jamala-my-song-is-about-the-tragedy-that-happened-to-our-family-and-all-crimean-tatar-in-1944-ukrainian-semifinalist-exclusive-interview/> (2016.05.07.)
- Georgian song lyrics do not comply with Rules. Eurovision.tv, 2009.03.10.
http://www.eurovision.tv/page/news?id=georgian_song_lyrics_do_not_comply_with_rules (2016.04.07.)
- ESC-Reaktionen: Jubel, Trauer und Zorn. Eurovision.de, 2016.05.17.
<http://www.eurovision.de/news/Reaktionen-zum-ESC-Finalabend,finalreaktionen102.html> (2016.05.29.)
- Russia booed at Eurovision semi-final. BBC, 2014.05.07.
<http://www.bbc.com/news/entertainment-arts-27306108> (2016.05.16.)
- Eurovision's Ukraine singer Jamala pushes boundaries on Crimea. BBC, 2016.05.12. <http://www.bbc.com/news/world-europe-36265593> (2016.05.22.)
- Why is Russia so desperate to win Eurovision? BBC, 2016.05.13.
<http://www.bbc.com/news/magazine-36269302> (2016.05.22.)
- What will Terry Wogan think? The Guardian, 2005.05.19.
<http://www.theguardian.com/music/2005/may/19/ukraine.bbc> (2016.05.22.)
- South Ossetia on our minds ... the Georgians who fell foul of Eurovision. The Guardian, 2009.05.10.
<http://www.theguardian.com/music/2009/may/10/georgia-vladimir-putin-song-eurovision> (2016.05.22.)
- Euroscptic? Here's who you should you vote for in Eurovision. The Guardian, 2014.05.10.

- <http://www.theguardian.com/politics/2014/may/10/eurosceptic-heres-who-you-should-you-vote-for-in-eurovision> (2016.05.22.)
- Crimean singer in line to represent Ukraine at Eurovision. The Guardian, 2016.02.11. <https://www.theguardian.com/world/2016/feb/11/crimean-singer-in-line-to-represent-ukraine-at-eurovision> (2016.04.14.)
- Ukraine's Eurovision entry takes aim at Russian oppression. The Guardian, 2016.02.22. <http://www.theguardian.com/world/2016/feb/22/ukraines-eurovision-entry-takes-aim-at-russian-oppression> (2016.04.14.)
- Ukraine's Eurovision singer urges voters to show Crimea solidarity. The Guardian, 2016.05.13. <https://www.theguardian.com/tv-and-radio/2016/may/13/eurovision-2016-ukraine-singer-urges-vote-for-crimean-ballad> (2016.05.26.)
- Ukraine's Jamala Wins Eurovision Song Contest with Politically Charged '1944' The Guardian, 2016.05.14. <https://www.theguardian.com/tv-and-radio/2016/may/14/ukraine-wins-eurovision-jamala-1944> (2016.05.22.)
- Eurovision 2014: Russia act, the identical Tolmachevy twins, jeered by crowd during final. Independent, 2014.05.10. <https://www.independent.ie/entertainment/music/eurovision-2014-russia-act-the-identical-tolmachevy-twins-jeered-by-crowd-during-final-30263542.html> (2016.05.22.)
- Russian officials threaten to boycott next Eurovision after victory for 'political' Ukraine entry. Independent, 2016.05.15. <http://www.independent.co.uk/news/world/europe/eurovision-song-contest-2016-winner-ukraine-jamala-russia-threat-boycott-next-year-a7030591.html> (2016.05.22.)
- 'They kill you all': why Ukrainian Eurovision winner, Jamala, angered Russia with her 1944 song. The Telegraph, 2016.05.15. <http://www.telegraph.co.uk/tv/2016/05/11/jamalas-ukraine-eurovision-song-stirs-up-russia/> (2016.05.22.)
- Ukraine schickt Krimtatarin zum ESC. Spiegel, 2016.02.22. <http://www.spiegel.de/kultur/musik/esc-jamala-singt-fuer-die-ukraine-ueber-das-leid-der-krim-tataren-a-1078619.html> (2016.05.29.)

- Die Ukraine und ihr trauriges Lied von der Krim. Spiegel, 2016.05.15.
<http://www.spiegel.de/kultur/musik/eurovision-song-contest-die-ukraine-und-ihr-trauriges-lied-von-der-krim-a-1092448.html> (2016.05.30.)
- Russland wittert den großen Betrug. Spiegel, 2016.05.15.
<http://www.spiegel.de/kultur/musik/esc-siegerin-ukraine-russland-wittert-den-grossen-betrug-a-1092468.html> (2016.05.30.)
- Die Krimtatarin, die Russland mit Musik provoziert. Welt, 2016.05.15.
<https://www.welt.de/vermischtes/article154543112/Die-Krimtatarin-die-Russland-mit-Musik-provoziert.html> (2016.05.29.)
- Auch Unterhaltung ist politisch. Zeit, 2016.05.15.
<http://www.zeit.de/kultur/musik/2016-05/eurovision-song-contest-kommentar> (2016.05.30.)
- ESC-Siegerin Jamala im Porträt. Süddeutsche Zeitung, 2016.05.15.
<http://www.sueddeutsche.de/news/leben/leute-esc-siegerin-jamala-im-portraet-dpa.urn-newsml-dpa-com-20090101-160515-99-953002> (2016.05.30.)
- Kontroverse um Jamalas Siegerlied. Süddeutsche Zeitung, 2016.05.15.
<http://www.sueddeutsche.de/news/wirtschaft/medien-kontroverse-um-jamalas-siegerlied-dpa.urn-newsml-dpa-com-20090101-160515-99-952939> (2016.05.30.)
- Russia Loses to Ukraine in 'Politicized' Eurovision Final. The Moscow Times, 2016.05.15.
<http://themoscowtimes.com/articles/russia-loses-to-ukraine-in-politicized-eurovision-final-52878> (2016.06.03.)
- Jamala entered Eurovision-2016 national selection. Crimean News Agency, 2016.01.26. <http://qha.com.ua/en/culture-art/jamala-entered-eurovision2016-national-selection/135789/> (2016.06.03.)
- My dad was crying for joy. Crimean News Agency, 2016.02.26. <http://qha.com.ua/en/culture-art/my-dad-was-crying-for-joy/136217/> (2016.06.04.)
- EU sees nothing wrong with Jamala's song. Crimean News Agency, 2016.03.10 <http://qha.com.ua/en/culture-art/eu-sees-nothing-wrong-with-jamala-s-song/136366/> (2016.06.03.)
- Russia 1: 1944 deportation is a 'search for a better life' Crimean News Agency, 2016.05.13. <http://qha.com.ua/en/politics/russia-1->

- [1944-deportation-is-a-search-for-a-better-life/137149/](http://www.kyivpost.com/article/content/ukraine-politics/euronews-jamala-says-ukrainian-eurovision-song-is-about-remembering-past-not-politics-of-present-409433.html)
(2016.06.03.)
- Euronews: Jamala says Ukrainian Eurovision song is about remembering past not politics of present. KyivPost, 2016.03.05. <http://www.kyivpost.com/article/content/ukraine-politics/euronews-jamala-says-ukrainian-eurovision-song-is-about-remembering-past-not-politics-of-present-409433.html> (2016.05.14.)
- Crimean Tatar Jamala to represent Ukraine at Eurovision. The Ukrainian Weekly, 2016.02.26. <http://www.ukrweekly.com/uwwp/crimean-tatar-jamala-to-represent-ukraine-at-eurovision/> (2016.05.22.)
- Jamala triumphs at Eurovision. The Ukrainian Weekly, 2016.05.20. <http://www.ukrweekly.com/uwwp/jamala-triumphs-at-eurovision/> (2016.05.22.)
- Jamala's Eurovision win confounds Moscow. The Ukrainian Weekly, 2016.05.20. <http://www.ukrweekly.com/uwwp/jamalas-eurovision-win-confounds-moscow/> (2016.05.22.)
- Ukraine's Crimean Tatar singer Jamala poised to embarrass Putin and bring Stalin's crimes to Eurovision Song Contest. Business Ukraine, 2016.02.10. <http://bunews.com.ua/lifestyle/item/ukraines-crimean-tatar-singer-jamala-promises-to-embarrass-putin-and-bring-stalins-crimes-to-eurovision> (2016.04.07.)
- NEW STATESMAN: Meet Jamala, the singer using Eurovision to highlight the persecution of the Crimean Tatars. Business Ukraine, 2016.03.15. <http://bunews.com.ua/component/zoo/item/new-statesman-meet-jamala-the-singer-using-eurovision-to-highlight-the-persecution-of-the-crimean-tatars> (2016.05.15.)
- Russia and Ukraine to do battle on Eurovision stage. CNN, 2014.05.10. <http://edition.cnn.com/2014/05/10/world/europe/eurovision-ukraine-russia/> (2016.05.16.)
- The Eurovision Song Contest, explained. Vox, 2016.05.14. <http://www.vox.com/2016/5/14/11667716/eurovision-song-contest-2016-logo-timberlake> (2016.05.26.)
- The Dark History Behind Eurovision's Ukraine Entry. TIME, 2016.05.13. <http://time.com/4329061/eurovision-jamala-russian-ukraine-crimea/> (2016.05.26.)

- Ukraine defeated Russia — at Eurovision. Here's why that matters. The Washington Post, 2016.05.22. https://www.washingtonpost.com/news/monkey-cage/wp/2016/05/22/ukraine-defeated-russia-at-eurovision-heres-why-that-matters/?utm_term=.81ab18100ac2 (2016.05.26.)
- Ukraine Sings Its Frustration With Russia. The New York Times, 2016.02.23. <https://www.nytimes.com/2016/02/24/world/europe/ukraine-sings-its-frustration-with-russia.html> (2016.05.14.)
- The Crazy Politics of the Eurovision Song Contest. The Atlantic, 2011.05.23. <https://www.theatlantic.com/entertainment/archive/2011/05/the-crazy-politics-of-the-eurovision-song-contest/239327/> (2016.05.26.)
- The Geopolitics of Eurovision. The Atlantic, 2016.05.16. <https://www.theatlantic.com/international/archive/2016/05/the-geopolitics-of-eurovision/482907/> (2016.05.26.)
- Ukraine's Eurovision song takes aim at Russia. Politico, 2016.02.22. <https://www.politico.eu/article/ukraines-eurovision-song-takes-aim-at-russia-stalin-deportation-tatar-people/> (2016.05.21.)
- Ukraine gets serious with Eurovision entry. Politico, 2016.03.25. <https://www.politico.eu/article/ukraine-gets-serious-with-eurovision-song-contest-entry-jamala-crimea/> (2016.04.07.)
- Ukraine's song about persecuted minority by Josef Stalin wins Eurovision. Politico, 2016.05.15. <https://www.politico.eu/article/jamala-ukraines-song-about-persecuted-minority-by-josef-stalin-wins-eurovision/> (2016.05.23.)
- 1944 all over again. The Economist, 2016.05.26. <https://www.economist.com/news/europe/21699474-eurovision-win-provides-symbolic-victory-over-russian-repression-1944-all-over-again> (2016.05.27.)
- Eurovision win lifts spirits in Ukraine, raises eyebrows in Russia. Reuters, 2016.05.14. <https://www.reuters.com/article/us-music-eurovision/eurovision-win-lifts-spirits-in-ukraine-raises-eyebrows-in-russia-idUSKCN0Y50QF> (2016.06.02.)
- Ukraine attempting to 'humiliate' Russia with Eurovision entry, claims Kremlin official. International Business Times, 2016.02.25. <http://www.ibtimes.co.uk/ukraine-attempting-humiliate->

[russia-eurovision-entry-claims-kremlin-official-1545982](#)
(2016.04.07.)

Eurovision 2016: Furious Russian officials threaten boycott over Ukraine 1944 victory. International Business Times, 2016.05.16. <http://www.ibtimes.co.uk/eurovision-2016-furious-russian-officials-threaten-boycott-over-ukraine-1944-victory-1560300> (2016.05.21.)

Politically charged Ukraine song wins Eurovision. Financial Times, 2016.05.15. <https://www.ft.com/content/ede842de-1a33-11e6-a7bc-ee846770ec15> (2016.05.28.)

Előítéletek a tanárjelöltek körében – a PTE osztatlan tanárképzésben részt vevő hallgatói között végzett kérdőíves felmérés elemzése

A kutatás indokoltsága

A pedagógusszerep hatalom és felelősség is egyben. Hatalom, hiszen a diákok véleményét a családtagok, a barátok és a média mellett leginkább a pedagógus képes formálni, és felelősség, hiszen nem mindegy, hogy milyen értéket közvetít a diákok felé. Szemléletmódjuk, annak nyitottsága, vagy épp zártsága alapvető fontosságú, hiszen a jövő generációját oktatják és formálják, tanítványaik szemléletmódjának és véleményük alakulásában is szerepet játszanak.¹³¹ Véleményünk szerint a pedagógusok egyik hangsúlyos feladata az, hogy megszüntessék a negatív berögződéseket és sztereotípiákat, felszámolják a társadalomban tapasztalható széthúzást és a gyűlöletet, nem pedig az, hogy saját, létező előítéleteiket közvetítsék az ifjúság felé. A pedagógus feladata az is, hogy elfogadásra nevelje tanítványait, ne a megosztottságot, hanem az összefogást erősítse közöttük.

Történelmünk egyik legsötétebb időszaka volt Németországban a nemzetiszocialista szellemű nevelés, amelyet felfoghatunk egyfajta ultranegatív mintaként.¹³² Az ifjúság szisztematikus agymosásnak volt kitéve, az egyes kisebbségeket nemcsak megbélyegezték, de olyan szinten démonizálták, hogy később ellenállás nélkül voltak képesek szemlélni az egykori diákok több millió zsidó, cigány, homoszexuális és egyéb, deviánsnak tartott viselkedésű egyén szisztematikus kiirtását – igen sokan pedig tevékenyen részt is vettek benne. Túl mélyen voltak képesek a társadalomba

¹³¹ Az oktatás szerepének – e kontextusban való – fontosságáról részletesen lásd: Erikson, 2002.

¹³² Részletesen: Vitári, 2012.

beleégetni a gyűlöletet. A negatív sztereotípiák folyamatosan jelen vannak a társadalomban, annak mértékére azonban nagy befolyással lehet a politika is, amelyet leginkább a náci rezsim regnálása bizonyít.¹³³

A holokausztról való megemlékezések során minduntalan elhangzik egy gondolat: „nehogy megismétlődhessen újra”. Sokan azzal védekeznek, hogy a XXI. században élünk egy egységes Európában, de ezek az emberek nincsenek tisztában azzal, hogy önmagában ez a tény nem jelenthet teljes védelmet mindenkinek. A történelemben mindig voltak hosszabb-rövidebb békés időszakok, de folyton-folyvást kiújultak a háborús viszonyok. Ha nem is a klasszikus háború visszatérésétől kell tartanunk, ám a szélsőséges ideológiák továbbra is jelen vannak és közöttünk élnek. Hol csendben, észrevétlenül, hol pedig hangosabban, erőszakosabban. Hiába élünk a XXI. században, még mindig megverhetnek akárkit azért, mert cigány, tojásokkal dobálhatnak valakit azért, mert kiáll az LMBTQ emberek mellett vagy részt vesz a Pride-on, és a „mocskos zsidózás” sem tűnt el teljesen a köztudatból. Kétség nem férhet ahhoz, hogy van változás, és általában véve folyamatos fejlődés figyelhető meg az elfogadás terén, de mindig van hová fejlődni, sosem elégedhetünk meg azzal, hogy egyre kevesebb, a kisebbségeket érintő atrocitásról lehet hallani, mert sokakban továbbra is ott lappang a sztereotípiák tömkelege.¹³⁴

A magyar társadalom sohasem nézett szembe a holokauszttal, nem lettek kibeszélve a történetek, ellenkezőleg, mélyen el lettek fojtva azok. Bárki érezheti és tapasztalhatja, hogy 2017-ben sem szűnt meg az ellenségkép-kreálás a magyar társadalomban. Minduntalan találkozhatunk olyan – élőszóban vagy írásban megjelenő – véleményekkel, amelyek pusztán gyűlöletkeltésre sarkallnak és buzdítanak, obszcén

¹³³ Bigazzi, 2013. 17.

¹³⁴ Az előítéletekről és sztereotípiákról lásd részletesebben: Bigazzi, 2013.

megnyilvánulásokkal próbálják nyomatékosítani kirekesztő, megbélyegző álláspontjukat.

Manapság Magyarországon az egyik legnagyobb céltáblát viselő kisebbség a cigányság. A kutatás aktuális témát boncol, hiszen továbbra is erősen negatív kép él a közgondolkodásban e kisebbségről.¹³⁵ Korábban is sor került már különböző felmérésekre a pedagógusjelöltek, és a már pályán lévő tanárok körében. Ezek eredményei, valamint a hétköznapi életből vett tapasztalatok már előre láttatták a várt eredmények negatív voltát.¹³⁶ 2016-2017 folyamán ráadásul Pécssett, számos városrészben és helyszínen gyűlöletkeltő falfirkák jelentek meg, ahol az elkövető nem rejtette véka alá kirekesztő, cigányellenes, eléggé zavart gondolatait. Az tény, hogy itt „csak” egy magányos elkövetőről/elkövetőkről van szó, de a fasiszta Harmadik Birodalomban is a kevesek véleményét erőszakolták rá végül egy egész nemzetre, sőt, majdnem egy egész kontinensre.¹³⁷

Minden jóérzésű ember feladata lenne az, hogy az efféle ámokfutások ellen felemelje a szavát, de legalábbis ne asszisztáljon az ilyesmihez. A közöny is az ilyen cselekedeteket erősíti, a nem megfelelő fellépés pedig újabb szintre emelheti a későbbiekben ezt a tendenciát. Világosan kell látnunk, hogy a mai magyar társadalom egy jelentős része negatív sztereotípiákat táplál a cigányság iránt, a rejtett és olykor megnyilvánuló ellenszenv pedig bármikor átcsaphat valami nagyobb horderejű dologba. Jelen kutatás a cigányság megítélését kívánja értékelni a többségi társadalmat formáló leendő pedagógusok szemszögéből.

¹³⁵ Bigazzi, 2013. 23-25.

¹³⁶ A pályán lévő pedagógusok előítéletességének vizsgálatáról lásd: *Bordács, 2001*; A tanárjelöltek körében való vizsgálatáról pedig *Géczi-Huszár-Sramó-Mrázik, 2002* cikkét.

