

Gypsy Studies – Cigány Tanulmányok

40.

HORIZONTOK ÉS DIALÓGUSOK 2018

VII. Romológus konferencia

**20 ÉVES A ROMOLÓGUSKÉPZÉS,
15 ÉVES A SZAKKOLLÉGIUM**

Pécs, 2018. május 11-12.



TANULMÁNYKÖTET

*PÉCSI TUDOMÁNYEGYETEM BTK NTI ROMOLÓGLA ÉS
NEVELÉSSZOCIOLÓGLA TANSZÉK*

PÉCS, 2018.

40.



HORIZONTOK ÉS DIALÓGUSOK 2018

VII. ROMOLÓGUS KONFERENCIA

20 ÉVES A ROMOLÓGUSKÉPZÉS, 15 ÉVES A SZAKKOLLÉGIUM

Pécs, 2018. május 11-12.

TANULMÁNYKÖTET



Pécsi Tudományegyetem BTK NTI Romológia és
Nevelésszociológia Tanszék

PÉCS, 2018.



A konferencia és a tanulmánykötet támogatója:



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 • Olvasószerkesztő: Orsós
Anna • Lektorálta: Andl Helga • Készült a Bolkoprint Kft.
nyomdájában, 7631 Pécs, Fűzes dűlő 23. • Nyomdavezető: Szabó
Péter • ISBN 978-963-429-260-9 • ISSN 1586-6262 •

Tartalom

ELŐSZÓ	7
A KONFERENCIA PROGRAMJA.....	9
ANDL HELGA - BECK ZOLTÁN - CSERTI CSAPÓ TIBOR – LAKATOS SZILVIA	
ROMOLÓGIAI ISMERETEK ÉS TANÁRKÉPZÉS	17
CSERTI CSAPÓ TIBOR	
A HAZAI CIGÁNYSÁG TÁRSADALMI HELYZETÉNEK ALAKULÁSA A ROMA INTEGRÁCIÓ ÉVTIZEDE ALATT.....	48
DÁVIDA CSILLA – ANGYAL MAGDOLNA	
A KORASZÜLÉS ÉS CSECSEMŐHALANDÓSÁG OKAINAK VIZSGÁLATA AZ ALSÓSZENTMÁRTONI BEÁS CIGÁNYOK KÖRÉBEN	73
FEHÉRVÁRI ANIKÓ - HÍVES TAMÁS	
ARANY JÁNOS PROGRAMOK ÉS A HÁTRÁNYOS HELYZETŰ TANULÓK TERÜLETI ELEMZÉSE	90
FORRAY R. KATALIN	
PREKARIÁTUS ÉS A CIGÁNYSÁG: LEHET-E VITATKOZNI?	112
NATASCHA HOFMANN	
SOCIAL INCLUSION IN GERMAN EDUCATION SYSTEM - THE IMPORTANCE OF MENTORING PROGRAMS WITH AND FOR SINTI AND ROMA	124
KRESZTYANKÓ ANNAMÁRIA	
„NE CIGÁNYKODJÁ’ MÁR!” - AZ ISKOLAI METANYELVI SZOCIALIZÁCIÓ IDEOLÓGIÁI ÉS HITELESÍTŐ GYAKORLATAI.....	136

KURUCZ GYÖRGY

FÖLDESÚRI ADMINISZTRÁCIÓ ÉS ETNIKAI DIVERZITÁS: A CIGÁNY
KÖZÖSSÉG EDELENYBEN A 18. SZÁZAD KÖZEPÉN153

MOGYORÓSI RENÁTÓ MANUEL

A PÉCSI TUDOMÁNYEGYETEM ELSŐÉVES OSZTATLAN
TANÁRKÉPZÉSBEN RÉSZTVEVŐ HALLGATÓINAK
TÁRSADALOMRÓL ALKOTOTT KÉPE EGY KÉRDŐÍVES FELMÉRÉS
TÜKRÉBEN.....166

ORSÓS ANNA

VIZSGÁLATOK ÉS GONDOLATOK A BEÁS NYELV MEGŐRZÉSÉNEK
LEHETŐSÉGEIRŐL.....203

PÁPAI BOGLÁRKA

AZ ARANY JÁNOS PROGRAMOK ALUMNIS DIÁKJAIVAL KÉSZÜLT
INTERJÚK EREDMÉNYEI - AZ AJP SORSFORDÍTÓ EREJE-223

TORGYIK JUDIT

AZ INTERKULTURÁLIS NEVELÉS NÉHÁNY KUTATÁSI IRÁNYA.....242

TÓTH GIZELLA

SZÉCSI MAGDA MESÉINEK VIZSGÁLATA AZ ELSŐDLEGES
SZOCIALIZÁCIÓ SZEMPONTJÁBÓL256

SCHÄFFER JÁNOS

ARANY JÁNOS PROGRAM KUTATÁSÁNAK ELŐZMÉNYEI,
VALAMINT AZ ISKOLÁZTATÁS KÉRDÉSKÖRE A
RENDSZERVÁLTÁSTÓL NAPJAINKIG271

ELŐSZÓ

2018 májusában került megrendezésre a IV. Horizontok és Dialógusok konferencia, amely a Pécsi Tudományegyetemen a Neveléstudományi Intézet és az „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola szervezésében valósult meg.

Az intézet tanszékeihez és a doktori iskolához köthető konferenciák programját négy év óta már nem önállóan külön-külön, hanem összefogva, egy központi téma köré hangoljuk össze, lehetőséget adva a transzdiszciplináris összefüggések bemutatásának.