¹³⁷ A falfirkákról lásd: <https://www.bama.hu/baranya/kek-hirek-bulvar-baranya/ujra-rasszista-felirat-virit-a-pecsi-egyetemmel-szemben-717586/>

A kutatás célja és módszere

Az előítéletek kiirtása és megfékezése az oktatási rendszer feladata. Valljuk, hogy a pedagógus szerepe ebben a tekintetben megkérdőjelezhetetlen. Nem mindegy tehát az, hogy kik kerülnek a katedrára, és kikre bízzák rá a leendő felnőtt generáció okítását-nevelését.¹³⁸

Kutatásunk célja az, hogy a Pécsi Tudományegyetem osztatlan tanárképzésben résztvevő hallgatói körében felmérjük a leendő pedagógusok cigányokkal kapcsolatos véleményét, megismerjük esetleges előítéleteik mértékét, válaszokat találjunk arra, hogy miben gyökerezik a kisebbségekkel kapcsolatos negatív hozzáállás, milyen esetleges nembeli, életkorbeli, lakóhelybeli és egyéb különbségeket tudunk kimutatni a hallgatók között.

Feltételezésünk szerint az egyetemen eltöltött évek pozitívan befolyásolják a hallgatók elfogadó-képességét, továbbá, a nagyvárosoktól eltérően, a konzervatívabb légkörű falvakból érkező elsőévesek kevésbé lehetnek nyitottak, mint azok, akik az egyetemvárosban nőttek fel. A férfiak hagyományosan konzervatívabb felfogással bírnak a hasonló felmérések során, feltevésünk szerint most is ki fognak rajzolódni a nembeli különbségek, és a nők elfogadóbbaknak bizonyulnak majd.

Kérdőíves felmérésünkben 25 kérdést tettünk fel a kitöltőknek. Az adatfelvételt 2017. májusában került sor. Az általános (nemre, életkorra, szakpárra, lakóhelyre) vonatkozó kérdéseken túl több, a kisebbségeket összehasonlító és rangsorba állítandó, valamint asszociációs feladatot is elhelyeztünk, ezekkel tehát direkt és indirekt módon próbáltuk felmérni a cigánysággal kapcsolatos attitűdöket. Mennyire tekinthetőek előítéletesnek a tanárjelöltek? Kimutathatóak-e azok a különbségek, melyeket megfogalmaztunk feltevésünkben? Milyen okokra vezethetők vissza ezek az attitűdök, berögződések? Igaz-e, hogy még az értelmiség és a leendő tanárok körében is ott gyökereznek a sztereotípiák?

¹³⁸ Bordács, 2001. 70-71.

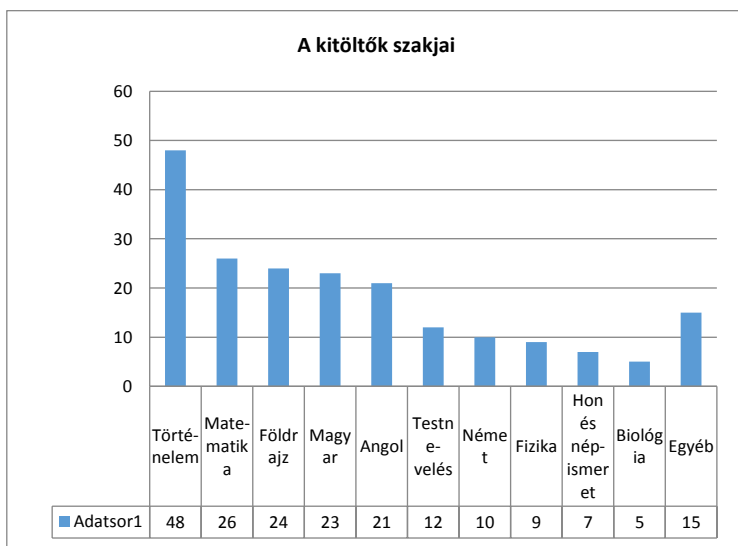
Jelen tanulmány ezekre a főbb kérdésekre, és ezek mellett – ahogy látni fogjuk – apróbb részkérdésekre is választ igyekszik adni.

A kérdőív eredményei

100 kitöltő közül a nők majdnem kétharmados többségben voltak: 63-an, míg a férfiak 37-en képviselték magukat. Egyik fontos feltevése volt a kutatásnak az, hogy az egyetemen eltöltött évek, valamint az életkor növekedése hatással lehet az egyén elfogadó-képességére, valamint az előítéletesség csökkenésében is szerepet játszhat. Ezt a feltevést nem lehetett érdemben vizsgálni egyrészt a kis elemszám, másrészt pedig az életkorra vonatkozó válaszok kis szórása miatt. A kitöltők kétharmada a 20-22 éves korosztályba tartozott, a 23-25 éves kategóriát a válaszadók negyede képviselte. A két szélsőérték (20 és 25) lehetett volna egy vizsgálat kiindulási alapja, ez azonban olyan kisszámú hallgatót foglal magában, ami miatt képtelenség volt levonni releváns következtetést, a véletlenszerűségnek pedig túl nagy szerep is adódhatott volna az esetleges félrekövetkeztetésekben. A későbbiek során azonban érdemes lehet elsőéves, valamint ötödéves hallgatókkal kitöltetni ugyanazt a tesztet, 100-100 fő esetén már kimutathatóak lennének – ha vannak – a várt eltérések.

A kérdőív felvételekor a kitöltők szakját illetően két kritériumot jelöltünk meg. Mivel a történelem szakosok előítéletességét külön meg kívántuk vizsgálni, ezért szükséges volt nagyjából fele arányban olyan hallgatókat találni, akik rendelkeznek ilyen szakkal. Saját, valamint néhány hallgató tapasztalata alapján úgy véltük, hogy a történelem iránt érdeklődők egy része fogékony a szélsőségekre, főként az ún. Trianon-szindróma miatt, amiből azt a következtetést vontuk le, hogy ezek az emberek a kisebbségekben, a diverzitásban és a sokszínűségben veszélyt látnak, éppen ezért elutasítóbbak. Az elemzés során azonban nem találtunk olyan különbséget, amely jelentősebb eltérést mutatott volna a nem történelem szakosokhoz képest, így ez a feltételezés nem igazolódott be. A kérdőívek felét a fentiek alapján a Történettudományi

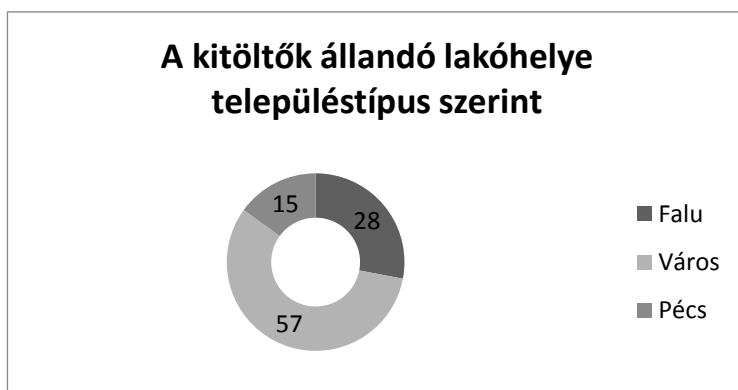
Intézetben töltöttük ki. Kettő híján össze is jött a tervezett 50 fő, a fennmaradó 52 kérdőívet a pedagógia modulhoz tartozó órákra vittük be, ahol már nem számított, hogy ki milyen szakos, pont az volt a cél, hogy minél sokrétűbb legyen a minta. Ez többnyire sikerült, ahogy azt az **1. ábra** mutatja. Bár a matematika, a földrajz, a magyar és az angol szakosok felülreprezentáltak voltak, a képzésben részt vevők arányát tekintve nem mondható el nagy aránytalanság a többi szakhoz képest.



1. ábra: A kérdőívet kitöltők szakjai darabszám szerint

A kutatás egy másik fontos feltevése volt az, hogy a származási hely is befolyásolhatja az egyén látásmódját, tapasztalatait és mentalitását. Ezért kérdeztünk rá az állandó lakóhely típusára (falú, város, valamint külön Pécs – lásd a **2. ábrát**), illetve konkrétan a helység nevére. Ez utóbbi a tanulmányban nem releváns, a későbbi kutatás során válhat majd hasznosíthatóvá. Fel kell mérni ezen megnevezett településeknek a nemzetiségi összetételét, hiszen e szempont beemelésével is bizonyosan le lehet vonni további tanulságokat.

Jelenleg e kérdést illetően 3 kategóriát (falú, város, Pécs) különítettünk el, és e kategóriák között kerestünk különbséget a cigányokkal kapcsolatos eddigi tapasztalatok, és az ez alapján megjelenő előítéletek között. Aki faluról jött, feltehetően más tapasztalt, mint az, aki eleve Pécsen élt. A tartózkodási helyet tekintve nem volt meglepő, hogy a válaszadók nagy része (pontosan 75%) Pécsen jelölte meg, a fennmaradó 25% pedig – feltehetőleg – napi szinten jár vissza állandó lakóhelyére.

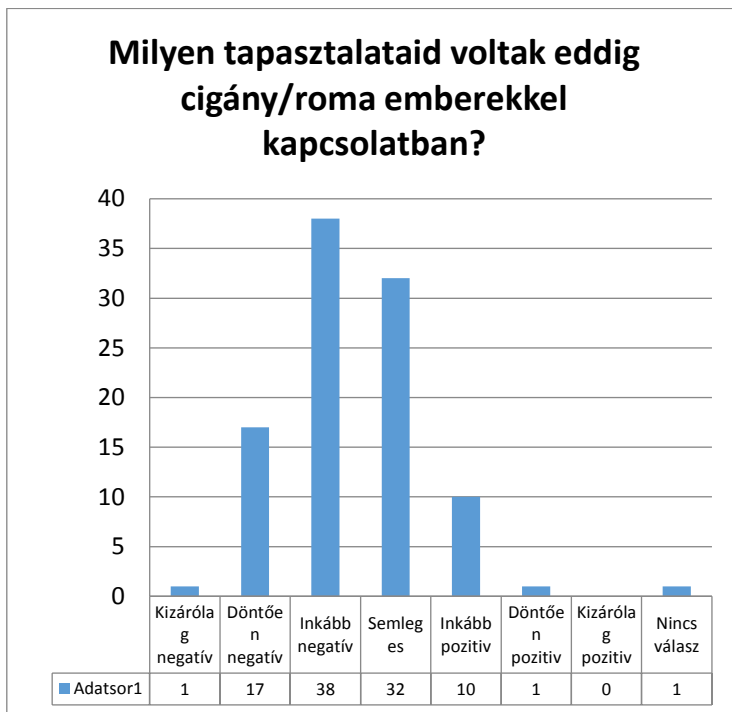


2. ábra: Az állandó lakóhely típusának megoszlása (fő)

Az állandó lakóhely szerinti kategorizálás valóban hozott eredményeket. Két kérdést vizsgáltunk meg e szelektálás során. Az egyik a cigányokkal kapcsolatos eddigi tapasztalatokra kérdezett rá, ahol egy hétfokú skálán kellett jelölniük, hogy mennyire negatív, vagy éppen pozitív az eddigi képük az említett nemzetiségről. Ahogy a **3. ábra** mutatja, az összesített, vagyis a lakóhelytől független adattábla jelöli az átlagot, míg a **4. ábrán** a fent felsorolt kategóriák mentén világosan kitűnik az, hogy a faluról jövők több pozitív élménnyel bírnak, míg az eleve pécsiek jóval negatívabbnak látják eddigi tapasztalataikat. Az egyéb városok lakói a kettő érték között helyezkednek el, viszonylag középúton.

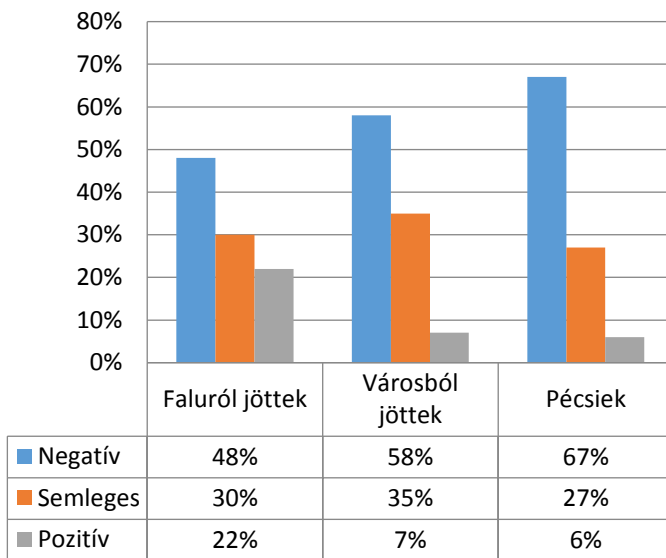
Ahogy a 3. ábráról leolvasható, a kitöltők igen markáns része, 56%-uk arról számolt be, hogy eddigi életük során több negatív élménnyel bírnak, mint pozitívval. Utóbbi eshetőséget

csupán 12%-nyian jelölték, míg a fennmaradó 32% semleges tapasztalatokra hivatkozott. Érdekes az ellentétpárokat is szemügyre venni. A „döntően” kategória két véglete között a negatív oldal került ki győztesen, méghozzá tizenhét-szeres szorzóval! A „inkább” kategóriát is a negatív vonal nyerte, majdnem négyszeres szorzóval.



3. ábra: Az eddigi tapasztalatok megoszlása (fő)

A cigánysággal kapcsolatos eddigi tapasztalatok az állandó lakóhely függvényében

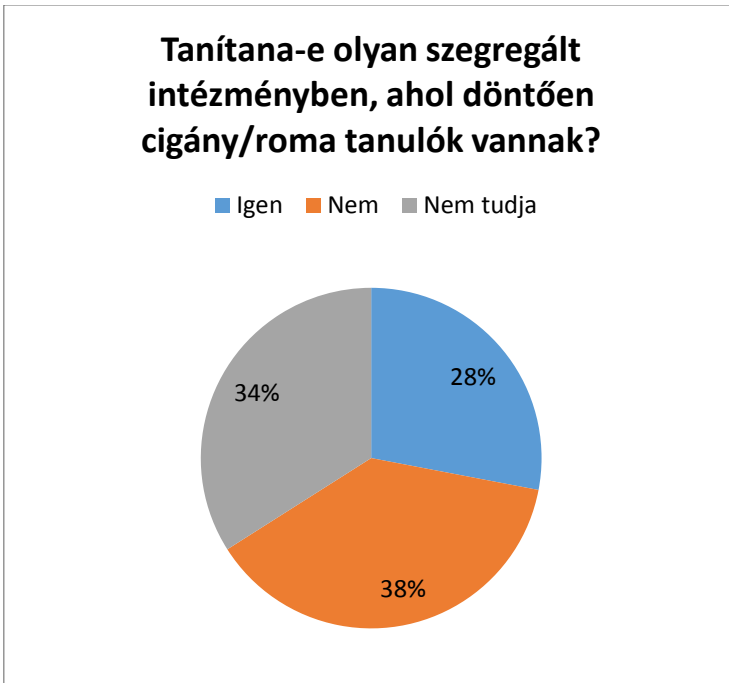


4. ábra: Az eddigi tapasztalatok megoszlása származási hely alapján (%)

A **6. ábra** is alátámasztja a fent leírtakat, mivel a másik vizsgált kérdés ebben az összefüggésben így szólt: „*Tanítana-e olyan szegregált intézményben, ahol döntően cigány/roma tanulók vannak?*” Az **5. ábra** újfent a 100 válaszadó együttes statisztikáját mutatja.

A szegregált oktatással a kitöltők csak alig több mint fele (54%) nem ért egyet, és akadt 15 fő, aki nyíltan vállalta kiállását az elkülönített oktatás mellett. A következő ez irányú kérdésre a válaszadók kevesebb, mint harmada felelt igennel, s míg egy másik harmada nem nyilvánított véleményt, addig 38 fő egyértelműen jelezte, hogy nem tanítana olyan intézményben,

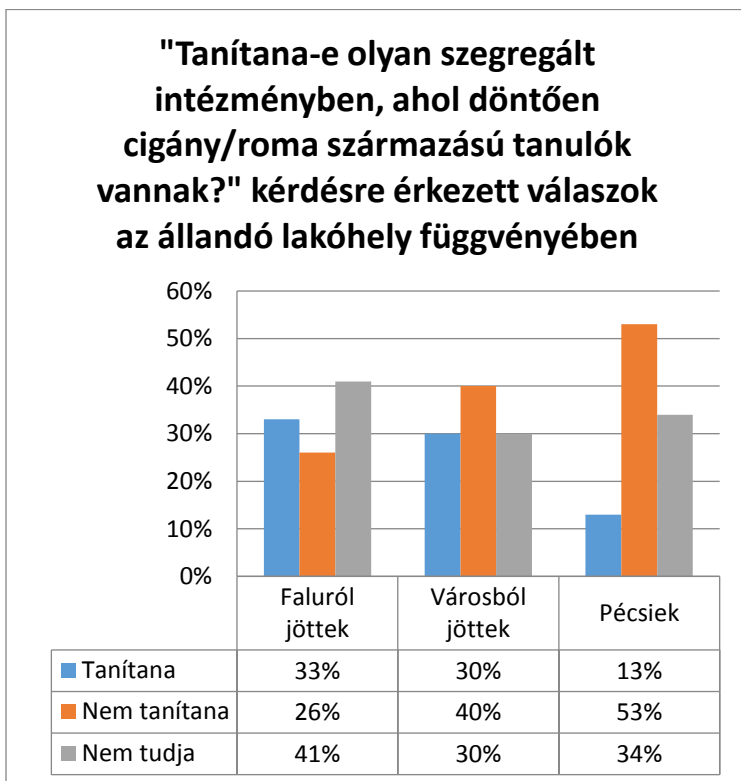
ahol döntően (tehát nem kizárólagosan) cigány/roma tanulók vannak.



5. ábra: A szegregált intézményekben való tanítási hajlandóság. (%)

A 6. ábrán kiviláglik ugyanaz a tendencia, mint amit a 4. ábra adatai mutattak. Csak a faluról jövőknél kerül relatív többségbe az igen válasz, a városból jövők már egyértelműen elutasítják, míg a pécsiéknél a nem válasz toronymagasan vezet, abszolút többségbe került. Ezekből az adatokból mégsem szabad messzemenő következtetéseket levonni, mivel a pécsi kategória mindössze 15 főt jelent, az abszolút többség tehát 8 kitöltőt jelöl összesen. Egy nagyobb elemszámmal végzett kutatás során érdemes lenne ezt a gondolatmenetet tovább elemezni, most azonban még nem jelenthető ki egyértelműen a kis elemszám miatt az, hogy a faluról jövők sokkal inkább elfogadóbbak

lennének, mint azok, akik eleve pécsi lakosok voltak, tanulmányaik megkezdése előtt is.