A Horizontok és Dialógusok konferenciasorozat 2018-ban a Társadalmi befogadás témakörét emelte középpontba, ezzel is hangsúlyozva a két évfordulót ünneplő intézmény (Romológia és Nevelésszociológia Tanszék és Wlislócki Henrik Szakkollégium) működési területét.

A tanév végén szervezett HD konferenciánk utolsó két napja ezért az átlagosnál is különösebb jelentőségű volt számunkra, hiszen ebben a tanévben ünnepeltük, hogy a Romológia és Nevelésszociológia Tanszéken 20 éve kezdődött el a romológusok képzése, a tanszéken működő Wlislócki Henrik Szakkollégium alapítása pedig 15 évvel ezelőtt történt meg.

A HD konferenciasorozat immáron hagyományos Romológus konferencianapja az ünnepi esemény miatt ebben az évben a szokásoktól eltérően két napossá bővült, melynek során kiemelt szerepet kapott a két évfordulás eseményről való megemlékezés.

Az ünnepi alkalom délelőttjén áttekintettük a tanszéken két évtized óta folyó munka főbb állomásait, és a témával kapcsolatban az egyetemi, kari és tanszéki vezetés valamint a szakkollégium képviselői is lehetőséget kaptak a felszólalásra, gondolataik átadására. Az esemény jelentőségét emelte, hogy a konferencia fővédnöki szerepét elvállaló Emberi Erőforrások minisztere személyesen is megtisztelte konferenciánkat és beszédében hosszasan részletezte az itt folyó munka jelentőségét.

A konferencia további részében, megtartva a konferencia tartalmi nyitottságát, olyan előadásokat hallhattunk, amelyek a társadalmi befogadás (social inclusion) hazai és nemzetközi társadalompolitikai megközelítését igyekeztek tudományos kontextusba helyezni.

A résztvevők között, ahogy minden évben, most is kiemelt szerepet szántunk a pécsi egyetemen tanult, végzett romológus hallgatóknak, hogy megmutassák, merre tartanak, meddig jutottak saját szakmai területükön. A romológia különböző – elméleti és gyakorlati - területein alkotó, publikáló elismert szakemberek részvételét is fogadtuk, hogy az egyes szekciók munkájában kibontakozó párbeszéd lehetőségeit tovább gazdagítsuk. E mellett külön figyelmet szenteltünk azokra a felsőoktatásban jelenleg tanuló PhD hallgatókra és roma szakkollégiumok tagjaira, akik érdeklődnek a romológia tudományterülete iránt. Egy-egy szekción belül – társadalomtudományok, nyelvészet, nevelésszociológia – a tudományos élet különböző szintjein dolgozó kutatók képviseltették magukat a képzett és tudományosan minősített szakemberektől, PhD hallgatókon át egészen az egyetemi képzésben éppen tevékenyen tanuló diákokig.

Ebben az évben a nemzetközi kitekintés, a nemzetközi kapcsolatok megjelenítése egy újabb fontos területe volt a konferenciának, ezért több elismert nemzetközi előadó is részt vett és előadást tartott, bemutatva az általuk képviselt területek eddigi eredményeit.

Ebben a tanulmánykötetben válogatások olvashatók a májusi VII. Romológus Konferencia keretei között elhangzott előadások anyagaiból, amelyek reményeink szerint áttekintést adnak és az olvasókat a tudományos együttgondolkodásra serkentik azokról a felismerésekről, útmutatásokról, amelyeket a romológia nyújthat számunkra a társadalmi befogadást illetően.

DR. ORSÓS ANNA

A KONFERENCIA PROGRAMJA

VII. ROMOLÓGUS KONFERENCIA

20 ÉVES A ROMOLÓGUSKÉPZÉS, 15 ÉVES A SZAKKOLLÉGIUM

Elnök: Orsós Anna

A konferencia fővédnöke: Balog Zoltán, az emberi erőforrások minisztere

A konferencia programbizottsága: Ambrusné Kéri Katalin, Arató Ferenc, Cserti Csapó Tibor, Forray R. Katalin, Híves-Varga Aranka, Huszár Zsuzsanna, Mrázik Julianna, Orsós Anna, Trendl Fanni

A konferencia szervezőbizottsága: Ács-Bíró Adrienn, Balázsovcics Mónika, Gergye Eszter, Maisch Patrícia, Márhoffer Nikolett, Novák Viktor, Nyúl Eszter Anna, Sándor-Schmidt Barbara, Schäffer János, Szabó Barbara, Vezdén Katalin, Vitéz Kitti

A VII. Romológus Konferencia szervezésében résztvevő szakkollégisták: Azizov Dóra, Balogh Elvira, Boros Bianka, Csonka Norbert, Dobó Tibor, Farkas Kata Klaudia, Gaál Gabriella, Gergye Eszter Halász Roland, Kátai Dalma, Kőszegi Krisztián, Laboda Gina, Laboda Lilla, Mogyorósi Renátó Manuel, Oláh Szeverin, Orsós Henriett, Orsós Tamás, Palásti Mihály András, Siftár Mária, Szegedi József, Tratnyek Balázs, Vancsura Dávid, Vitéz Kitti

2018. május 11.