6. ábra: A szegregált intézményekben való tanítási hajlandóság származási hely szerint (%)

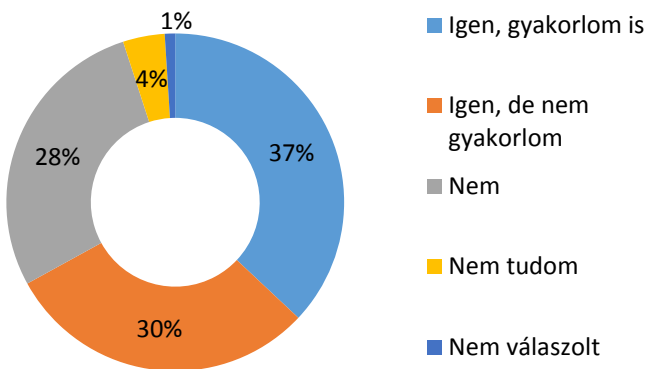
A kutatás során rákérdeztünk a kitöltők édesanyjának és édesapjának legmagasabb iskolai végzettségére is, hiszen ez az adat is kimutatható különbséget hozhatna az előítéletesség mértékében. Az iskolázottság szintjének figyelembevétele és vizsgálata azonban túlságosan bonyolult, és igen kis csoportkategóriák létrehozását kívánta meg, az elemzés során pedig az egyes csoportokhoz tartozó kis elemszámok miatt olyan drasztikus különbségek adódtak, amelyek nagyobb

mintavétel során bizonyosan korrigálhatók lettek volna. E kutatás adataiból nem vonhatóak le olyan következtetések, hogy az érettségit nem szerzettek gyermekei előítéletesebbek lennének, mint azok gyermekei, akik lediplomáztak. Túl sok változót kellett egyszerre megvizsgálnunk ahhoz, hogy használható eredményt kapjunk, ami végül az elaprózódás miatt nem lehetett sikeres.

Feltettünk még egy olyan kérdést is a kitöltőknek, hogy melyik településen, és melyik középiskolában szerezték meg az érettségi bizonyítványukat. E szempont is igen érdekes lehetett volna, ez azonban olyan fokú adatgyűjtést és elemzést igényelne, amely egy külön tanulmány tartalmát tölthetné ki. Célunk volt a vizsgált hallgatók egykori iskolái diákjainak nemzetiségi összetétel vizsgálata. Vajon az, aki olyan iskolában végzett, ahol arányaiban több cigány/roma diák járt, elutasítóbb-e, és negatívabb tapasztalatokkal rendelkezik-e? Pontos adatokat azonban nehéz lett volna beszerezni az egyes iskoláktól, ráadásul ismét olyan elaprózott kategóriák jöttek volna létre, amelyek mentén már nem lett volna releváns folytatni az elemzést.

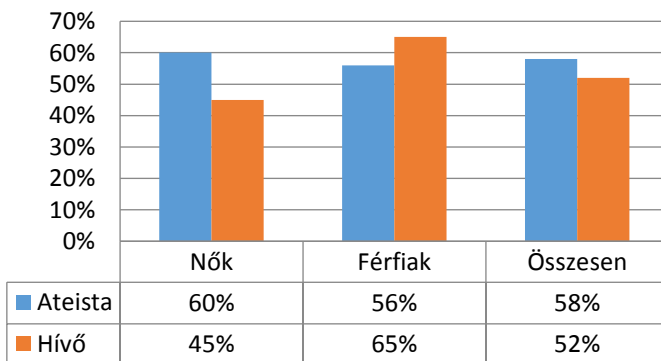
Beemeltük a szempontrendszerbe a vallásosságot is. Három fő kategória lett megkülönböztetve, a válaszadók nagyjából azonos mértékben oszlottak meg e lehetőségek között (7. **ábra**). Érdekes volt ebből két nagy kategóriát alkotni (vallásosak, ateisták), és ez alapján megvizsgálni, hogy a két csoport között kimutatható-e valamilyen különbség az elfogadást illetően.

Vallásosság saját bevallás szerint



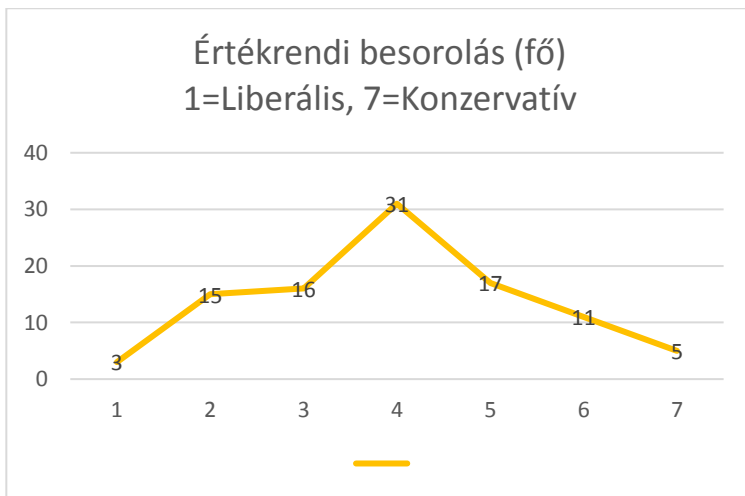
7. ábra: A kérdőívet kitöltők vallásossága (%)

A cigány/roma csoport első helyen való elfogadottságának aránya a többi csoporthoz viszonyítva az önbevalláson alapú vallásosság alapján



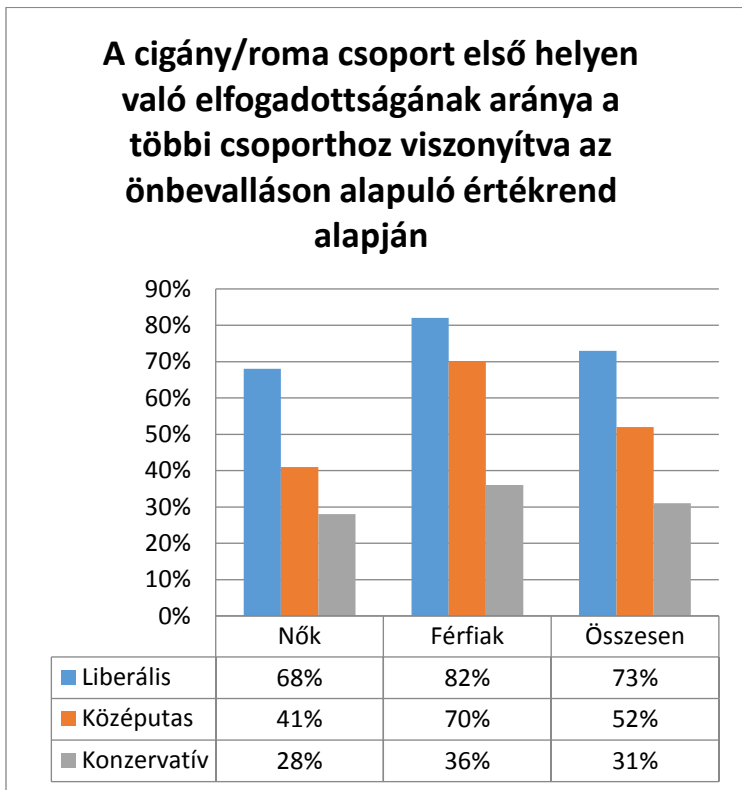
8. ábra: A vallásosság és az elfogadás közti összefüggés (%)

A **8. ábra** alapján elmondhatjuk, hogy e megközelítés csak igen kis különbséget hozott ki az önmagukat vallásosnak, valamint ateistának tartók között. Csupán minimálisan számítanak elfogadóbbnak a nem vallásosak. A vizsgált kérdés az volt, hogy a kitöltők milyen távol érzik magukat egyes kisebbségektől. E csoportokat a **11. ábra** mutatja meg. Az elfogadás mércéje e nézőpontban az volt, hogy a kitöltők közül hányan tették első helyre (egyedül vagy megosztva is akár) a cigányságot. Mindkét csoportnál kicsivel több, mint a fele járt így el, nemi bontásban azonban itt is kitűnnek bizonyos különbségek. Megmutatkozik az, hogy a nők elutasítóbbak a férfiaknál, ráadásul a hívő és nem hívő nők közti különbség is szembeötlő. Míg a férfiak között a vallásosak számítanak elfogadóbbaknak, addig a nők között az ateisták. Mivel több nő töltötte ki a kérdőívet, mint férfi, ezért e túlsúly miatt jöhetett ki az az eredmény, hogy az ateisták minimálisan elfogadóbbak vallásos társaiknál.



9. ábra: A kitöltők elhelyezkedése a liberális-konzervatív skálán (/fő)

A vallásosság mellett az ún. értékrendi besorolásra is rákérdeztünk (**9. ábra**), úgy véltük ugyanis, hogy az önmagukat liberálisnak tartók elfogadóbbak lesznek a konzervatívoknál. A kitöltők közül 34 fő jelölte meg magát liberálisként, 31 fő középre húzott, míg 33 fő a konzervatívok táborát erősíti. 2 fő nem adott választ a feltett kérdésre. Ahogy láthatjuk, az egyes kategóriák igen kiegyenlítettek, tehát érdemes volt liberális, középutas, valamint konzervatív címke szerint külön megvizsgálni az előítéletességet, amely eredménye a **10. ábrán** látható.

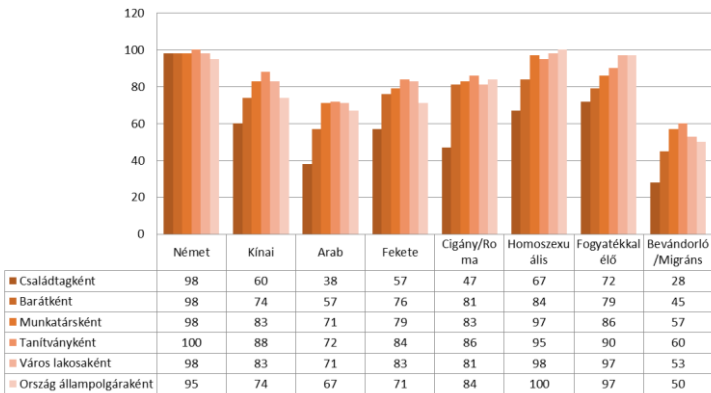


10. ábra: Az értékrendi besorolás és az elfogadás közti összefüggés. (%)

Ahogy a 10. ábra mutatja, szignifikáns különbség mutatható ki az egyes értékrendi besorolások, és az elfogadás mértéke között. Ismét azt vizsgáltuk, hogy a nyolc csoportot tekintve hányszor szerepel első helyen a cigányság. A jelölések számát összegeztük, aki a legtöbb jelölést kapta, az a csoport került az első helyre. Minden kitöltőnél tehát az általa tett jelölések alapján egy sorrendet határoztunk meg. Ahol a cigányság első helyen szerepelt, ott legtöbb esetben a válaszadó szinte minden rubrikát beiktatott, tehát sok holtverseny alakult ki. Ismét érdemes volt külön megvizsgálni a férfiakat és a nőket is ilyen bontásban. Összesített eredményeket tekintve elmondhatjuk, hogy kategóriánként 21%-os különbség adódik. Míg a liberálisoknak majdnem háromnegyed része, addig a konzervatívoknak kevesebb, mint harmada rakta első helyre a cigányságot. A férfiak javítják az arányokat, hiszen a liberálisok 82%-a jelölte meg első helyen e kisebbséget, míg a nőknél ez az arány csupán 68%-os. Tovább nyílik az olló a középutasoknál, hiszen a férfiak 70%-a, a nőknek csupán 41%-a jelölte elsőként meg a cigányságot. A konzervatívoknál az olló összességében, csupán 8%-nyi különbség mutatható ki a két nem között.

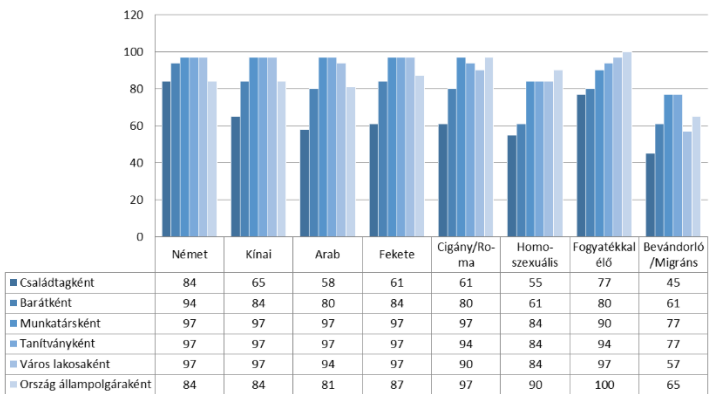
Elmondhatjuk, hogy e megközelítés hozta a legszélsőségesebb eredményeket, mivel a kis elemszám ellenére egyértelmű különbség mutatható ki az egyes vizsgált kategóriák között. Míg tehát a vallásnál egyértelműen nem szűrhetünk le következtetéseket, addig a liberális-konzervatív felosztásnál mindenképpen.

**Elfogadnád-e az alábbi csoportok tagjait...? (Nők válasza,
%-os arányban)**



11. ábra: Különböző csoportok elfogadottsága a nők körében (%)

**Elfogadnád-e az alábbi csoportok tagjait...? (Férfiak válasza,
%-os arányban)**



12. ábra: Különböző csoportok elfogadottsága a férfiak körében (%)

Az előítéletesség-vizsgálatnak egyik legegyszerűbb módja a Bogardus-skála (11. és 12. ábra). Ennek segítségével mérhető le az, hogy az egyének mennyire érzik magukat távol az egyes kisebbségektől. Kiválóan alkalmas ez a skála arra, hogy az egyes csoportok egymáshoz viszonyításából megtudjuk, a vizsgált célcsoport (jelen esetben a cigányság), milyen pozíciót

foglal el a többiekhez képest. Nyolc csoportot választottunk ki ehhez a skálához. Először a németeket jelöltük meg, velük szemben ugyanis nem létezik kimutatható ellenszenv, semmilyen általunk ismert kutatásban nem tapasztaltuk, hogy a német kisebbséget valamilyen oknál fogva elítélnék. Ez a kérdőíves felmérés is bizonyította, hogy rendre 90% feletti eredményt ért el az egyes kategóriákban a német csoport, ezzel szinte minden kategóriát nyerve abszolút első helyen végzett. Ennek köszönhetően tehát egy jó kiindulási pontunk volt, hiszen ehhez viszonyítva tudtuk elemezni a többi csoport számadatait. Mindenképpen meg kellett határoznunk legalább négy olyan csoportot, amelyekkel kapcsolatban egyértelműen megosztott a magyar társadalom. A cigányságon kívül tehát megjelöltük az arabokat, a migránsokat, valamint a homoszexuálisokat. Három további csoportot jelöltünk meg, akikkel kapcsolatban nem volt előzetes adatunk. Ez a kínaiak, a feketék, valamint a fogyatékkal élők csoportja.

Az egyéntől való távolságtartás mértékének lemeréséhez kategóriákat kellett megjelölnünk. Természetesen a legszorosabb kapcsolat a családi, majd a baráti kötődések, ezeket a munkahelyi kapcsolatok követik, negyediknek a tanítványként való elfogadást vizsgáltuk – ami jelen esetben az egyik legrelevánsabb, hiszen a kitöltők pedagógusok lesznek –, végül az utolsó két kategória a városlakóként, valamint az ország állampolgáraként való elfogadottságot jelöli.

A Bogardus-skálán külön vizsgáltuk a nők és a férfiak válaszait, mivel az előző kérdésekben az előzetes feltevésünk ellentéte bizonyosodott be, vagyis az, hogy a nők előítéletesebbnek bizonyultak. Érdeemes volt tehát megvizsgálni azt, hogy a nemi differenciálás milyen különbségeket hoz ki ennél a megközelítésnél. Egyértelműen látszik a két adatsoron, hogy igen kevés átfedés van a kettő között. A németeket illetően minimális a különbség, de a nők közelebb érzik magukat hozzájuk, mint a férfiak, míg a kínaiakat tekintve sincs túl nagy különbség a két nem között, itt viszont már a férfiak bizonyulnak elfogadóbbaknak irányukba.

Az első jelentősebb törés az arabokat illetően mutatkozik meg. A nők jóval kevésbé érzik közel magukhoz ezt a csoportot, mint az előző kettőt, a férfiak azonban, annak ellenére, hogy ők is kevésbé preferálnák családtagként vagy állampolgárként őket, mint a kínaiakat vagy a németeket, tanítványként és munkatársként pl. ugyanannyian elfogadnák őket. Ugyanilyen törés mutatkozik meg a bevándorlókat illetően is, ahol a női kitöltők jóval elutasítóbbak, mint a férfiak. Mindkét nemnél ez a csoport kapta a legkevesebb jelölést, így tehát a migránsok állnak a legtávolabb a kitöltőktől.

A feketék elfogadottsága szinte azonos a kínaiakéval, itt is a férfiak bizonyultak elfogadóbbnak. A fogyatékkal élők mindkét nemnél igen előkelő helyen szerepelnek, különbséget nem lehet kimutatni közöttük, a homoszexuálisokat illetően azonban annál inkább. Az egyik legnagyobb törés itt mutatkozik meg, viszont az előzőekkel ellentétben egyértelműen a nők bizonyultak elfogadóbbaknak, gyakorlatilag a németek után a homoszexuális közösség tagjait tartják magukhoz a legközelebb állóknak, míg a férfiktól a bevándorlók után ez a csoport áll a legtávolabb.

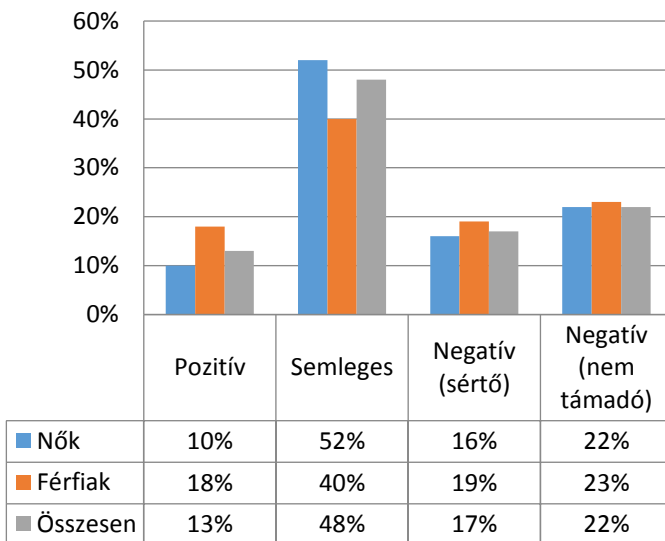
Részletesebben kell ismertetni a cigányság elhelyezkedését ezen a skálán. Ha minden kategóriát egybe számolunk, akkor a nőknél 5. helyen, míg a férfiaknál a 4. helyen végeztek. A nők leginkább családtagként és városlakóként utasítják el őket, rendre csak a bevándorlók és az arabok szerepelnek rosszabban náluk. Barátként azonban csak a németek és a homoszexuálisok állnak a cigányság előtt, de munkatársként is csak a fent említett két csoport kapott több x-et tőlük. Mindenképpen elgondolkodtató, hogy tanítványként csak az 5. helyre kerültek, és az ország állampolgáraként is inkább elfogadnák a németeket, mint a cigányságot. A férfiaknál ez utóbbi kategóriában a fogyatékkal élők után rögtön a cigányság következik, ami már sokkal realisabb kép, hiszen e csoport tagjai eleve a magyar állam állampolgárai már. Első helyre teszik őket a munkatársként való elfogadás kategóriájában, és rendre 1-2 hellyel jobban szerepelnek a többi vizsgált kategóriában is a férfiaknál, mint a nőknél. Érdekes

azonban, hogy a férfiak jobban elfogadnák városlakóként az arabokat, mint a cigányokat.

Összességében kijelenthetjük, hogy a férfiak minimálisan elfogadóbbnak bizonyultak a cigánysággal szemben, az adatokat összesítve pedig a negyedik helyen fogadják el őket a kitöltők. Kijelenthető tehát, hogy a kitöltők távolabb érzik maguktól a magyar állampolgárok egy csoportját, mint a külföldiek egy részét.

A kérdőívben volt egy asszociációs feladat is, ahol a kitöltőknek le kellett írniuk azt az első három szót, ami eszükbe jutott a cigány szóról. A leírt szavakat három jellel láttuk el. Pozitívvá, semlegessé, valamint negatívvá (**13. ábra**). Ez utóbbit tovább lehet bontani, hiszen előfordult, hogy direkt durva, sértő szavakat használtak, illetve olyanok is, melyek nem támadó és sértő jelleggel születhettek. E szavakat megpróbáltuk csoportosítani vallásosság, értékrend, lakóhely szerint, de egyik megoldás sem hozott kimutatható különbséget az egyes kategóriák mentén, így aztán megelégedtünk azzal, hogy az összes szót együtt vizsgáltuk. Egyedül a férfi-nő felosztás hozott bizonyos, láthatóbb különbséget. A fentiek fényében nem is tűnhet meglepőnek, hogy a szavak döntő többsége negatív csengésű volt, és igen marginálisan fordultak elő pozitív kifejezések a kapott 277 kifejezés között. A 13. ábrán látható, hogy a nők arányaiban majdnem feleannyi pozitív kifejezést írtak, mint a férfiak, azonban a negatív tartományba eső szavaknál a férfiak kerülnek már többségbe. A durvább, avagy támadó jelleggel írt szavak is arányaiban többször jelennek meg a férfiaknál, míg a nem sértő jelleggel leírt negatív csengésű szavaknál csak minimálisan kerültek többségbe a férfiak. Nagy következtetést ebből nem vonhatunk le, az mégis érdekes, hogy az összes többi vizsgált kérdésnél a nők tűntek előítéletesebbeknek, ennél a kérdésnél azonban, ha minimálisan is, de a férfiak bizonyultak annak.

"Mi jut eszedbe arról a szóról, hogy cigány?"



13. ábra: Asszociáció a cigány szóról (%)

Összesen tehát a válaszok mintegy fele semleges hangvételű volt, a másik felénél azonban a pozitív szavak 13%-a áll szemben a negatívak 39%-ával, vagyis háromszoros a szorzó a két kategória között. Ha külön vesszük a támadó jellegű megnyilvánulásokat is, még akkor is kisebb arányban jelennek meg egyértelműen pozitív kicsengésű szavak. Leggyakrabban előforduló motívumok a lopás, bűnözés, nemzetiség, hátrány, zene, család voltak. Előfordultak olyan szélsőséges megnyilvánulások is, mint a „társadalmilag haszontalan”, „élősködő”, „bűdös”, „terror”, „rettek”, de olyan – a sztereotípiákat ugyanúgy megmutató – pozitív kifejezések is megjelentek, mint a „szép szemek”, „szép lányok”, „zeneiség”, „barátság”. Elmondható tehát az, hogy az e kérdésre adott válaszok arányában tekintve közelítenek az eddigi,

cigánysággal kapcsolatos tapasztalatokat felmérő kérdések tapasztalataihoz.

Utolsó kérdésünk így hangzott: „Egyetemen eltöltött éveid alatt változott-e valamit a cigányokkal/romákkal kapcsolatos véleményed? Ha igen, akkor milyen irányba, és ez minek volt betudható?” A 63 nő közül 4 üresen hagyta a helyet, 9-en egy „nem” szóval intézték el a kérdést, 3 fő szimpla „igennel”, a többiek pedig hosszabban írtak. Fontos megemlíteni, hogy 6 fő belevonta értékelésébe a Romológia tárgyat, amely minden tanár szakos hallgató számára kötelező, közülük 5 fő egyértelműen kijelentette, hogy az említett kurzus miatt pozitív irányba változott a véleménye, míg 1 fő ennek ellenkezőjét állította. Egyértelműen 48 fő válasza egyszerűsíthető le így: 19 válaszadó pozitívabb véleménnyel van egyetemre kerülése óta, 3-an negatívan, míg 26 kitöltő véleménye nem változott. A többiek nem válaszoltak a feltett kérdésre. Néhány – pozitív, vegyes, valamint negatív – írást az alábbiakban szó szerint idézünk:

„Látván a tanuló, cigány hallgatókat, már nem vagyok annyira lenéző, és nem degradálom őket. De mindez csak a végzettségük miatt alakult ki. A lusta, semmirekellőket továbbra is elítélem. (21,N)”

„Valamennyire változott, mert egészen idáig nem találkoztam olyan cigánnyal, aki egyetemen tanult volna, vagy akit érdekeltek volna a tanulmányai. (22,N)”

„Igen, pozitív irányba. Sokkal elfogadóbb és józanabban gondolkodó vagyok. Romológia órán sok érdekes dolgot tudtam meg róluk. (21,N)”

„Az otthoni környezet 90%-a cigány/roma lakosokból áll. Mióta elköltöztem, volt időm feldolgozni a nehézségeket, amiket nekem és a családomnak okoztak. Az idő múlásával eltűnt minden haragom. (20,N)”

„Még inkább negatív irányba. A döntő többség a jogait tudja, a kötelességét, hogy eltolja a seggét dolgozni, már nem. A segílyt napra pontosan tudják, mikor jön. A családomnak is volt ügye velük. Hazudni jól tudnak, vastag bőr van a pofájukon. Akik tisztességesen dolgoznak, azokkal nincs bajom. (21,N)”

„Több roma/cigány ismerősöm is van az egyetemen, így az a mítosz megdőlt, hogy mindannyian buták. (21,N)”

„Több cigány szaktársam is van, tőlük tudtam meg, hogy ők is szeretnének tanulni, csak sokan nem tudnak kitörni a megélhetési problémák miatt. Ha a társadalom nem ítélné el őket, sokkal jobb emberekké is válhatnának. (19,N)”

„Alsóban az egyik osztálytársam, aki cigány származású, sokat terrorizált. Nehéz tehát elfogulatlannak lennem. Van az emberben egy egészséges tartózkodás, mert az átlag ember nem a művelt cigány réteggel találkozik, mint pl. a romológia oktatók. (20,N)”

„Meghökkenett a belvárosi részeken időnként megjelenő falfirkák üzenete. Mindannyiunknak vannak negatív tapasztalataik, de ez nem azt jelenti, hogy származás alapján kellene valakit elítélni. Megrémít ez a gyűlölet. (20,N)”

A fentiekből kitűnik, hogy a tapasztalatok és a vélemények nagyon sokrétűek, nem lehet néhány nagyobb kategóriába besorolni őket. Az elfogadás és az elutasítás adott esetben rengeteg tényező függvénye lehet. Egy seb a múltból, családi kötelék, teljes ismerethiány vagy kívülállóság, rácsodálkozás stb.

A férfiaknál alig lehetett találni szélsőségesen negatív véleményt, ez azonban nem jelenti feltétlenül azt, hogy nem vállalták volna a véleményüket, mivel a 37 kitöltő közül csupán 3 fő nem írt semmit, 15 fő pedig egy szimpla „nimmel” válaszolt. A hallgatók fele hosszabb véleményt fogalmazott meg. A nőknél ugyanez az arány magasabb volt, így akár azt is kijelenthetjük, hogy a férfiak kevésbé fejezték ki véleményüket. Nem lehet tudni, hogy a 15 „nem” mögött valójában milyen vélemények és feltételezések húzódnak. 13 fő nyilatkozott arról, hogy pozitív irányba változott a véleménye, ebből 5 fő külön megnevezte a Romológia kurzust, amely szélesítette látásmódjukat. 4 fő szöveges értékelésében nem tér ki a feltett kérdésekre, így abból nem derül ki, hogy változtatott-e valamit az egyetem álláspontjukon. Itt is többnyire az az elem fordul

elő, hogy szaktársak miatt értékelték újra nézőpontjukat. Néhány választ itt is kiemelnék:

„Változni nem változott, mert a véleményem továbbra is az, hogy az embert nézem, és nem a nemzetiségi vagy bármiféle hovatartozást. A jellem teszi az embert, nem a nemzetiségi/nemi/vallási hovatartozása. (22,F)”

„Próbálok jobban megérteni őket, és ismereteket szerezni arról, hogy miként lehetne az oktatásban javítani a helyzetükön. Érettebb lett a gondolkodásom, és voltak/vannak olyan kurzusaim, melyek elgondolkodtattak. (23,F)”

„Inkább pozitív irányba változott. Barátom lett több, cigány származású diák, és a velük létesített jó kapcsolat miatt fölfedeztem azt, hogy igazából nem különbözünk. Véleményem szerint minden ember egyenlő bánásmódot érdemel. Karácsonykor csomagot vittem nehéz sorsú, főként cigány származású embereknek. Ott is láttam és tapasztaltam, hogy mennyire segítségre szorulnak. Mindenképpen empatikusabb lettem az irányukba. (24,F)”

„Van az egyik szakomon egy cigány hallgató lány. Ennek örülök, és csodálkozom is, mert általában a cigányokról buta, műveletlen emberek jutnak eszünkbe. Szomorú vagyok, hogy hány olyan társa lehet, aki hasonló képességekkel rendelkezik, de a család anyagi helyzete miatt kénytelen vasat gyűjteni, segélyekből élni, miközben elpazarolják a tehetségüket. (19,F)”

„Nem változott. Csinálják a balhét a vonaton, kamu indokokkal próbálnak lehúzni, próbálták már ellopni a telefonomat. Van persze köztük normális is, ránézésre meg lehet állapítani. Nem találkoztam velük egyetlen, sem középiskolában. Az utcában mindig kitérítik a szemetet a kukákból a földre. (21,F)”

„Találkoztam értelmiségi, tanult romákkal, ezért tudom, hogy ez nem csak legenda. Ez pozitív csalódás volt számomra, de ez csak a magyarországi cigányság töredékét érinti. Általánosságban véve egyik szélsőséges álláspont sem helytálló. (25,F)”

Ahogy láthattuk, az egyetem alapvetően pozitív irányba befolyásolja a cigányságról alkotott képet. Ehhez nagymértékben hozzájárulhat az, ha a hallgató testközelből találkozik cigány származású egyetemistákkal, megdöntve ezzel a különböző sztereotípiákat, valamint a Romológiai ismeretek c. kurzus, amely az egyetlen célirányos kurzus a tanárszakos hallgatók órarendjében. E tárgyat tanító oktatókra nagy felelősség hárul, hiszen a visszajelzések alapján az itt hallott ismeretek pozitív irányba módosították a képet. Úgy hisszük, hogy ez a kutatás megmutatta azt, hogy az egyetemi kurzusok képesek árnyalni, változtatni a kialakult sztereotípiákon, és a szélsőséges véleményeket is képesek csillapítani. Ha több ilyen – kisebbségeket górcső alá vevő – kötelező kurzus lenne, azzal bizonyára még több eredményt lehetne elérni!

Összegzés

Az Allport-féle előítélet-szintek¹³⁹ legmagasabb foka igen gyakran érvényesült a történelem folyamán. Ide tartozik az örmény genocídium, melyet Törökország a mai napig tagad, de ezzel szembesülhettek a zsidók is a II. Világháború során szerte Európában. A fejlett demokráciának számító Egyesült Államok sem lehet büszke arra, hogy a XX. században évtizedekig tartott az, hogy a feketéket egyenrangú emberekként fogadják el a törvény szintjén, és felszámolják a fizikai agressziót, valamint a sokszor nyílt üldöztetést. Ennek ellenére a mai napig jelen van az amerikai társadalomban a bőrszínek közötti szakadék.¹⁴⁰

Magyarországon a cigányság, megjelenése óta folyamatosan egyfajta stigmával a homlokán él, megítélésük nagyon lassan változik, az Allport-skála első négy foka még mindig jelentős: a szóbeli előítéletesség e kutatás során is kijött, a második lépcsőfok, a csoport elkerülése szintén tetten érhető, gondoljunk csak arra, hogy a kitöltők jelentős része nem kíván tanítani olyan osztályban, ahol nagyrészt cigány származásúak

¹³⁹ Bigazzi, 2013. 17.

¹⁴⁰ A feketék egyenjogúsításának folyamatáról lásd: Magyarics, 2008.

vannak. A harmadik szintet jelentő hátrányos megkülönböztetésre is számos történetet hozhatnánk példaként, de a negyedik lépcsőfokot jelentő fizikai agresszióra, és gyilkosságokra is sor került az évezredfordulót követően.¹⁴¹ A skála egyes fokozatai azonban nem feltétlenül következnek egymásból. Egy magasabb fokozat alapvetően feltételezi az alsóbb szintek/szintek meglétét, de a szóbeli előítéletesség nem feltétlenül jelenti azt, hogy olyan fokú lenne az egyén tényleges előítélete is.¹⁴²

A kérdőívezés során kiderült, hogy valóban jelen vannak a feltételezett sztereotípiák, különböző fokokat ölt az elutasítás és az előítéletesség. Azt nem tudjuk megítélni, hogy az eddigi tapasztalatok rendkívüli negatívuma mennyire valós, milyen érzelmi töltelékkel bír, és milyen folyamatok, véletlenek és nem véletlenek összjátékának volt köszönhető az, hogy ilyen eredmények születtek. Láthatjuk, hogy a negatív szemléleten az egyetem képes valamilyen szinten változtatni, a szemléletmód kitágul, a vélemények árnyalódnak, felpuhulnak, és a negatív tapasztalatok mellé új, sokszor pozitív hatás is kerül, így az a bizonyos mérleg a két serpenyővel, ha nem is fog rögtön átbillenni a másik oldalra, de közelíteni fog legalább az egálhoz.

Nem tudhatjuk, hogy az eredmények mennyire képezik le a pedagógusjelöltek valódi attitűdjeit, éppen ezért célszerű lenne ezt a kutatást tovább folytatni, megismételni Pécsen elsőséves hallgatókkal, és érdekes eredményt hozhat az is, ha egy budapesti intézmény hallgatóival összehasonlíthatnánk. Minél nagyobb elemszámra kell törekedni, és úgy megvizsgálni a függő és független változók közötti összefüggéseket, így talán sor kerülhetne a néhol elképesztő számadatok finomhangolására is. E kutatás 100 főt érintett, ez alapján megdőlt az a feltételezés, hogy a nők elfogadóbbak férfi társaiknál, nem igazolódott be az az elképzelés sem, hogy a történelem szakot hallgatók az átlagnál előítéletesebbek lennének, valamint az sem, hogy a falukból jövők elutasítóbbak

¹⁴¹ A gyilkosságokról részletesen lásd: Tóth, 2013.

¹⁴² Eröss-Gárdos, 2007. 21-22.

a pécsi lakosoknál. Ez utóbbi homlokegyenest ellenkező eredményt hozott. A vallásosság és az elfogadás közti kapcsolat nem zárult egyértelmű, látványos eredménnyel, azonban az a vélekedés, hogy az önmagukat liberálisnak vallók lényegesen nyitottabbak és elfogadóbbak konzervatív, elutasítóbb társaiknál, mindenképpen megállta a helyét.

Addig, amíg a közös tulajdonságok helyett minduntalan azt keressük, hogy mi az, ami szétválaszt bennünket, amíg kategorizálunk, csoportokat alkotunk, magunkat bármilyen értelemben megkülönböztetjük egy másik csoport tagjaitól, addig a különböző előítéleteinket és sztereotípiáinkat tápláljuk.¹⁴³ A csoportokban való gondolkozás megszüntetése azonban reménytelen kihívás lenne, így ebben a környezetben kell cselekedni. A döntéshozóknak meg kellene vizsgálniuk mindenféle lehetőséget ahhoz, hogy csökkentsék a széthúzást, és a társadalom minél nagyobb egységét hozzák létre. Ennek a jövőbeli egységnek egyik fontos, kezdeti állomása – a többségi társadalom részéről – az iskolapad, ahol a jövő generációja olyan pedagógusoktól tanulhat, akik nem a megosztásban, hanem az együttműködésben, az elfogadásban, és az egymásrautaltságban hisznek, ezt hirdetik, és így nevelik a gondjaikra bízott diákokat.

¹⁴³ Serdült, 2015. 65.