GANDHI GIMNÁZIUM

9:00 – 11:00 Érkezés, regisztráció, frissítők fogyasztása

11:00 – 12:00

Köszöntők:

- Balog Zoltán, a konferencia fővédnöke, EMMI
- Berke Gyula, oktatási rektorhelyettes, PTE
- Bereczkei Tamás, dékán, PTE BTK
- Forray R. Katalin, a Romológia és Nevelésszociológia Tanszék alapítója, PTE
- Orsós Anna, A Romológia és Nevelésszociológia Tanszék vezetője
- Híves-Varga Aranka, a Romológia és Nevelésszociológia Tanszék docense, a Wlilocki Henrik Szakkollégium vezetője 2005 és 2015 között

12:00 – 13:00 Kerekasztal

Kerekasztal témája: *Személyes történetek – társadalmi felelősségvállalás*

Kerekasztal résztvevői:

- Piménio Ferreira, Iniciativa Cigana
- Tânia Oliveira, Iniciativa Cigana
- Buzás Géza, Diverse Youth Network
- Rostás József, ERGO Network
- Kristály Christopher, orvostanhallgató, Wlilocki Henrik Szakkollégium
- Varga Ákos, szociálpedagógia szakos hallgató, Evangélikus Roma Szakkollégium

Moderátor: Trendl Fanni

14:00 – 15:30 Szekcielnökök felvezető előadásai

Forray R. Katalin: A prekariátus és a cigánység - lehet-e vitatkozni?

Beate Eder-Jordan: Romani Studies and innovative projects: RomArchive and Romane Thana

Biljana Sikimić: The language of the Boyash in Serbia
Cserti Csapó Tibor: A cigány, roma csoportok lakhatási integrációjának alakulása a keletközép-európai régió országában a Roma Integráció Évtizede eredményeinek tükrében

16:00 – 17:30

Szekcióvezető: Biljana Sikimić

Nyelvi szekció

Rós Anna: Vizsgálatok és gondolatok a beás nyelv megőrzésének lehetőségeiről

Lakatos Szilvia: A romani nyelv országos dialektus vizsgálata

Rosenberg Máttyás: Documenting the Boyash – Questions and Problems

Zuzana Bodnarova: Dialect variation in South Central Romani in Hungary

Petar Radosavljević: The Language of the Boyash in Croatia -an Overview

16:00 – 17:30

Szekcióvezető: Beate Eder-Jordan

Irodalom és művészetek szekció

Cecile Kovacs hazay: Two contemporary French poets, Jean-Marie Kerwich and Alexandre Romanes

Karolina Ryvolova: Romani Writing as Reader Bait: Different Strategies Romani Writers Employ in Order to Secure Mainstream Readership's Interest

Orsós János: „Zigeuner” im Jahrhundert der Nation

Beck Zoltán: Imagined Romology - The Nature of a Discourse

16:00 – 17:30

Szekcióvezető: Cserti Csapó Tibor - Hajnáczy Tamás

Romák - lakhatás - lakhatáspolitikai szekció

Kurucz György: Földesúri adminisztráció és a cigányság Edelenyben a 18. század közepén

Nagy Pál: A cigány népesség lakhatási körülményei a Kárpát-medencében a hosszú 19. század első felében

Mednyánszky Miklós: Barlang- és pincelakások a főváros környékén

Havasi Virág: "Még mindig szilánkos- A miskolci romák lakhatási ügyei"

Teller Nóra: Adaptációs csapdák – cigánytelepek és lakásutak

Kemény Réka: Programozás oktatás a cigánytelepen?

Molnár Luca: Világítani fogok–közösségi munka egy Észak – Magyarországi szegregátumban

16:00 – 17:30

Szekcióvezető: Forray R. Katalin

Nevelésszociológia szekció

Natascha Hofmann: "Social Inclusion in German Education System – the Importance of Mentoring Programs with and for Romani People"

Torgyik Judit: Az interkulturális nevelés néhány kutatási iránya

Szücs Norbert: Mission: Impossible? Oktatási deszegregációs programok megvalósítási lehetőségei Magyarországon

Fehérvári Anikó: Korai iskolaelhagyás és intervenciók: az Arany János Program

Híves-Varga Aranka: Esélyegyenlőségi dimenziók egy roma szakkollégiumban

18:00 – 18:30 Szekció vezetők beszámolója

18:30 – 19:00 K ötetbemutató

A Romológia és Nevelésszociológia frissen megjelent kiadványainak bemutatója

Híves-Varga Aranka - Laboda Georgina - Schäffer János: Romológia folyóirat 15. szám, Roma szakkollégiumok

Cserti Csapó Tibor: A Romológia és Nevelésszociológia Tanszék múltját és jelenét bemutató kiadvány.

Schäffer János: A Wlislöcki Henrik Szakkollégium múltját és jelenét bemutató kiadvány

20:00 Szakest

20:00 – 21:30 Roma szakkollégiumok interaktív bemutatkozása:

- Egri Roma Szakkollégium, Eger
- Evangélikus Roma Szakkollégium, Nyíregyháza
- Jezsuita Roma Szakkollégium, Budapest
- Kaposvári Roma Szakkollégium, Kaposvár
- Lippai Balázs Roma Szakkollégium, Hajdúböszörmény
- Református Roma Szakkollégium, Budapest
- Szegedi Keresztény Roma Szakkollégium, Szeged
- Szent Miklós Görögkatolikus Roma Szakkollégium, Debrecen
- Wáli István Református Cigány Szakkollégium, Debrecen
- Wlislócki Henrik Szakkollégium, Pécs

21:30-tól táncház Rommel György és táncosaival illetve a Gandhi Hagyományörző Együttessel

22:00-tól zenés, táncos multság a Bogyiszlói Népi Együttessel

2018. 05. 12.

GANDHI GIMNÁZIUM

9:15 – 9:30 Poszterszekció, Gandhi Gimnázium kollégiumának interaktív terme előtti folyosó

Szekcióvezető: Lakatos Szilvia

Maszlag Fanni: Munkaerő-piac? Mennyek?