Felhasznált irodalom

- Bigazzi 2013 = Bigazzi Sára: Előítéletek. In: (szerk.) Varga Aranka: Esélyegyenlőség a mai Magyarországon. Pécs, 2013. 15-36.
- Bordács 2001 = Bordács Margit: A pedagógusok előítéletességének vizsgálata roma gyerekeket is tanító pedagógusok körében. In: Új Pedagógiai Szemle. Budapest, 2001. 70-89.
- Erikson 2002 = Erikson, E. H.: Gyerekkor és társadalom. Budapest, 2002.
- Eröss-Gárdos 2007 = Eröss Gábor – Gárdos Judit: Az előítélet-kutatások bírálatához. In: Educatio. 2007. 1. szám
- Géczi-Huszár-Sramó-Mrázik 2002 = Géczi János – Huszár Zsuzsanna – Sramó András – Mrázik Julianna: A romákkal kapcsolatos beállítódás vizsgálata tanárjelöltek körében. In: Magyar pedagógia. 102. évf. 1. szám. Budapest, 2002. 31-61.
- Magyarics 2008 = Magyarics Tamás: Fekete-fehér Amerika. Az első rabszolgától az első elnökig. In: Rubicon. XIX. évf., 189. szám. 10-20.
- Serdült 2015 = Serdült Sára: Lenni és lehetni. Az identitás és az inkluzív kiválóság kapcsolata. In: (szerk.) Arató Ferenc – Varga Aranka: Befogadó egyetem. Az akadémiai kiválóság fejlesztése az inklúzió szempontjainak érvényesítésével. Pécs, 2015. 61-73.
- Tóth, 2013 = Tóth Béla István: A romagyilkosságok rövid krónikája. [<https://barankovics.hu/cikk/a-romagyilkosságok-rovid-kronikaja>] (Utolsó letöltés: 2017. 07. 04.)
- Vitári 2012 = Vitári Zsolt: A Hitlerjugend és Délkelet-Európa. Budapest, 2012.
- Újra rasszista felirat virít a pécsi egyetemmel szemben (2017): <https://www.bama.hu/baranya/kek-hirek-bulvar-baranya/ujra-rasszista-felirat-virit-a-pecsi-egyetemmel-szemben-717586/> (Utolsó letöltés: 2017. 07. 08.)

Gaál Gabriella

A perifériára szorított Másik –Tóth Krisztina: Pixel– A testek reprezentációinak sajátosságai

Tóth Krisztina az egyik legolvasottabb kortárs magyar író. Novelláiban groteszken realista pillanatfelvételek bontakoznak ki abszurd iróniával fűszerezve. Az ábrázolásmódban, erős prózájában a nő-férfi viszony szembeállítás, a testek konfliktusai, szétszakadásai és összeolvadásai körvonalazódnak. A szerző a történetek alapjául szolgáló apró mozzanatokot többnyire a hétköznapi életből meríti. A kötet rövid történet képkockáiból lehetőség nyílik arra, hogy a valóság rögzített pillanatait a legkülönbözőbb felbontásokban nézzük vissza. Az elbeszélések ráközelítenek egyes részletekre, aztán távlatból, nagyobb összefüggésbe helyezve mutatják meg az ok-okozati összefüggéseiket.

A tanulmány az író *Pixel* című 2011-ben megjelent novellás kötete segítségével kísérletet tesz a perifériára szorított Másik helyzetének a szemléltetésére, hogy milyen konfliktusok bontakoznak ki a szereplői testek között. Kiderül, hogyan határozza meg az azonosulási folyamatokat a test, a látott külső testfelszín, hogyan lehet a testek, a testrészek történetéről beszélni. A kiemelt novellák által az is bemutatásra kerül, hogy a narrátor hogyan alkalmazza a médiában is használt előítéletességet hordozó kódolt nyelvi eszközöket, azaz, hogyan reprezentálja a média működését. A novellák rávilágítanak a mediatisált társadalom sajátosságaira, például arra, a romák valós képét hogyan helyettesíti annak csupán média reprezentációjával. A média által sugallt kép ál-valóságot konstruál, amely félelmeken és előítéleteken alapszik. A szubkultúra határait a mediális fületeken létrehozott ál-valóság jelöli ki, amelyben a kisebbség tagjait deviáns magatartásmintákkal és bűnözői csoportokkal azonosítják.

(GULD, 2013: 15.) De kiderül az is, hogyan lép túl az elbeszélő a fekete-fehér színhatárokon, valamint hogyan válik képessé felszabadítani a perifériára szorított Másikat.

A megkülönböztetett testek történeteiben jelentkező előítéletességet hordozó kódolt nyelvi eszközök

A *Pixel* mindegyik fejezete egy-egy különböző testrésztörténeteként mutatkozik meg. Az alcímekben megadott testrészek történeteiből épül fel a kötet. A testrészek történetei (szöveg)testként építhetők fel. A novella elemzéseken bemutatható: a kötetben megjelenő testek megkülönböztetett pozícióba kerülhetnek. *Megkülönböztetett testekké* válnak azon szereplői testek, amelyek elsődlegesen negatív előítéleteket váltanak ki másokból.¹⁴⁴ A negatív előítéletek felszínre hívása a nemi másság vagy rasszista jegyek alapján történhet.

Megkülönböztetett testek vizsgálatára alkalmas a novellacikluson belül található kisebb ciklus, amely négy novellából épül fel. A történetekben a cigány identitás problémái kerülnek előtérbe. A novellákban megjelenő cigányfiú történetein keresztül válik láthatóvá az előítéletek megalkotásának folyamata, valamint az, hogy a hatalom és a média milyen kódolt nyelvvel hívja elő az előítéleteket. Ezekre az eszközökre játszik rá az elbeszélő, ugyanakkor le is bontja a negatív sztereotip jelleget, és rávilágít az életeseményekben megfigyelhető ok-okozati összefüggésekre, amire legtöbbször a média, a hírek világa nem szokott feltárni.¹⁴⁵

A *hát történetében* ismerjük meg a novellák főszereplőjét, akit a látott jelenetben az elbeszélő konkrétan nem nevezi meg az etnikai hovatartozását. Az elbeszélő olyan

¹⁴⁴ ALBERT Kinga (2013): Testpoétika és hiányalakzatok Tóth Krisztina *Pixel* című művében. <http://www.szokoz.complit.u-szeged.hu/wp-content/uploads/2013/11/Albert-Kinga-Testpoetika.pdf> (2017. 10. 17.)

¹⁴⁵ ALBERT Kinga (2013): Testpoétika és hiányalakzatok Tóth Krisztina *Pixel* című művében. <http://www.szokoz.complit.u-szeged.hu/wp-content/uploads/2013/11/Albert-Kinga-Testpoetika.pdf> (2017. 10. 17.)

kifejezéseket használ, amelyek által a magyar médiában és közbeszédben a romákat szokták identifikálni. A novella indítása párhuzamba vonható a televíziós műsorok híradóival, ahol a szegénység-riportok, a szociálisan hátrányos helyzetűekkel készült videók mindig a telepet mutatják be, ahova a csalános lejtő vezet, mint a Laposhoz vezető út esetében. A Laponon csak azok maradtak, „*akiknek végképp nem volt pénzük beljebb költözni vagy elmenni máshová. A Laponon nem volt csatorna, a vizet meg a közkútról kellett hozni. Mivel az itt élő családok évek óta nem fizettek közüzemi díjakat, a polgármester úgy döntött, elzáratja a nyomókutat.*” (140.o.) Az indítással a szöveg egyértelműen azonosít. A cigánytelepekre utal és felhasználja az osztály- és etnikai sztereotípiában megjelenő elemeket; hogy nincs víz, nem fizetik a számlákat. Arra a konstruált képre játszik rá, miszerint a szegények – akiket a többség többnyire cigányoknak feltételez – csak így élhetnek. Azt mutatja be a kiemelt képkocka, ahogy a média is működik, hatásadás módjára, hogy a rossz és piszkos látvány felülírhatja a szöveget. A jelenet egyben igazolja a helyi vezető réteg döntését, amely egyben a főhatalom kirendeltsége, hogy a nyomókutak lezárása jogos volt.¹⁴⁶

Második „tipikus” elem a helyi uralommal való konfliktus, akár a csatorna, akár a rongyvetés esetében. Egyik esetben sem a probléma megoldása a cél, nem vizsgálja meg a hatalom az ok-okozati hátterét a jelenségeknek. A sztereotipizálás egyik eszköze, hogy megnevezi a helyiekkel való ellentétet, olyan szinten, hogy elkülöníti a „fentiek” és „alsó sor” lakóit, akárcsak a romákkal szembeni „mi” és „ők” kategóriák alkalmazásánál. A falu alsó sora úgy reprezentálódik, mintha nem is a lakossághoz tartozna. A két kategóriával körvonalazódik az etnikai alapú társadalmi

¹⁴⁶ BERNÁTH Gábor-MESSING Vera (2017): Romákkal beszélgetve a médiáról.

http://socio.hu/uploads/files/2017_2/bernath_messing_tan.pdf

(letöltés: 2017. 10. 31.)

különbségtevés és a kirekesztés. A novella alapvető problémára világít rá, a helyi lakosság a romákat másoknak tekinti, de eközben a cigányok is távol tartják önmagukat a régóta letelepedett társadalmak alapjaitól. Ugyanakkor a romák megélhetése a befogadó közösségeknek nyújtott szolgáltatásoktól függ, ezért tekintik a nem romákat ügyfeleknek, alapvető megélhetési forrásnak és a szükséges javakhoz való szabad hozzáférés gátjának. (BÍRÓ-GHEORGHE-KOVATS, 2014:18.) Ilyen ügyfél és gát a novellában Bogdán. Bogdán képviseli a többségi társadalmat, annak összes előítéletével. A férfi a lakosság érdekeinek szem előtt tartásával mindent elkövet, hogy gátolja, és minél távolabb tartsa „őket”. Ugyanakkor ő sem teljes tagja a polgári társadalomnak, csak egy vékony vonal választja el az „alsó sor” lakóitól. A tárgyi eszközeiből kiderül, hogy anyagi helyzete és életszínvonala nem sokban különbözik a falu alsó sorának lakóitól. Ilyen tárgyi eszköz a régi bicikli és a roncs porszívó (amit Bogdán kért el a Könyvtártól). Fellépése és tettei a nem ismert kultúra iránti ellenérzésekből és a szegénységtől való félelemből táplálkoznak.

Kétféle világ él párhuzamosan egymás mellett; a szegénységé, ahol a szenvedés, a kilátástalanság, a nyomasztó légkör és az ínség motívumai dominálnak. A másik világban, a középosztályt a jövő lehetősége és a munka által megszerezhető javak motiválják. A média szegénység-riportjaiban a szenvedést úgy mutatják meg a pörgő képkockákon, hogy eredőit és következményeit megpróbálják kiiktatni, ezzel erősítve az előítéletek kibontakozását. Magyarországon a mélyszegénységet főként a cigányokkal azonosítják. Bernáth és Messing 2011-ben végzett média híreket vizsgáló tanulmánya szerint, az elemzett televíziós hírműsorokban a szegénység és a roma kifejezések az esetek 21%-ban kapcsolódtak össze.¹⁴⁷ A tudósítás, a leírás gyakran nem közvetlenül azonosítja a roma

¹⁴⁷ BERNÁTH Gábor-MESSING Vera (2012): Szélre tolvá. http://www.mediakutato.hu/cikk/2012_01_tavasz/05_roma_mediakuep (2017. 10. 31.)

szereplőket, hanem a cigányokhoz kapcsolható sztereotípiákkal terhelt képi és narratív alakzatok és ábrázolásmódok használatával éri el a kívánt hatást.¹⁴⁸

A hírekben használt előítéletességet hordozó kódolt nyelvi kifejezésekben a szegénység mellett a lopás fogalma is gyakran összekapcsolódik a roma szóval. 2011-ben végzett Bernáth és Messing hírfolyam kutatásaiból kiderül, hogy a vizsgált hírfolyamok 37 %-ában bemutatott bűnözési hírekhez a romák kapcsolódtak. De csak az esetek 8 százalékában fordult elő, hogy az az áldozat roma származású volt és nem elkövető. A bűnözés kapcsán nem a roma áldozatokkal járó bűnesetek a gyakoribbak, hanem a roma kriminalitás hangsúlyosabb ábrázolása. Továbbá a helyi konfliktusokat tárgyaló tudósítások háromnegyedében szerepel a bűnözés, tehát a romák és nem romák közötti együttélési nehézségeket egyre inkább a romákhoz köthető devianciákkal, büntettekkel igazolja a média.¹⁴⁹ Ugyanúgy, ahogy a novella is, a falopásra, a rongyégetésre a számlák fizetésének elhanyagolására és a Bogdántól való lopásokra hivatkozik. A *hát története* című fejezetben olvasható régi bicikli története is a roma bűnözést erősíti meg. Bogdán régi biciklijét ellopták. A megvert fiú bátyja pedig egy régi roncs biciklivel tér haza. Kiderül, hogy az idősebb testvér szét akarja szedni hulladéknak a biciklit. Feltételezhető, hogy a szerzemény Bogdán biciklijé. Ezt az is alátámasztja, hogy Bogdán maga említette, hogy a fiú testvére már többször lopott tőle cseresznyét és a rég ásóját is elvitte, most meg a régi biciklijé tűnt el. A lopást kódolt nyelvi eszközökkel a cigányokhoz köti, ezzel az eljárással a fiút, illetve annak testvérét is kimondatlanul romaként azonosítja.

¹⁴⁸ BERNÁTH Gábor-MESSING Vera (2017): Romákkal beszélgetve a médiáról.

http://socio.hu/uploads/files/2017_2/bernath_messing_tan.pdf
(letöltés: 2017. 10. 31.)

¹⁴⁹ BERNÁTH Gábor-MESSING Vera (2012): Szélre tolva.
http://www.mediakutato.hu/cikk/2012_01_tavas/05_roma_mediak
p (2017. 10. 31.)

A közvélemény jelentős része hajlamos a romák stigmatizálására, bűnözőként való azonosítására, valamint ezt igazoltnak látják a közszolgálati és kereskedelmi médiában megjelenő romakép által. A novella feltárja a bűncselekmény okát és ezzel próbálja meg ledönteni az előítéletek falát. A fiú éhségében kényszerül cseresznyét lopni Bogdán fájáról. A férfi rajtakapja lopás közben a fiút és egy porszívócsővel kegyetlenül elveri. A férfi kezébe veszi a hatalom igazságszolgáltató szerepét, így áldozatból elkövetővé válik. Az erőszakos fellépés hátterében egyfajta bosszú is megjelenik, hiszen a fiú nem egyszer megdobálta az úton bicikliző férfit. A fiú bátyja megtudja, hogy mi történt, és azzal vigasztalja öccsét, hogy majd egy hét múlva felmennek Pestre, ahol lehetőségük lesz kitörni a szegénységből. A fiú végül két hét múltán került fel Pestre, ahol munkát is vállalt, de hirtelen hetekre nyoma veszett. Az idősebb testvért váratlanul behívják a kórházba, hogy azonosítsa egy holttestet, akit a testvérének hisznek.

Az ütésnyomok által lehet azonosítani a holttestet; „*a háton haránt irányú inveterált, 8 - 10 cm hosszú, 1 - 2 cm széles hegek, feltehetően korábbi ütésnyomok*” (140.o.) éktelenkednek a testen. A sebek utalhatnak a Bogdántól szerzett sérülésekre vagy az *orr történetében* kapott ütésnyomokra. Kiderül, hogy a testet a budai hegyek környékén találták meg. Az idősebb testvér megkönnyebbül. Úgy véli, nem lehet az ő testvére, mert szerinte a testvére soha nem juthatott volna el oda. Viszont az orvosi jelentés alapján, a befogadó mégis a fiúra asszociál. A jelentés szerint bevérzett, bűzös, oldószeres nyáktartalmú hörgőrendszert diagnosztizáltak, ami utal a *has története* című elbeszélésre, ahol a fiú koszosan, bűdösen jelenik meg, és a nadrágja véresen lógott rajta.

A *has történetében* a fiút egy buszon láthatjuk, amely Buda felé tart. De ezúttal sem konkretizálódik etnikai hovatartozása. A novella újfent az olvasó előítéleteit hívja felszínre, hogy végül le is rombolja őket. A fiú félmeztelenül, mocskosan lép fel a buszra, és kötekedik az utasokkal. A fiú az út alatt egy ragasztós zacskóból „szipuzik”. A buszon ülők mind ellenséges szemmel tekintenek rá. Egyedül Nóra, a terhes nő

szól hozzá, hogy átadja a helyét a láthatóan megsebesült fiúnak. De ezzel a gesztusával az utasok tekintetében ugyanolyan megvetettnek bizonyul. Viszolyognak és félnek tőlük, az egyik öreg hölgy még a táskáját is szorosabban fogja. Az utasok a többségi társadalmat szimbolizálják, ahogy a szegényekhez, a szenvedőkhöz, a perifériára kerültekhez viszonyulnak. A többségi társadalom tekintetében normasértőnek minősül a fiú, aki veszélyes is lehet, és könnyen bajt okozhat. Az öreg hölgy mozdulata jelzi az előítéleteit, miszerint fél, hogy megtámadják és kirabolják. A lopástól való félelme utal a fiú etnikai hovatarozására. Újra felbukkan a két kategória; az „ők” és a „mi” ellentéte.

A végállomásnál a fiú elindul a budai hegyek felé, egyenesen haza. Otthon az édesanyja gondoskodik róla, hogy jobb kedvre derítse a fiát még egy kínai fehér pólót is vesz a számára, amelyen „*szökik a jószág*”. (96.o.) A novella és a romák médiaképének egyik legmeghatározóbb közös vonása a szegénység dominanciája. A médiakép szegénység kérdését főként a kormányzati támogatások, a segélyek dominálják. Elhangzik, hogy a főszereplő és édesanyja megélhetési forrását valamilyen segély képezi. A történet a segély kifejezéssel előhívja azon sztereotípiákat, miszerint a romák nem szeretnek dolgozni, munkanélküliek és indokolatlanul részesülnek szociális támogatásokban. (HAMMER, 2007: 42.) Az előítéletek felszínre hívásával megtörténik az egyértelmű státusz meghatározás, amely a megkülönböztetés kitüntetett jelentőségű eszköze. A történet még jobban hangsúlyozza a szegények és a középréteg közötti határt. A viszonylagosból abszolúttá alakítja a két réteg közötti különbségeket. A kódolt nyelvi eszközök segítségével jön létre a határvonal. (HAMMER, 2006: 122.)