9:30 – 11:00

Szekcióvezető: Orsós Anna

Nyelvészet szekció

Verebélyi Gabriella: A nyelvi hátrány szerepe a tanulási akadályozottság kialakulásában

Kresztlyankó Annamária: Cigány közösségek interakciós stratégiái az iskolai kommunikációban

Azizov Dóra: A horvátországi Dárdán élő beás cigányok nyelvi identitása

9:30 – 11:00

Szimpóziumvezető: Andl Helga

A szimpózium címe: Hallgatói kutatások a Wlislöcki Henrik Szakkollégiumban (2018)

Végh Zoltán - Szegedi József: A Pécs-Somogyi szegregátum hatása a 7-8.osztályos tanulók tovább tanulási lehetőségeire

Kátai Dalma: Történelmi témájú filmek a szocialista tömb országaiban

Mogyorósi Renátó Manuel: Geopolitikai konfliktus Kelet-Ukrajnában karikatúrák tükrében

Gaál Gabriella: A megkülönböztetett (szöveg)testek reprezentációja Tóth Krisztina novellisztikájában. Tóth Krisztina: Vonalkód, Pixel és Pillanatragasztó.

Csonka Norbert Dávid - Dobó Tibor – Farkas Klaudia Kata – Horváth Rajmund: „How are you?! – az angliai magyar munkavállalók vizsgálata”

9:30 – 11:00

Szekcióvezető: Balatonyi Judit

Társadalmi tanulmányok I. szekció

Biczó Gábor: Az „othering” mint a kortárs magyarországi roma-diskurzus fogalmi regiszterének allegóriája

Virág Ádám: A szociális szövetkezetek foglalkoztatáspolitikára és társadalmi befogadásra gyakorolt hatásai

Dávida Csilla - Angyal Magdolna: A koraszülés és csecsemőhalandóság okainak vizsgálata az alsószentmártoni beás cigányok körében

Oláh Zsolt: A magyarországi romák munkaerő-piaci helyzete a pártállam idején

Káplár Patrícia - Meczner Cintia: A peremvidék peremén – magyar-roma együttélési viszonyok a nagyecsed-i szegregátumi közösségi házban végzett integrációs munka tükrében

11:30 – 13:00

Szimpóziumvezető: Andl Helga

A szimpózium címe: Periférián – Oktatási esélyek egy hátrányos helyzetű térségben

Andl Helga: Közoktatási helyzetkép egy hátrányos helyzetű térségben

Gergye Eszter: Egy kutatás kezdetén: Beás nyelvi elemek, szimbólumok megjelenése a különböző tanulási terekben - nyelvi tájkép és schoolscape Baranya megye egyes településein

Boros Julianna: A tanulás/tudás szerepe cigány/roma közösségekben– három település vonatkozásában

Lakatos Tímea – Boros Julianna: LeaRn index a Sellyei járás, valamint Besence, Hirics és Piskó települések tekintetében

11:30 – 13:00

Szekcióvezető: Kozma Tamás

Nevelésszociológia I. szekció

Pápai Boglárka: Cigány nemzetiségi óvodák Baranya megyében

Bartha Erika: Roma és nem roma családok nevelési szokásaik és kapcsolatuk az óvodával

Tóth Norbert: Kótaj közösség területén élő oláh cigány közösség szociokulturális helyzete és iskolázottsági viszonyai

Szabó Henriett: Kortárs antropológiai vizsgálat: A gyermekotthonban élő szakkollégista roma fiatalok lehetőségei és boldogulási esélyei

Tóth Gizella: Szécsi Magda meséinek vizsgálata az elsődleges szocializáció szempontjából

11:30 – 13:00

Szekcióvezető: Nagy Pál

Társadalmi tanulmányok II. szekció

Gyurok János: Nemzetiségi-kisebbségi elitiek Magyarországon

Zakota Zoltán - Izsák Hajnalka - Ardelean Tímea - Schaffer Rita: A magyarországi romák munkaerőpiaci diszkriminációja

Géczy Dorottya: Nemi reprezentációk és identitás fenyegetettség kapcsolata. Roma és nem-roma összehasonlító tanulmány

Budai Zoltán: Iskola utáni életkezdesi lehetőségek a Dél-Dunántúli régióban

Orsós György: Történelemtankönyvek és cigányság

14:00 – 15:00 **A Gandhi Gimnázium Dobó István utcai épületének megtekintése,**
Vezeti: Ignác István, igazgató

15:00 – 16:30

Szimpóziumvezető: Híves-Varga Aranka

A szimpózium címe: Reziliencia az Arany János Programokban

Fehérvári Anikó – Híves Tamás: Arany János Programok és a hátrányos helyzetű tanulók területi elemzése

Mártonfi György: Az Arany János Programok reziliencia támogató hatása vezetői nézőpontból

Dobó Tibor – Kristály Christopher – Schäffer János – Vezdén Katalin – Végh Zoltán:

AJ kutatás margójára – Fókuszcsoporthoz interjúk

Oláh Anita – Pápai Boglárka – Varga Aranka: Az Arany János Programok sorsfordító ereje

15:00 – 16:30

Szekcióvezető: Andl Helga

Nevelésszociológia II. szekció

Andl Helga - Beck Zoltán - Cserti Csapó Tibor - Lakatos Szilvia: Romológiai ismeretek és tanárképzés

Kerényiné Kovács-Szabó Zsuzsanna: Hátrányos helyzetű tanulók mentorálása a közösségi pedagógiai gyakorlat keretein belül