Váratlanul kiderül, hogy a narrátor szándékosan tévesen fejezte be a történetet, és az elbeszélt jelenet valójában nem így fejeződött be. A novellában a narrátor három megoldást is felkínál. A másodiknál a jószívű budai polgár jóvoltából kerti munkát végezhet a fiú, ám ez hamiskásan hangzik, amit alátámaszt a narrátor ironikus attitűdje. Túl mesei, romantizált,

ugyanakkor előítéletes, ahogy az átlagember viszonyul a perifériákon levőkhöz, hogy meg akarja menteni, a nagylelkű jótevő szerepét akarja betölteni. A budai polgár ki akarja mozdítani a fiút, mobilitási lehetőséget kínálva fel. Ki akarja mozdítani a szerinte, és a polgári többségi társadalom szerinti generációkon át öröklődő tanult tehetetlenség állapotából, és aktív tevékenységbe akarja foglalni a segítségnyújtást. A befejezés értelmében a segítség nem alanyi jogon jár, hanem ki kell azt érdemelni még pedig munkával. A budai polgártól tudjuk meg, hogy a fiú roma származású, de mindezt sztereotipizált képzetársításokkal kísérve. „*Azt mondta neki, hogy ne raboljál meg bűnözől, fiam, csak azért, mert cigány vagy.*” (97.o.) A romákkal szembeni hétköznapi érvényesülő előítéletességet hordozó nyelvi alakzatok térnek vissza. Érdekesség, hogy a novella – akárcsak a hírek a bűncselekmény, rablás, bűnözés megjelenítéseinél – kitér az adott szereplő származására, roma etnikumhoz való tartozását megnevezi. Bernáth és Messing kutatása bebizonyította, hogy 2011-ben a televíziós hírműsorok 29 százalékában kapcsolódott össze a bűnözés és a roma fogalom.¹⁵⁰ A budai polgár ajánlata a média romákról alkotott képeit tükrözi. A narrátor úgy dönti le ezeket az álképeket, hogy nem engedi meg ezt a befejezést és tévedhetőségére hivatkozva megváltoztatja a befejezést. A harmadik lehetőség, ami a legvalószínűbb, hogy a fiú rosszul lett, a hasához kapott és összeroskadt a buszon. Két buszvezető kitette a murvára, majd rendőrt hívtak. Jól megfigyelhető az előítélet felszínre kerülése, hogy a fiún látható roma származása miatt nem mentőt, hanem rögtön rendőrt hívtak. Egyből azt feltételezték, hogy valami rosszat követett el a fiú.

Végül az *orr története* című novellában bontakozik ki az a háttér információ, amely felfedi, honnan szerezte a fiú a *hát történetében* látott halálos sebeket. Az *orr történetében* a fizikailag és lelkileg is sebezhető gyerekekkel találkozik a

¹⁵⁰ BERNÁTH Gábor-MESSING Vera (2012): Szélre tolván. http://www.mediakutato.hu/cikk/2012_01_tavasz/05_roma_mediakate p (2017. 10. 31.)

lúdtalpas (talp történetéből is ismert) biztonsági őr, aki egy gyerekkori trauma miatt elfogult a cigányokkal szemben (pl: *a boka története*). A biztonsági őr egy raktárépületnél szolgál, ahol éjszaka felbukkan az előbbi két novellából ismert fiú. Fontos, hogy itt a narrátor megnevezi a fiú etnikai hovatartozását. Újra előkerülnek a nyelvi kódok; a cigányfiúhoz a munkanélküliség és a „lomizás” fogalmi párosulnak. Kiderül, hogy már nagyjából hat hónap telt el a Bogdán-incidens óta. Az éjjeli őr, Misi észreveszi az illetéktelen behatolót és számon kéri, mit keres, mire a fiú az alkohol hatása alatt provokatívan válaszol: „Közöd?”. A válasz is a sztereotípiákra játszik rá. Arra, hogy a cigányság a hatalommal, a fegyveres erővel szemben tiszteletlen és szabálysértő. A fiút kegyetlenül elveri az őr egy csővel, aminek a vége hajlott csonk. Érdeemes kitérni a biztonsági őr reakálásának okára, amit a narrátor is feltárt.

Misit a Tizenegyedik fejezet, avagy *a boka történetében* ismerhetünk meg, még kisfiúként. A fiú apja trolivezetőként dolgozott. Az apa újrarázasodott, és fiával csak hétvégeente találkozott, amikor magával vitte a munkába. De az apa dadogott, és nem tudta rendesen bemondani a megállókat. Egyik megállónál két utas fut a troli után, hogy elérjék. Trolivezetőként az apa mindig odafigyelt az utasokra, és megvárta a két fiút. A fiúk az első ülésen foglaltak helyet. Az út alatt kinevették a bemondó dadogó beszédét, sőt az egyikük utánozni is kezdte. Kiderül a két fiúról, hogy cigányok. Végül Misi veszi át a megállók bemondását, mert nagyon zavarta a két utas viselkedése. Érdekes megfigyelni a narrátor által közvetített gondolatmenetét, miszerint a sértett kisfiú azt feltételezi, hogy a két cigányfiúnak nincs jegye. Misi elhatározza, hogy „legközelebb ő maga kérdezi meg, *lyukasztottak-e*” (58.o.), és tekintélyt szeretne szerezni magának. Az *orr történetében* a korábban BKV ellenőrként dolgozó férfit a lúdtalpáról ismerheti fel az olvasó, és arról a vágyáról, miszerint buszokon akart volna föl-le járkálni, és jegyeket ellenőrizni. Végül biztonsági őrként tekintélyre tehetett szert. Az őrzött raktárépületnél tűnik fel a cigányfiú, aki

a raktárnál vasakat talál, amiket el tudna adni, és általuk pénzhez juthatna. A biztonsági őr hason rúgja a fiút. Kovaljov Mihály a fiúra vetíti ki a gyerekkori negatív tapasztalatait. A fiú végül a kórházban belehal a sérüléseibe.

A fiú végső felismerése és azonosítása nem egy szereplő (a fiú testvére), hanem az olvasó által történik meg. Az azonosítás az elejtett félmondatok összeillesztésével lehetséges, és a narrátor ironikus tévedései által. A *has történetében* felvázolt három lehetséges zárásból sok hasznos információ kiderül, amely segítheti a megértést, az összefüggések felismerését. A befogadónak aktiválnia kell olvasói emlékezőképességét, hogy el tudjon igazodni a (szöveg)test labirintusában.¹⁵¹

Jól látható a négy novella alapján, hogy a szereplők milyen mélyen gyökerező negatív előítéletekkel rendelkeznek. Az előítélet oka lehet, az egyének személyes tudásának a töredezettsége, ami ugyan sokoldalú, de ellentmondásos is egyben. Az alany azt választja ki a kulturális anyagból, ami a saját tapasztalataival egybecseng, vagy ami megfelel az ideológiai elköteleződésének. (NEMÉNYI, 2011: 80.) Figyelemfelkeltő, hogy a cigányfiúnak és testvérének nincs neve, de azoknak, akikkel konfliktusba kerülnek van; például Bogdán és Kovaljov Mihály. Mintha a cigányfiú a borszíne miatt nem számítana teljes értékű embernek, csupán egy névtelen alak lenne, identitás nélkül. A bemutatott novellák megmutatják, hogy az emberek olyan minimális benyomások, tudáshorizontok alapján formálnak másokról véleményt, mint a nem, a faj és a fizikai külsőségek. (NEMÉNYI, 2011: 80.) Az előítélet nem csak az áldozatról szól, hanem az előítélettel bíró személyről és annak traumáiról is. Az előítéletek kialakulását és a közutálat erősödését a személyes sérelmek határozzák meg. Az előítéletek által a többségi társadalom polgárai hajlamosak általánosítani, amely a konfliktusok legfőbb forrását képezi.

¹⁵¹ ALBERT Kinga (2013): Testpoétika és hiányalakzatok Tóth Krisztina Pixel című művében. <http://www.szokoz.complit.u-szeged.hu/wp-content/uploads/2013/11/Albert-Kinga-Testpoetika.pdf> (2017. 10. 17.)

A rejtett színhatár

A kiemelt novellák képet mutatnak a magyarországi romák médiabeli ábrázolásmódjáról. Megmutatják azt a viszonyítási alapot, amihez képest látszódnak a romák. Ugyanakkor ez a folyamat mindig automatikusan létrejön, hiszen mindig a többséghez, a „normálisnak”, a „magyarnak” címkézettekhez képest történik meg a viszonyítás. A kimondatlan megjelölés nem a cigányok attitűdjéből indul ki, hanem a nézőpont mindig a „többség” oldalára helyeződik át. A nem cigányok „normálisként” jelennek meg, és ehhez viszonyítja a cigányokat. (BOGDÁN, 2013: 159.) A nem cigányok, a „többség”, a „fehér emberek” a láthatatlan jelöletlenségükkel a normát meghatározó, a hatalmi pozícióba kerülő csoportként konkretizálódnak. Ezt a pozíciót egy nem csoportbeli egyén nem töltheti be, így alárendelt helyzetbe kerül, aki csak megpróbálhatja követni a megszabott normákat és mintákat. Az alárendelt, jelenesetben a cigányság a „fehérekhez” képest definiálódik latens módon. De a másik oldal, a „többség” nincs értelmezve *„csak az artikulálatlan „valamihez képest”, a „normatív” látszik a beállításokban, a szubjektum, amit automatikusan a fehérhez rendel ez a kommunikációs tér”*. (BOGDÁN, 2013: 162.) A „többség” a fehérhez, a magyarhoz társul, de valójában nem kapunk erről a közegről reális képet. Ha körvonalazódnának a fehérek, hogy milyenek, akkor az általuk jelölt társadalmi csoportok vagy rasszok is újra pozícionálhatnák magukat. A „fehérek” körülírása nélkül a cigányok homogén közösségként árnyalatok nélkül megfestett, alárendelt képként rögzülnek továbbra is. A fehérek, a többség arctalan, önállóan nem létező tömegként létezik, amely a félelmek és az előítéletek mentén határozódik meg. (BOGDÁN, 2013: 164.) A történetekben a falu „többsége” és a busz utasai sem körvonalazódnak.

A novellák azt az általános érvet forgatják ki, amit általában a közszolgálati média sugall¹⁵², hogy a cigányok okolhatóak minden konfliktusért (a *hát történetében* a fenti és alsó sor ellentéte, alsó sor és Bogdán ellentéte vagy az *orr történetében* a cigányfiú fenyegetésként, veszélyforrásként reprezentálódik). Ők azok, akik miatt nem tud megvalósulni az együttélés, mert az alaptulajdonságaik veszélyeztetik a többség életét. (GLÓZER, 2013: 133.) Rejtett torzítás következik be, amely nem direkt módon különböztet meg, de az érzelemmentességével és kétértelműségével mégis kijelöli az elhatárolt csoportokat. Mint ahogy a *has történetében*, a busz utasai undorodva, együttérzés mentesen viszonyulnak a cigányfiúhoz. A torzítást elfogadók egy adott társadalmi csoportot hibáztatnak az előnytelen helyzetükért és az adott csoportot homogén egységnek tekintik. A csoport tagjait egyformának és saját maguktól különbözőnek látják. Erre jó példa a *hát történetében* az alsó sor kategorizálása, leválasztása a „többségről”, vagy az, ahogy Misi a gyerekkori „traumája” miatt az összes cigányhoz előítéletesen, elítélően viszonyul. (BOGDÁN, 2013: 170.) A novellák cigányképe, ahogy a média által gyakran sugárzott kép sem valós, csak az előítéletek, félelmek mentén konstruált torz kép. Bogdán, Misi és a busz utasai, valamint a buszsofőrök mind a félelemkeltő, ellenségképző, előítéletekkel rendelkező hatalom bábjai, akik jól tükrözik a leegyszerűsítésre és a kirekesztésre való hajlandóságot.

Érdekeség, hogy a cigány szereplő csak egyetlen egyszer szólal meg a négy novellában, akkor is egyszavas választ ad. De az az egy szó igazolja a cigányokkal kapcsolatos előítéleteket, miszerint a romák agresszívak, bajkeverők, indulatosak, bűnözők, és problémásak. (BOGDÁN, 2013: 172.) A történetek problémás jelenségeként mutatják be a cigányokat és a velük való együttélést. A cigányfiú, így lesz alárendelt,

¹⁵² Lásd: BERNÁTH-MESSING 2011-ben végzett a romák médiabemutatásával foglalkozó tanulmánya szerint 2011-ben a vizsgált hírfolyamok 23%-a foglalkozott a roma-többségi konfliktussal. in: BERNÁTH-MESSING (2012)

eredendően bűnös és elítélt, idegen és ellenség, valamint a veszély forrása.

Az elbeszélő azonban megrajzolja a „fehér oldalt” is. Láthatjuk Bogdán, Misi, a budai polgár és Nóra oldalát is. Egy színes képet kapunk, amely nemcsak fekete-fehér. Az elbeszélő hitelessé válik, hiszen egy térben mozog a szereplőkkel, ő maga is jelen van megfigyelőként, ezért sem tudja a *has történetében* rögtön elbeszélni a történet végét. A narrátor így próbálja meg az előítéletekkel terhes fekete-fehér képek színhatárait kifordítani, kitölteni és a partnerség zónájába invitálni az olvasót, ahol a média által elültetett sztereotípiákat, félelmeket le kell győznie és a perifériáról be kell hívnia a Másikat.

A hatalom ellenőrző tekintete

A perifériára való kirekesztés alapja lehet, hogy a szereplői test ellenáll a hatalom által gyakorolt felügyeletnek és kontrollnak. A modern polgári társadalom az engedelmes testeket gyártja, amely révén az egyént állandó megfigyelése alatt tarthatja és szabályokhoz kötheti. Aki nem tud alkalmazkodni a szabályokhoz, és nem tud eleget tenni az engedelmes testek normarendszerének, az a perifériára szorul. Foucault szerint az egyén szubjektivitása a hatalmi mechanizmusok eredménye, vagyis ebben az esetben a cigányfiú a többség szemében nem rendelkezik saját szubjektivitással, így a többségi társadalom kimondatlan felhatalmazást nyer, hogy elítélje, megvesse és végleg kirekessze a fiút. (GERGELY, 2007: 308.)¹⁵³ Ugyanakkor az ellenőrzés egyik módja lehet az elkülönítés, amely olyan diskurzusokon keresztül történik, amely az emberek és csoportjaik közötti határokat jelölik ki. A hatalmi diszkurzus bizonyos fizikai vonások alapján rasszként jelöl meg embereket és elkülöníti őket a jelöletlen domináns többségtől. A rasszként megjelölteket elkülönítik, és speciális magatartás mintázatokat és intézkedéseket irányítanak feléjük, így tartva fenn a hatalom

¹⁵³ (A gondolatmenet elsődleges forrása FOUCAULT: A szexualitás története I.: A tudás akarása. 2. jav. kiad., Atlantisz, 1999)

ellenőrző tekintetét, így garantálva a periférián való maradásukat. (FEISCHMIDT, 2013: 115.)

A kirekesztettek elveszítik a szubjektivitásukat, és ennek következtében a hétköznapi, normális szubjektumot elégedettség érzete járja át. A hétköznapi, a társadalomban szerepet betöltő szubjektum elégedett lesz az egészségesnek hitt önazonossága miatt. A megkülönböztettek különbözőségét az egészségesek látványosságként vagy tabuként emelik ki. Ezért lehetséges, hogy a *has történetében* az utasok nem néznek a cigányfiúra, megpróbálják kerülni őt a tekintetükkel, és nem segítenek rajta. Ugyanakkor az *egészségesek* a mélyen lévő elfojtásait (testiség, nemiség vágyai) vetítik ki a különbözőséggel bíró társaikra, így saját felfogásukban ők maguk megtisztulnak.¹⁵⁴

Összegzés

Az elemzett novellák által jól látható, hogy azoknak a társadalmi diskurzusoknak, amelyek a rasszizmust fenntartják és táplálják, jelentős részét a média generálja. A hétköznapi rasszizmus diszkurzusa általában két forrásból származik; a személyes vagy személyesen előadott történetekből, amelyek a kollektív ítélet jogosságát alátámasztó példázatokként szolgálnak. Ilyen például a *hát történetében* az a történet, amely bemutatja, hogy miért zárták el a vizet a falu alsó sorában és bemutatja Bogdán személyes történetét, konfliktusát a falu „alsó sorával”. A második forrás a médiából származik, amelyre már az a jellemző, hogy a szélsőjobboldal beszédmódja is átszivárgott a populáris kultúrába. Még a humorizáltan gúnyolódó kijelentések is burkoltan, de egyértelműen ellenséges véleményt tükröznek. A lealacsonyító megjelenítés a cigányokhoz negatív attribútumokat kapcsol. (FEISCHMIDT, 2013: 118.)

A médiában és a novellákban a romáknak, mint ellenség diszkurzív konstrukcióként való megjelenítésének négy

¹⁵⁴ KÉRCHY Anna (2009): „*Tapogatózások. A test elméletének alakzatai* <http://apertura.hu/2009/tel/kerchy> (elérés: 2017. 10. 22.)

fokozata van. Láthattuk, hogy először, mint ellenséget jelölik ki, erre volt példa a *hát történetében* alsó sor és a középosztálybeli felső sor, Bogdán és az alsó sor ellentéte, valamint Misi számára az ellenségként értelmezett cigányok. A második fázis az ellenség megrajzolására alkalmat adó szituációk, mint a faluban kibontakozó ellentét: a víz elzárása, a falopás, az együttélést megnehezítő tényezőként bemutatott alsó sor. A következő szakaszban az ellenségképzés nyelvi eszközei, az ellenség megnevesítését szolgáló kifejezések figyelhetők meg, amelyek alantas személyekként írják le a csoport tagjait. Ezek a nyelvi kategóriák a romákat bűnözőnek, agresszívnek, az alapvető együttélési normákat betartani képtelen személyekként festik le. Gyakori kifejezések a romákkal kapcsolatban a munkanélküliség, a problémás, az erőszakos, az agresszív, a tolvaj, a koszos, az igénytelen és a haszontalan. Végül megfigyelhető az ellenségkonstruálás belső logikája, amely mindig félelmeken alapul és a látott külső testfelszín miatt ítéli el a másikat. (GLÓZER, 2013: 123.)

Összességében elmondható, hogy a novellák reprezentálják, ahogy a média híreiben közölt roma kép konstruálódik. A kép elsőnek megkülönbözteti a rasszt, igazolja a másságukat, majd indokolja a szembenállás jogosságát. A történetek, ahogy a hírek tudósításai is igyekeznek a látszólagos korrektségre, de a sorok mögött, a nyelvi kategóriákkal rasszista és diszkriminatív koncepciók bújnak meg, amelyek a rejtett rasszizmust legitimációhoz segítik. Erre hívják fel az olvasó figyelmét a novellák, ezt a folyamatot próbálják meg értelmezni és tudatosítani. A narrátor a folyamat bemutatásával felszabadítja a kirekesztett testeket és újra identitással ruházza fel őket, akik rendelkeznek saját történettel. Az olvasónak pedig színvaksággal kell tekintenie a Másikra és fel kell ismernie a szubjektumot a testben.