Maszlag Fanni: Roma szakkollégiumi hallgatók a felsőoktatásban

Millei Ilona: Roma oktatás az on-line pedagógiai szaksajtó tükrében (2000-2017)

Mogyorósi Renátó Manuel: Pécsi egyetemisták előítéletei a roma/cigány kisebbséggel szemben

16:30 A KONFERENCIA ZÁRÁSA

ANDL HELGA¹ - BECK ZOLTÁN² - CSERTI CSAPÓ TIBOR³ – LAKATOS SZILVIA⁴

ROMOLÓGIAI ISMERETEK ÉS TANÁRKÉPZÉS

kulcsszavak: romológia, tanárképzés, cigány, roma

1. Bevezetés

Írásunkban egy olyan, negyedik éve zajló kurzus tapasztalatairól számolunk be, mely a Pécsi Tudományegyetem természettudományi és a bölcsészkar tanár szakos hallgatóinak nyújt lehetőséget arra, hogy tanulmányaik során romológiai ismeretekkel találkozzanak. Olyan komplex reflexiót kívánunk összegezni, mely oktatói, kutatói és a hallgatói nézőpontokat és azok önmagukra vetett tekintetét egyaránt feltételezi. Foglalkozunk a kurzushoz kapcsolódó történetiséggel, tematikus változásokkal és a kurzus fejlesztési lehetőségeivel. Ezzel együtt ismertetjük azon kérdőíves vizsgálatunkat (be- és kimeneti mérés,

¹ PhD. egyetemi adjunktus
Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar,
Neveléstudományi Intézet

² PhD. egyetemi adjunktus
Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar,
Neveléstudományi Intézet

³ PhD. habilitált egyetemi docens
Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar,
Neveléstudományi Intézet

⁴ PhD. egyetemi adjunktus
Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar,
Neveléstudományi Intézet

131 fő) is, melyet a 2016/2017-es tanév tavaszi félévében végeztünk a hallgatók körében, és melynek kapcsán képet alkothatunk a hallgatók előzetes ismereteiről, viszonyulásairól, és arról, miként és mennyiben változtak azok a szemeszter végére.

A kurzus tanárképzésben való megjelenésének több tényező is eredője. Egyrészt ahhoz, hogy a Nemzeti alaptantervben (2012) megfogalmazottak teljesüljenek („a nemzetiségekre vonatkozó tudástartalmak főbb tartalmi jellemzői (...) a tartalmi szabályozás különböző szintjein, illetve az iskoláztatás minden szakaszában arányosan meg kell, hogy jelenjenek”), a gyakorló pedagógusoknak releváns alapismeretekkel kell rendelkezniük hazánk nemzetiségeire, így a legnagyobb lélekszámú nemzetiségre vonatkozóan is. Másrészt a kurzus hozzá kíván járulni a pedagógusok/pedagógusjelöltek befogadó attitűdjének alakításához, interkulturális kompetenciájának fejlesztéséhez (vö. tk. Gordon Győri, 2014) Ennek szükségességét mutatja több korábbi kutatás. Kállai írása, mely a felsőoktatásban megjelenő romológiai kurzusokra vonatkozó 2007-es kutatás eredményeit rögzíti, kitér Kaltenbach ombudsmani vizsgálatára (Kaltenbach, 2001), mely rámutatott arra, hogy a pedagógusjelölteknek csupán 7%-át jellemzi előítéletmentesség, tolerancia a cigányokkal, romákkal kapcsolatban, valamint megemlíti Vásárhelyi történelem szakos hallgatók körében végzett vizsgálatát (Vásárhelyi, 2003), mely szerint rasszistának tekinthető a mintába került 500 fő harmada. (Kállai, 2012: 4) Kállaiék kutatásának fontos eredménye, hogy – bár az előítéletek csak kissé csökkentek – a vizsgált kurzusokon résztvevő hallgatók társadalmi problémák iránti érzékenységének növekedése volt kimutatható, és kevésbé zárkóztak el olyan munkahelyen történő munkavégzéstől, ahol a diákok és kliensek között cigányok, romák is találhatóak. (Kállai, 2012: 19)

A kurzus előzményeként tekinthetünk arra a 2014 tavaszán tartott, egy tanárképzésben résztvevő csoport számára szervezett „paletta-kurzusra”, ahol a PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszékének oktatói tartottak, ismertetve kutatási területük

legfontosabb és legújabb eredményeit. Továbbá a kurzus előzménye az is, hogy a tanári mesterképzésben résztvevő hallgatók több tantárgya (Iskola és társadalom, Nevelésszociológia, Inkluzív pedagógia) tartalmazott cigányokra, romákra vonatkozó ismereteket, és ezeket támogatandó elkészült 2014-ben egy „Inkluzív pedagógia” című kétkötetes oktatói segédanyag (Varga, 2015), melynek egyik része a romológia ismeretköréhez tartozó tananyagokat tartalmaz.

2015-től az osztatlan tanárképzés hallgatói közül a PTE természettudományi és bölcsészkar tanár szakos hallgatók, valamint a Hittudományi Főiskolán tanulók egyre növekvő létszámban vesznek részt a kurzuson: a 2015/16-os tanévben hat, 2016/17-ben nyolc, 2017/18-ban tíz (20-25 fős) csoport vett részt a kurzuson. A növekvő létszám és a tapasztalatok is azt indukálták, hogy a kurzus oktatói évről évre folyamatosan tananyagfejlesztést is végeztek, és létrehoztak egy folyamatosan bővülő feladatbankot is.