Irodalom

- ALBERT Kinga (2013): Testpoétika és hiányalakzatok Tóth Krisztina Pixel című művében. <http://www.szokoz.complit.u-szeged.hu/wp-content/uploads/2013/11/Albert-Kinga-Testpoetika.pdf> (letöltés: 2017. 10. 17.)
- BERNÁTH Gábor-MESSING Vera (2012): Szélre tolvá. http://www.mediakutato.hu/cikk/2012_01_tavasz/05_roma_mediakep (letöltés: 2017. 10. 31.)
- BERNÁTH Gábor-MESSING Vera (2017): Romákkal beszélgetve a médiáról. http://socio.hu/uploads/files/2017_2/bernath_messing_tan.pdf (letöltés: 2017. 10. 31.)
- BÍRÓ András - Nicolae GEORGHE- Martin KOVATS (2014): Az áldozati szereptől a polgári tudatig. A roma integráció útja. Vitafórum. Kossuth Kiadó, Budapest, 11-43
- BOGDÁN Mária (2013): A hiányzó kép. A közszolgálati média identitáskonstrukciói a romareprezentáció tükrében. in: Bogdán Mária-Feischmidt Margit- Guld Ádám: „Csak másban”. Romareprezentáció a magyar médiában. Gondolat, Budapest, 157-177
- FEISCHMIDT Margit (2013): Rasszizmus és média. Elméleti megközelítések. In: Bogdán Mária-Feischmidt Margit- Guld Ádám (szerk): „Csak másban”. Romareprezentáció a magyar médiában. Gondolat, Budapest, 111-123
- GERGELY Nikoletta (2007): Szubjektivitás és testek – Testkonstrukció mint énkonstrukció Pedro Almodóvar Beszélj hozzám c. filmjében. In: Séllei Nóra (szerk): A nő mint szubjektum, a női szubjektum. Kossuth Kiadó, Debrecen, 304-315.
- GLÓZER Rita (2013): A „cigányok” mint ellenség diszkurzív konstrukciói a hazai online szélsőjobboldali médiában. In: Bogdán Mária-Feischmidt Margit- Guld Ádám (szerk): „Csak másban”. Romareprezentáció a magyar médiában. Gondolat, Budapest, 123-141
- GULD Ádám (2013): „Ne bántsátok az EMO barátaimat!” Roma asszimiláció és szegregáció alakzatai egy kortárs ifjúsági kultúra tükrében. In: Bogdán Mária-Feischmidt Margit- Guld Ádám (szerk): „Csak másban”. Romareprezentáció a magyar médiában. Gondolat, Budapest, 15-45
- HAMMER Ferenc (2006): Közbeszéd és társadalmi igazságosság. A Fókusz szegénységábrázolásának értelmezése. Gondolat. Budapest,

- HAMMER Ferenc (2007): Zöld könyv. Romák médiaábrázolása. Szociális s Munkaügyi Minisztérium. Budapest,
- KÉRCHY Anna (2009): „*Tapogatózások. A test elméletének alakzatai*” <http://apertura.hu/2009/tel/kerchy> (elérés: 2017. 10. 22.)
- NEMÉNYI Mária (2011): A valódi formák pluralizmusa (Talált tárgy 1989-ből). In: Aczél Ágnes(szerk) A társas szociológus: Tanulmányok Somlai Péter 70. születésnapjára .ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 78-97
- TAKÁCS Krisztina (é.n): Novellák túl a novellán. A kortárs magyar novellisztika és Tóth Krisztina Pixel című kötete. ymtdk.edu.rs/fex.file:takacstimea_dol/takacstimea_dol.doc (letöltés: 2017. 10. 22)
- TÓTH Krisztina (2016): Pixel. Magvető. Budapest.

Középiscolások romológiai ismeretei egy kérdőíves vizsgálat tükrében

Bevezető

Jelen kutatás azzal a célkitűzéssel jött létre, hogy választ kapjak néhány cigánysággal kapcsolatos kérésemre. Romológusként pedig szakdolgozatom témájának választottam. Cigány, roma származásomból adódóan több alkalommal kellett az előítéletekkel megküzdenem, így szerettem volna felmérni, hogy ezek az előítéletek milyen mértékűek és milyen okkal jöttek létre. Kutatásom által terveztem, hogy olyan információkat szerzek, amelyek válaszul szolgálnak ezekre a kérdéseimre. Diplomamunkámban¹⁵⁵ a kutatás leírása mellett, megoldásnak a civil szervezetek munkáját láttam. Kiválasztottam két olyan szervezetet, amelyek tevékenységei számomra példaértékűek és úgy gondolom munkásságuk hasznos a társadalom minden tagjának. A Khetanipe a Romák Összefogásáért Egyesület és az UCCU Roma Informális Oktatási Alapítvány foglalkozik a cigányok, romák segítségével, mindeközben a többségi társadalom érzékenyítésével is.

¹⁵⁵ Szakdolgozatomban fontosnak tartottam, hogy a szakirodalmi háttér és a kutatási előzmények áttekintése során tematikus csomópontok köré rendezzem a szakdolgozat tárgya szempontjából releváns témaköröket. Így a diplomamunkámban röviden tárgyalom a sztereotípiák és előítéletek fogalmát, kibővítve a kutatási eredményekkel. Ismertetem azon tankönyvkutatások eredményeit, melyek a cigányok, romák tankönyvbeli reprezentációjával foglalkoznak. Foglalkozom a cigány, roma nemzetiségi oktatással, mely a köznevelés egy speciális területe, és kötelező elemként jelen van benne a népismeret oktatása. Továbbá foglalkozom a multikulturális/interkulturális neveléssel és az inklúzió fogalmával, végül bemutatom a civil szervezetek szerepét a közoktatási intézményekben.

Bemutattam munkásságukat és azokat a programjaikat, amelyek hozzájárulnak a romológiai ismeretek megszerzéséhez, a cigány, roma identitás erősítéséhez és az érzékenyítéséhez.

A kutatás célja

Kutatásom célja volt, hogy megvizsgáljam, milyen romológiai ismeretekkel rendelkeznek a középiskola 9-10. osztályos tanulói Pécs városában. Úgy gondolom, hogy kutatási eredményeimmel bebizonyítom, hogy szükség van alapvető ismeretek megszerzésére az iskolás évek alatt a cigányokkal, romákkal kapcsolatban. Megfelelő tudás hiányában csak sztereotip ismeretekkel rendelkeznek, amely majd hozzájárul a negatív kép kialakításához. Kutatásom hipotézise, hogy a középiskolás tanulók tudása hiányos a cigány, roma népestről és ez a sztereotipizálás alapja lehet.

A kutatás módszerei és helyszínei

Kutatásom módszerének kérdőíves adatfelvételt választottam. A kérdőívben 14 kérdés van, 12 zárt és 2 kifejtendő, hosszabb választ igénylő kérdés.

A kérdőíves kutatást két középiskolában végeztem, mind a kettőben a 9. és 10. évfolyam humán vagy általános tagozatán. Választásom indoklása, hogy a humán osztályban emelt óraszámú tanulóknak magyar irodalmat és történelmet, így nagyobb esély van arra, hogy a cigányokról, romákról hallanak. Az általános tagozatot pedig azért, mert az adott iskolákban ez volt az egyetlen, ami nem nyelvi, természettudományi vagy reál tantárgyakra épít. Mind a két intézményben a 4 évfolyamos gimnáziumban végeztem a kutatást.

A kutatás lebonyolítása

A kvantitatív kutatást a fentebb említett két középiskolában és 4 osztályban kérdeztem le. A kérdőívezést megelőzően szülői nyilatkozatot kellett kiosztanom, mivel a kérdezett diákok 18 éven aluliak voltak. A szülők és gyermekeik önkéntesen beleegyeztek a kitöltésbe. A kérdőívek lekérdezése probléma

nélkül, zökkenőmentesen történt. Az iskolák együttműködőek voltak, a válaszadók többsége pedig segítőkész. A kérdőív az anonimitás feltételeit biztosította. A kapott válaszokat kérdőívenként külön-külön, és összehasonlítva is megvizsgáltam, majd kiértékeltem. Összesen 105 db kérdőív került kiosztásra és kitöltésre.

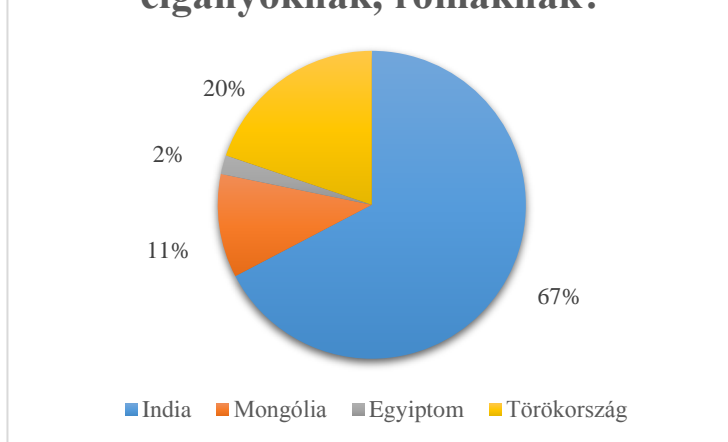
A kutatás eredményei

A kérdőív 1. és 2. kérdése demográfiai szempontból felhasználható. Az első a nemek arányának megoszlására kérdez rá. A kérdőívet 67 lány (64%) és 38 fiú (36%) töltötte ki.

A második kérdés a kitöltő nemzetiségéről ad információt. Jelen kérdésnél megjelenik a cigány, roma nemzetiség is. Ez a szempont lényeges lehet, mert a későbbi kérdéseket befolyásolhatja az adott kitöltő származása. A 105 főből összesen 6 (5,7%) olyan kitöltő van, aki cigánynak, romának vallotta magát.

A 3-10. kérdésem a középiskolások cigányokra, romákra vonatkozó tudásáról ad képet. Harmadik kérdésem a cigányok, romák feltételezett őshazájára kérdez rá. A válaszlehetőségek olyan opciók, amelyeket gyakran tévesen tudnak az emberek. Erre a kérdésre a válaszadók közül 68-an (67 %) helyesen válaszolt. A megoszlást az 1. számú ábra mutatja be

Szerinted melyik ország a feltételezett őshazája a cigányoknak, romáknak?



1. ábra

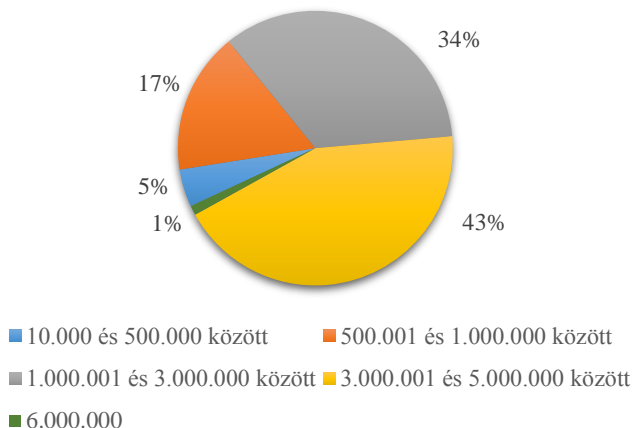
Negyedik kérdésem a hagyományos, régi cigány, roma mesterségekre vonatkozik. A válaszadók olyan mesterségeket soroltak fel, melyek ugyan hagyományos és régi foglalkozások, de nem kifejezetten tradicionális cigány, roma mesterségek. A legtöbbször megjelölt mesterségek a „*kőműves, lakatos, kovács, kereskedő és zenész*”. A cigány, roma mesterségek elsősorban két tevékenységi körhöz kapcsolódnak. A fémművesség különböző változatai (kovácsmunkák), illetve a szórakoztatás különböző formái (muzsikálás). (vö: Havas, 2000) Tehát a középiskolások egy része, helyesen válaszolt, de csak egy-egy alkalommal lehető fel tradicionális mesterség, mint például a „*teknővájó, lókupec vagy a kosárfonó*”. Havas Gábor hivatkozott tanulmányában leírja, hogy az oláh cigányok a csoportfoglalkozásra utaló elnevezésekkel – *lovara* (lókupec), *colara* (szőnyegkereskedő), *khelderasa* (üstfoltozó) különböztették meg magukat egymástól. Famunkákra pedig

elsősorban a beás cigányok specializálódtak. (Havas, 2000) Már a negyedik kérdésben fellelhető a sztereotípiák használata. Több alkalommal volt leírva a lopás és a munkanélküliség, mint mesterség. Valamint nagybetűvel írva a vezetéknevek alapján próbálták a mesterségeket beazonosítani, ilyen volt az „*Orsós, Lakatos, Kovács*”.

Az ötödik kérdésnél a cigány, roma zászlót láthatták a diákok. A kérdés, hogy a képet látva mit gondolnak, mit ábrázolhat. Leggyakrabban a válasz: címer, zászló, kerék volt. Összesen 49-en írták valamilyen formában („*cigány zászló, romaság zászlaja, roma nemzetiségi zászló*”), hogy a cigányok, romák zászlója.

Hatodikként arra kérdeztem rá, hogy szerintük mennyi cigány, roma származású ember él Magyarországon. A kérdés után megjelenik, hogy Magyarország lakossága körülbelül 10 millió fő, hogy ahhoz arányosan tudjanak válaszolni a kérdésre. A válaszadók közül mindössze 4-en írtak 500.000 fő alatti választ (5%), 15-en írtak 500.001 és 1.000.000 közötti számot (17%), 31-en írtak 1.000.001 és 3.000.000 fő közötti számot (34%), 39-en 3.000.001 és 5.000.000 fő közötti számot (43%) és 1 fő 6 milliót (1%). Az arányokat a 2. ábra mutatja be. A Központi Statisztikai Hivatal 2011-es népszámlálásán 315 583 fő vallotta magát cigány, roma nemzetiséghez tartozónak. (KSH 2011. népszámlálás) Ám a kutatók számukat jóval többre becsülik. Pásztor 2013-as becslése szerint 657 600 cigány, roma származású ember él Magyarországon. De, hogy mi alapján becsüli meg valaki, hogy ki a cigány, roma? Azt sokféle módon teheti, akár a külső jegyek, nyelv, kultúra, nevek, életmód, származás szerint. (Cserti, 2015) Ebből megfigyelhető, hogy a középiskolások sokkal nagyobb lélekszámra teszik a cigányokat, romákat, mint a tényleges számuk.

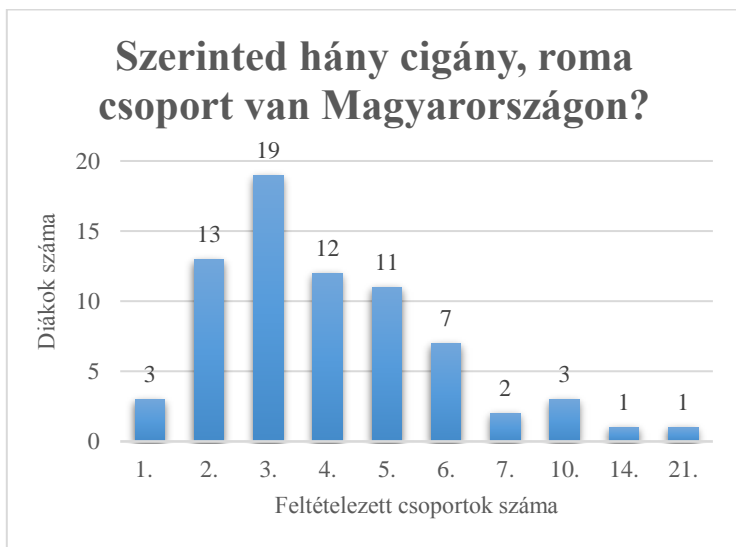
Szerinted mennyi cigány, roma származású ember él Magyarországon?



2. ábra

Az ötödik pontban a magyarországi cigányok, romák csoportjaira kérdeztem rá. A kérdésre 71-en (79%) válaszoltak és ebből 19-en (21%) írták a helyes választ (3 csoport). A 3. ábra mutatja be a csoportok megjelölésének megoszlását. A kérdés második fele arra kérte a kitöltőt, hogy a megadott vonalra sorolja is fel őket. A vonalra 34-en (43%) írták a beást, 41-en (51%) az oláh cigányt vagy kolompárt és mindösszesen 5-en (6%) a romungrót. A csoportokat kevesen tudták helyesen leírni: „*ruminglo, rumungló, bejás, kalompár*”. Ez abból következtethető, hogy a diákok a szájhagyomány útján tudnak csak a cigány, roma csoportokról. Több alkalommal vezetékneveket soroltak fel, mint például „*Kalányos, Bogdán, Orsós*”. A kérdéssel kapcsolatban elutasítással is találkoztam „*nem tudom, nem is érdekel*”. Volt, aki nem is értettette a kérdést és volt, aki a kérdésre kijelentéssel válaszolt „*nem*

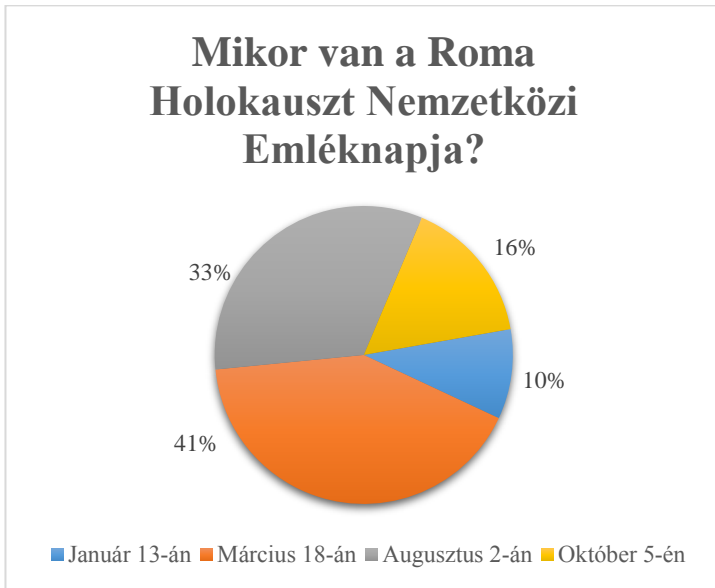
tudtam, hogy több csoportjuk is van”. Úgy vélem utóbbi idézet jól reprezentálja a diákok tudását a cigány, roma csoportokról.