A kurzusleírás megfogalmazza a célokat: *„A kurzus a romológia területéhez – szorosabban vagy tágabban – kapcsolódó témákat tárgyal. A tematikus egységek olyan romológiai alapismereteket kínálnak, amelyek segítik a hallgatókat abban, hogy értő-értelmező módon lássák a társadalmi folyamatokat, tanárként és kritikai értelmiségiként pedig hozzájáruljanak egy nyitottabb társadalom alakításához.”* (részlet a kurzusleírásból) A kurzus „tétje” tehát „nem a romológia elbeszélhetősége” (Beck, 2013: 20), azaz ennek az elbeszélhetőségnek a megmutatása, inkább a különböző tudományterületek, nézőpontok első találkozási teréről van szó egy látszólag tematikus fókusz kapcsán.

A kurzus olyan témákat tárgyal, melyek szorosabban vagy tágabban a romológia tudományterületéhez köthetők. Így foglalkozik a romológiával mint tudományos diskurzussal, a

romológiai kutatások problematikájával, az európai és magyarországi cigány csoportokkal, a cigányok, romák történeti vizsgálataival, szociológiai megközelítésekkel, néprajzi és kulturális antropológiai kutatásokkal, a művészeti alkotások kapcsán pedig a reprezentáció és önreprezentáció kérdéskörével. Mivel tanárszagos hallgatók vesznek részt a kurzuson, kiemelten foglalkozunk a „cigányok, romák – iskola – oktatáspolitikai” összefüggésrendszerével, többek között a magyarországi cigányság iskolázottsági helyzetének változásával, a támogató programokkal, továbbá a cigányok, romák tankönyvi reprezentációjával. Az elmúlt években a hallgatóknak arra is lehetőségük nyílt, hogy megismerkedjenek különböző iskolai és iskolán kívüli programokkal, intézményekkel, valamint cigány, roma civil szervezetekkel és ezek tevékenységeivel. A kurzus során támaszkodunk azokra a (tananyag)fejlesztésekre, megjelent művekre, melyek a PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszékéhez köthetők (tk. Cserti Csapó, 2015; Orsós, 2015; Varga, 2015; Romológia folyóirat).

A kurzus során minden évben lehetőségük nyílt a hallgatóknak arra, hogy tereptapasztalatot szerezzenek. A kurzus során a hallgatók bepillantást nyerhettek egy pécsi roma civil szervezet által fenntartott tanoda működésébe, ahol hátrányos helyzetű, főként cigány, roma gyerekekkel foglalkoznak. Továbbá múzeumlátogatáson megtekinthették a pécsi Parajmos – Roma Holokauszt Kiállítást, amelynek során Márfi Attila nyugalmazott levéltáros, a téma szakértője tartott előadást és tárlatvezetést.

A Dél-Dunántúli Régióban nagyon sok cigány/roma civil szervezet működik, amelyek közül az egyik legrégebben fennálló a pécsi székhelyű Khetanipe a Romák Összefogásáért Egyesület, melyet 1999-ben alapítottak többségében roma/cigány származású egyetemisták azzal a céllal, hogy a romák társadalmi és egyéni problémáit, hátrányait kezeljék, önkéntes és lelkes munkájukkal segítsék. Az alapító okiratba foglalt legfontosabb irányelvek közé

tartozik a roma/cigány gyermekek és fiatalok oktatása és nevelése, valamint identitásuk erősítése. Fontos célként jelenik meg a kultúra és a hagyományok ápolása mellett a különböző cigány nyelvek átadása, tanítása. Az egyesület különböző tevékenységei ugyanakkor a közösségi élet fellendítése, a roma/cigány emberek életkörülményeinek javítása és jogaik védelme, valamint a drogmegelőzés és az egészséges életre való nevelés köré is szerveződnek. (Lakatos, 2016a)

A kurzus során a hallgatóknak lehetősége nyílt megismerkedni olyan iskolán kívüli, civil szervezet által működtetett tanulássegítő és hátránykompenzáló programmal, amely során bepillantást nyerhettek a hátrányos helyzetű gyerekekkel való intenzív pedagógiai munkába. A Khetanipe a Romák Összefogásáért Egyesület tanodaprogramján keresztül ismerkedhettek meg a hallgatók ezzel az országosan működő projekttel.⁵ A

⁵ A magyarországi formális oktatási rendszer – többek között az oktatás méltányossága szempontjából – fokozódó mértékű diszfunkcionális működése miatt (Csapó, Fejes, Kinyó és Tóth, 2014) egyre inkább szükség van a közoktatási rendszeren kívül működő hátránykompenzáló és esélyteremtő programokra (Csovcsics, 2016; L. Ritók, 2016). E programok egy lehetséges megvalósulási formája a tanoda. A tanoda civil vagy egyház szervezetek által működtetett, helyi sajátosságokra, a gyermekek, fiatalok önkéntes részvételére és egyéni szükségleteire építő innovatív szemléletű hátránykompenzáló kezdeményezés, mely egy autonóm módon használt közösségi szintéren valósul meg. A tanoda olyan, a személyiségfejlődés egészét szem előtt tartó komplex szolgáltatást nyújt, amelyet a közoktatási rendszerben kevésbé sikeres, a társadalmi perifériára szoruló gyermekek és fiatalok korlátozottan vagy egyáltalán nem érhetnek el (Szűcs, 2015). A tanodák létrehozásában alapvető szerepet játszott az a feltételezés, hogy a „hagyományos” iskola a hátrányos helyzetű, illetve cigány/roma tanulók sajátos szükségleteihez nem alkalmazkodik megfelelően, így lehetőség szerint egy eltérő szemléletű intézmény ellensúlyozó tevékenységére van szükség (pl. Kerényi, 2005). Ebből következően a tanoda általában az iskolától független, legtöbbször térben is elkülönülő kezdeményezés.