3. ábra

Nyolcadik kérdésem hivatott kimutatni, hogy a diákok milyen cigány, roma származású híres embereket ismernek. 79-en (75%) azt állították, hogy ismernek ilyen embert és 26-an (25%) nem ismernek, vagy nem válaszoltak a kérdésre. A felsorolásban csak olyan személyek neveivel találkoztam, akik a közmédiából ismert énekesek, zenészek, műsorvezetők. A legtöbb alkalommal megemlített nevek a „Győzike, Gáspár Laci, Kis Grófó, Nótár Mary, Oláh Gergő, Majka, Bódi Guszti”. A diákok nem ismerik azokat a cigány, roma festőművészeket, költőket, zenészeket, akik fontos helyet foglalnak el a történelemben, zenében, irodalomban és a képzőművészetben is, mint például Czinka Panna, Dankó Pista, Bari Károly, Rigó Jancsi, Lakatos Menyhért vagy Péli Tamás és Szentandrassy István.

A 9. és 10. kérdésem a Roma Holokauszt témakörét járja körül. Kilencedik kérdésként arra kérdeztem rá, hogy „*Mikor van a Roma Holokauszt Nemzetközi Emléknapja?*”. A válaszadók közül 34-en (41%) a megadott válaszlehetőségek közül a március 18-at jelölték meg az emléknapnak és csak a második helyen (34 fő, 33%) szerepelt a helyes válasz, az augusztus 2-a.¹⁵⁶ A válaszok százalékos arányait szemlélteti a 4. diagram.



4. ábra

¹⁵⁶ „Az auschwitz-birkenai cigányláger 17 hónapig működött. A 23 000 idezsúfolt emberből 20 078 meghalt, a többieket más táborokba szállították. 1944. augusztus 3-án a rendszerint zajos cigányrészleg végleg elcsendesedett: 2 897 nőt, gyermeket és férfit küldtek gázkamrába egyetlen éjszaka alatt, és az auschwitz-birkenai lágerban nem maradt egyetlen cigány sem.” (Fraser, 1996, p. 240) Ezen az éjszakán történtek miatt lett a cigányok, romák Nemzetközi Emléknapja augusztus 2-a.

A tizedik kérdés egy nyitott kérdés volt, ahol a válaszadók tudása érdekelt, azon belül az, hogy mennyi és milyen jellegű ismeretekkel rendelkeznek a roma holokausztról. 16 darab (15%) olyan kérdőívet kaptam vissza, ami üres volt és 65 darab (62%) olyat, amire a kitöltő azt a választ adta, hogy semmit nem tud a roma holokausztról. (A kérdés feltételét azért is gondoltam fontosnak, mert az általános iskolai történelem kerettanterv is említi a kérdéskör tárgyalását.) Összesen 24 (23%) olyan kérdőív volt, amire a kérdéssel kapcsolatban válaszoltak. A megemlített válaszok között is főként pár szóval vagy 1 mondatral reagáltak. Ilyenek volt például: „*Úgy ahogy a romákat, őket is tömegesen irtották*”, „*Megölik a romákat*”. Elenyésző számban volt olyan, aki bővebben írt a témában, „*Elég keveset. A zsidó holokauszt alapján arra tudok következtetni, hogy ezt a nemzetiséget is megölték, elkülönítették, gettókba zárták, deportálták. Azt hiszem, ez az esemény is a Hitleri Holokauszt idején történt.*” Az előítélet ennél a kérdésnél is megmutatkozott: „*Ha nem irtottak volna ki sokat, akkor ma még több lenne. Szóval nem ártott.*” A kerettanterv előírja, hogy 7-8. osztályban tanulniuk kellett volna a II. Világháború témakörnél a „*roma/cigány népiirtás*” fogalmáról. (Kerettanterv) Ám a kérdőív eredményei azt mutatják, hogy az érintett diákok keveset, vagy egyáltalán semmit nem tanultak ebben a témakörben.

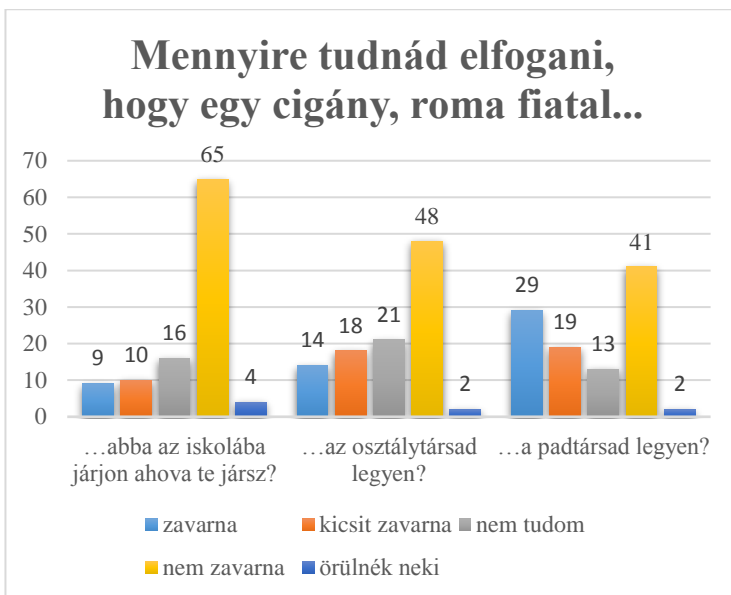
11. és 12. kérdésem az előítéletekre kérdez rá. Ezzel a két kérdéssel szerettem volna felmérni, hogy milyen mértékben előítéletesek a középiskolások.

A tizenegyedik kérdés szintén nyitott kérdés volt. Itt a válaszadók gondolataira és véleményére voltam kíváncsi. Kérdésem az volt, hogy „*Mi jut eszedbe arról, hogy cigány?*”. A cigány fogalma definíciószerűen jár együtt negatív értékítéletekkel, mint például deviáns viselkedési formák és normaszegő magatartást. (Erős & Mászáros, 2001) Így ennél a kérdésnél érkeztek a legszínesebb és egyben legnegatívabb válaszok is. Kisebbségben érkeztek olyan válaszok ahol a zenét, táncot, barna bőrszín, családcentrikusságot említették

meg és nagyobb számban, ahol a lopást és a bűnözést. Sok esetben a diák negatív sztereotípiákat és deviáns viselkedéseket sorolt a csoportról, de utolsó mondatként megemlítette, „*de azért vannak kivételek*”. Volt, akiben változó érzelmeket keltett: „*Számomra ez egy kétes eset. Egy felől egy olyan ember jut eszembe, hogy (a cigányok többségére értve) műveletlen, nem illedelmesen viselkedő személy. Másik felől pedig vannak olyan cigányok is akik műveltek, illedelmes, jó emberek (a legjobb barátnőm is az) és sokszor szembesül a magyarok rasszizmusával, de egyben büszke is arra, hogy ő cigány.*” Több helyen a diákok leírják, hogy a cigányokat, romákat elítélik és ítélkeznek felettük. Ám még több kérdőívben írnak a középiskolás diákok előítéletes sorokat. „*Hátrányos helyzetű, rejtett munkaerő. Természetesen minden tiszteletem azoké, akik elérték valamit a mellettük álló zseben kívül, de a környezetemben nem ismerek ilyent, amit pedig látok, az nem tetszik. Szóval, nem sok jó.*” Ebből is jól látszik, hogy a diák saját tapasztalataira épít és a tudás hiányában könnyebben kialakultak az előítéletek. Egy következő idézet: „*Az adófizetőkön élőködő, 100 gyerekes túl szaporodott, putri negyedeken élő „embereket”, akik lopnak, csalnak, hazudnak, gyilkolnak 200 forintért, amit aztán persze drogra költenek. Majd bedrogozva viccelődnek hogyan erőszakolták meg aztán raboltak ki szerencsétlen magyart (vagy más nemzetiségűt).*” Feltételezésem szerint, a diák a közmédia által sulykolt információkból építkezik, és csak a sztereotípiákat ismeri. Egy másik diák gondolata pedig, hogy „*félelmet kelt benne*”. Ezt is a médiának és a negatív beszédeknek tulajdonítom. Egy harmadik középiskolás véleménye a cigányokkal, romákkal szemben pedig annyira előítéletes, hogy csak annyit írt: „*utálom őket*”.

A 12. egy Bogardus-féle társadalmi távolság mérő skála. A kérdéssel arra szerettem volna választ kapni, hogy mennyire engednének közel magukhoz a diákok egy cigány, roma fiatal. A Ligeti György (2006) által használt kérdéssort tettem fel, ami „*Mennyire tudnád elfogadni, hogy egy cigány, roma fiatal... 1, abba az iskolába járjon, ahova te jársz? 2, az osztálytársad*

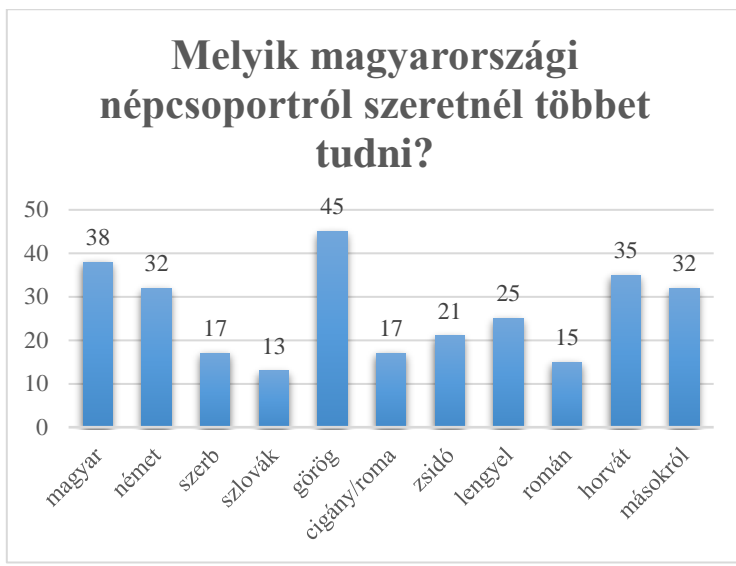
legyen? 3, a padtársad legyen?. Ahogy a diákokhoz egyre közelebb kerülne egy cigány, roma fiatal, annál távolságtartóbbak lennének vele szemben. A legnagyobb távolságnál, az iskolatársnál mindösszesen 9-et zavarna és 65 válaszadót nem zavarna, ha cigány, roma származású ember járna abba az iskolába, ahova ő jár (9 – zavarna (9%), 10 - kicsit zavarna (10%), 16 - nem tudom (15%), 65 - nem zavarna (62%), 4 - örülnék neki (4%). Az osztálytársi viszonynál már nőtt azok száma, akiket zavarna és csökkent, akiket nem zavarna a cigány, roma osztálytárs (14 – zavarna (14%), 18 - kicsit zavarna (17%), 21 - nem tudom (20%), 48 - nem zavarna (47%), 2 - örülnék neki (2%). A legközelebbi, padtársi viszonynál pedig 29-re nőtt azok száma, akiket zavarna, ha mellette egy cigány, roma ülne és ismét csökken 41-re azok száma, akiket nem zavarna (29 – zavarna (28%), 19 - kicsit zavarna (18%), 13 - nem tudom (13%), 41 - nem zavarna (39%), 2 - örülnék neki (2%). Mindez bizonyítja, hogy a diákok távolságtartóak a cigányokkal, romákkal szemben és tartanak a minél közelebbi kontaktus kialakításától. Azon diákok, akik örülnének neki, mindegyike cigány, roma származásúnak vallotta magát. A diákok válaszait az 5. diagram szemlélteti.



5. ábra

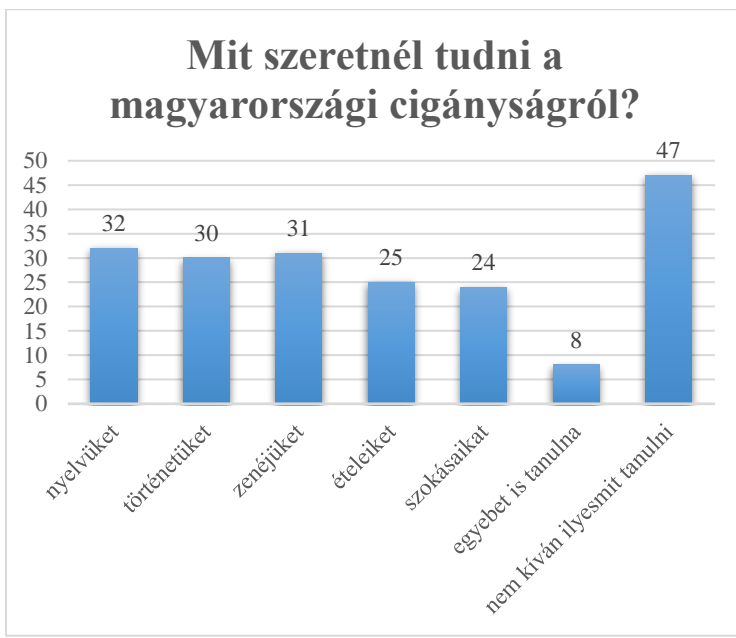
A 13. és 14. kérdésem arra kérdezett rá, hogy mennyi szándék van bennük a cigányokról, romákról tanulni és ha tanulnának, akkor mi érdekelné őket. Ezt a két kérdést Forray R. Katalin és Hegedűs T. András: *Tanulói attitűdök az etnikai kérdésekkel kapcsolatban* című kutatásából (2003) emeltem ki.

Tizenharmadik kérdésem, hogy „*Melyik magyarországi népcsoportokról szeretnél többet tudni?*”. A 6. ábra szemlélteti a válaszokat. Az első három helyen a görög, a magyar és a horvát nemzetiség, kilencediken pedig a cigány, roma nemzetiség szerepel.



6. ábra

Utolsó kérdésem, hogy „*Mit szeretnél tudni a magyarországi cigányságról?*”. A válaszadók tanulni kívánt témái, nagyjából megegyeznek; 45%-uk jelölte be valamelyik megadott területet. 8-an (7%) tanulnának mást is a cigányokról, romákról, mint amik fel vannak sorolva és 47-en (48%) nem kívánnak ilyesmi tanulni. Az elutasítás oka több tényező is lehet, akár az iskolai túlterheltség vagy a cigányokkal, romákkal szembeni előítélet, esetleg érdektelenség. A 7. ábra mutatja be a válaszok arányát.



7. ábra

A kérdőív kiértékelése során sok olyan válasszal találkoztam, ami azt mutatta, hogy a középiskolások nem tudnak pontos információkat a cigányokról, romákról. A sztereotípiákból, sokszor negatív tapasztalatokból és hallott anyagokból gyűjtik információikat és ezek megmutatkoznak válaszaikban és gondolkodásukban.

Összegzés

Vizsgálatom egyik célja az volt, hogy ismereteket szerezzek a középiskolások cigányokkal, romákkal kapcsolatos tudásáról és képet kapjak gondolatalemeikkel és előítéleteikkel kapcsolatban.

Kutatásomból kiderült, hogy a hipotézisem beigazolódott. A vizsgált középiskolás diákoknak nincs tudása a cigányokról, romákról. Néma ismeretük van, amiket a

mindennapokban hallanak és látnak, de ez csak egy szelete annak, amit kellene és fontos lenne tudniuk. Szükség van az alapvető ismeretek megszerzésére az iskolás évek alatt, mivel megfelelő ismeretek hiányában csak sztereotip ismeretekkel rendelkeznek majd, mely hozzájárul a negatív kép kialakításához. A középiskolások nagy részében lenne hajlandóság a cigányokról, romákról tanulni, de a közoktatás rendszere még nem alkalmas, hogy kötelezően bevezesse és oktassa ezt. Nem rendelkezünk olyan tankönyvekkel, amelyekből a tanárok meg tudnák tanulni és tovább tudnák adni azt a tudást, ami szükséges és helytálló a cigányokkal, romákkal kapcsolatban.

Amíg viszont nincs a tanároknak sem lehetősége ezt pótolni, addig a civil szervezetek programjaikkal tudják a hiányosságot helyettesíteni. Ilyen szervezetek pl. a Khetanipe a Romák Összefogásáért Egyesület és az UCCU Roma Informális Oktatási Alapítvány. A civil személyek, civil aktivisták munkája fontos, hogy a diákok elfogadóbbak és toleránsabbak legyenek a cigány, roma társaikkal. Ezért a közoktatásban, akár már az általános iskola első osztályában hasznos, hogy beszéljenek a cigányokról, romákról és halljanak, lássanak egy olyan példát is, ami nem a sztereotípiákat sulykolja. Mindezek mellett nagy hangsúlyt kell fektetni azon tankönyvek pótlására, amelyek tartalmaznak romológiai ismereteket is.

Tapasztalataim nyomán újabb és nagyobb mintán kellene elkészíteni az adatfelvételt, hogy még jobban rálátást kapjunk a középiskolások gondolkodásáról és tudásáról.

Felhasznált szakirodalom

- Cserti Csapó Tibor: A cigány csoportok helyzete a modern társadalomban – szociológiai megközelítések és azok problematikája. In: Orsós Anna (szerk.): A romológia alapjai, PTE BTK Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlislócki Henrik Szakkollégium, Pécs, 2015., 79-116.
- Erős Ferenc - Mészáros Ágnes: Pszichológiai szempontok és problémák a magyarországi cigányság helyzetére vonatkozó kutatásokban. In: Kolvalcsik Katalin (szerk.): Tanulmányok a cigányság társadalmi helyzete és kultúrája köréből, IFA-OM-ELTE, Iskolafejlesztési Alapítvány Kuratóriumának elnöke, Budapest, 2001., 235-254.
- Forray R. Katalin - Hegedűs T. András: Cigányok, iskola, oktatáspolitikai. Oktatókutató Intézet – Új Mandátum, Budapest, 2003.
- Fraser, Sir Angus: A cigányok. Osiris Kiadó, Budapest, 1996.
- Havas Gábor: Hagyományos mesterségek. In: Kemény István (szerk.): A magyarországi romák, Útmutató, Győr, 2000. 85-90.
- Ligeti György: Sztereotípiák és előítéletek. In: Kolosi Tamás – Tóth István György – Vukovich György (szerk.): Társadalmi riport 2006. TARKI, Budapest, 2006. 373–389.

Statisztikák

Központi Statisztikai Hivatal, 2011. évi népszámlálás Országos adatok (KSH 2011. népszámlálás), https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/nepsz2011/nepsz_orsz_2011.pdf [2017.03.20.]

Jogszabályok

51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelet – a kerettantervek kiadásának és jóváhagyásának rendjéről (Kerettanterv) https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=a1200051.emm [2017.03.22.]