tanodaprogram megvalósítására a Pécs-Szabolcsi szegregátumhoz tartozó Hősök tere és környéke valamint György-telep vonzaskörzetében, egy gazdaságilag és szociálisan is leszakadó területen került sor. A program a kompetenciafejlesztés és a közösségi pozitív élmények mellett a tehetséggondozásra és a kulturális identitás erősítésére is nagy hangsúlyt fektet. (Lakatos, 2016a)

2014-ben a pécsi helyi önkormányzat támogatásával és a Janus Pannonius Múzeum közreműködésével a Cigány Kulturális és Közművelődési Egyesület kezdeményezésére megvalósulhatott az első jelentősebb, a cigány, roma holokauszt témájában rendezett konferencia a városban. A Lágerek népe – Névtelen romák holokausztja című konferencián elhangzott előadásokból Márfi Attila nyugdíjazott főlevéltáros és szakértő történész szerkesztésében ugyanebben az évben jelent meg egy hiánypótlónak mondható kötet. A konferenciát és a kötet megjelenését követően kerülhetett sor 2015. május 13-án a Parajmos – Roma holokauszt címet viselő állandó kiállítás megnyitására, amely fotók és tárgyak bemutatásán keresztül kísérel meg megismertetni cigány sorsokat és életeket a tárlat elején még stilizáltan, majd különböző monitorokon és a falakon a náciizmus tárgyyszerű dokumentumaival egyre konkrétan. A kiállítás részeként túlélők nyilatkozatai is megjelennek és egy, a roma művészek festményeiből álló tárlat is megtekinthető. (Lakatos 2016b)

2. A kurzushoz kapcsolódó be- és kimeneti mérés

A kurzus folyamatos fejlesztésének szükségességét felismerve 2017 tavaszán a résztvevő – főként másodéves – hallgatók körében be- és kimeneti mérést végeztünk, és ennek tapasztalataira is építve 2018 tavaszán jelentős változtatásokat hajtottunk végre, ami főként a hallgatói munka és a teljesítés terén jelentkezett.

2.1. Vizsgálat módszertana

A vizsgálati eszközként be- és kimeneti kérdőívet használtunk, melyek zárt és nyitott kérdéseket egyaránt tartalmaztak. A bemeneti kérdőívet az első, a kimeneti kérdőívet az utolsó órán töltötték ki a hallgatók, az előbbi 130 fő, az utóbbit 131 fő töltötte ki.

A vizsgálat célját az alábbiakban határoztuk meg:

- a hallgatókra vonatkozóan: bemeneti és kimeneti ismereteik, viszonyulásaik feltárása, általános és középiskolai tapasztalataik megismerése, a hallgatók által megfogalmazott szakspecifikus/tantárgyi lehetőségek feltárása a romológiai tartalmak integrálása terén;
- a kurzusra vonatkozóan: a lehetséges fejlesztési irányok megfogalmazása;
- a mérőeszköz vonatkozásában: a kérdőív pontosítása, finomítása a későbbiekben való felhasználás céljából.

2.2. A vizsgálat eredményei

2.2.1. Iskolai tapasztalatok (Általános iskolában/középiskolában volt cigány, roma osztálytársa/tanára?)

Első körben arra voltunk kíváncsiak, hogy korábbi tanulmányaik során találkoztak-e cigány, roma diáktársakkal. Hiszen az előítéletek felszínes benyomásokra, tapasztalatokra épülnek rá, s ezek lebontásában is az ismeretek, tapasztalatok, pozitív benyomások segíthetnek.

Ahogy azt várhatjuk is, a kérdőívet kitöltő hallgatók nagyobb része az általános iskolában járt egy osztályba cigány származású diákokkal. Ennél kisebb százalékban, de örömdetesen sokat (majdnem a hallgatók fele) a középiskolában is együtt tanult romákkal. Ez talán azt a tényt is visszaigazolja, hogy ma már a gimnáziumokban – hiszen, bár erre nem kérdeztünk rá, de feltehetőleg nagyobb részük ilyen iskolatípusból jön az egyetemre – is ott vannak a roma, cigány csoport gyermekei, s nem csak egy-egy erre szakosodott intézményben.

1. ábra



A megkérdezettek negyede állította, hogy általános iskolából nincs ilyen tapasztalata, az ebbe a csoportba tartozók köre a középiskolában csaknem akkora, mint akik együtt jártak cigányokkal. Viszonylag nagy azonban azoknak a csoportja is, akik nem tudták egyértelműen eldönteni, osztálytársaik közt cigány volt-e egyikük-másikuk, bizonytalanok e tekintetben. Főleg az általános iskola tekintetében tűnik magasnak a bizonytalanok 11%-os részesedése.

2. ábra



Az is előre várható eredménye volt a vizsgálatnak, hogy a hallgatók volt tanáraik között csak elvétve találkoztak cigány, roma származásúakkal. Még örvendetes is, hogy az általános iskolában 4%-uk egyértelműen állította ezt, s középfokon még magasabb volt ez az érték (7%). Az eredmény mögött az is állhat, hogy a PTE diákjairól lévén szó, jelentős részük a dél-dunántúli régióból jár az egyetemre, itt voltak középiskolások, s a térségben a roma, cigány oktatási intézményhálózat kiterjedt volta miatt nagyobb a valószínűsége, hogy e tanárokkal kapcsolatba

kerüljenek. A hallgatók egy része a pécsi Gandhi Gimnáziumból érkezik, a cigány, roma nemzetiségi gimnázium tanári karát cigány, roma, és nem-roma pedagógusok együtt alkotják, valamint a PTE Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszékén több, mint egy évtizede folyó romológia szakos tanárképzés (és egyáltalán: a szak és tanszék létezése legitimációs aktusként) szintén hozzájárul ahhoz, hogy a pedagógusok között a romák, cigányok aránya növekedjék.

3. ábra



4. ábra



2.2.2. A cigány és roma terminusok reflektált használatbavételéről

A be- és kimeneti kérdőívben szereplő kérdés (*Mi jut eszébe arról a kifejezésről, hogy roma? Mi jut eszébe arról a kifejezésről, hogy cigány?*) válaszainak összevetése során általánosságban azt találtuk, hogy a hallgatók a cigány ill. roma fogalmakkal reflektáltabban bánnak a kimeneti méréskor: a fogalomhasználat különbözőségeit a tudományos nyelvhasználat kontextusában is felismerni vélik. Bár tipológiai megközelítésről nincs szó, mégis a következőkben ennek az általában vett reflektáltságnak jól körülhatárolható karaktereit soroljuk. A hallgatók által adott válaszok azok, amelyek a kategóriákat képezik, nem pedig a kutatói elvárás által képzett kategóriák feltöltéséről van szó. Azért lényeges ez, mert a hallgatói válaszok hozzák létre azokat a lehetséges fókuszhelyeket, amelyek az eltérő diskurzusszinteken megjelennek szükségszerűen (ezért sem gondolható el ez tipológiai rendszernek).

Ide tartoznak azok, amelyek az

(1) önelnevezés elgondolását erősítik: a *cigány* terminus esetében: „*Ezt használják sokan a romák közül is magukra (beás)*”; *roma* terminus esetében: „*oláh cigányok nevezik magukat így*”

(2) azok, melyek a cigány, roma közösségek heterogenitására utalnak: „*Kifejezés, amit a roma népesség egyes csoportjaira bonthatunk*”

(3) amelyek az eltérő cigány nyelvekre vonatkoznak: „*ált. a beások használják, de persze más csoportok is*”; vagy „*cigány nyelven ember, férfi*”

(4) Ugyanígy megjelenik a két lexéma történeti-etimológiai meghatározása: „*görög eredetű szó, az atsinganos szóból ered, jelentése kivetett, elszigetelt*” vagy „*Rom szóból ered*”.

(5) Valamint a bemeneti mérésnél erősebb alapozottsággal a nyilvános (politikai, jogi, etc.) használat gyakorlata ill. kritikája. Azok a sztereotip gyakorlatok, melyek a bemenetkor szinte evidenciaként voltak tekinthetők mindkét fogalom, különösen a cigány esetében, azaz hogy a hallgatók maguk sem tudták felismerni mozgósított sztereotípiáikat – a kurzus végére árnyaltabbá váltak: „*erős sztereotípiákkal illetett népcsoport*”.

Továbbá kísérletet tettünk a kérdőív értelmezői gyakorlatában arra, hogy a *roma* ill. a *cigány* megnevezés magyarázata során használatba vett, mozgósított sztereotípiákat, értéktársításokat, nem-ismeret alapú elbeszélés-elemeket számszerűsítsük. Azt feltételezzük, hogy a szignifikáns mennyiségi eltérés indexe annak, hogy a kurzus mennyiben járul hozzá a sztereotipizáló gyakorlat csökkenéséhez. Értelmezésünket a következő kérdés mentén tettük:

Mennyiben jelenik meg sztereotíp, nem-ismeret alapú elgondolás, jelentésszerű asszociáció ill. értéktársítás a roma ill. cigány megnevezés magyarázatában?

1. táblázat: Sztereotíp, nem-ismeret alapú elgondolások megjelenése a roma ill. cigány megnevezés magyarázatában

	a bemeneti mérés esetén	a kimeneti mérés esetén
roma	20	12
cigány	34	13

Ez alapvetően azt jelzi, hogy a kurzuson részt vett hallgatók olyan tudást, ismeretet szereztek, ill. olyan gondolkodási gyakorlattal találkoztak, amely kizárta addigi sztereotípiáikat; különösen így van ez a „cigány”-hoz kapcsolódóan, ahol az addigi, egyébként jellemzően negatív értékjelöltség jelentős mértékben változott azzal, hogy a terminushoz kapcsolódó narratíva nem egy elképzelt morális értékalapúságba olvasódik.

2.2.3. A cigányok, romák fogalmi értelmezése a hallgatók körében (Mely kategóriának felel meg a cigányság?)

Mind a bemeneti, mind a kurzus végi vizsgálat során rákérdeztünk arra, miként értelmezik a cigány, roma csoportot, mely fogalmat társítják hozzájuk. Tettük ezt azért, mert kíváncsiak voltunk elsőként a hallgatói preconceptiókra, másodsorban arra, hogy a félév során hallott sok ismeret hatására változik-e valamilyen irányba ez az előzetes, felületes tudás.

2. táblázat: A cigányok, romák fogalmi értelmezése a hallgatók körében

Melyik kategóriának felel meg a cigányság? (bemeneti eredmények)		Melyik kategóriának felel meg a cigányság? (kimeneti eredmények)	
1. nép	29	1. nép	35
2. több országban élő nemzet	25	2. több országban élő nemzet	30
3. nemzetiség	27	3. nemzetiség	51
4. etnikai csoport	108	4. etnikai csoport	83
5. nyelvi csoport	27	5. nyelvi csoport	41
6. társadalmi réteg	24	6. társadalmi réteg	22
7. a külső társadalom által képzett kategória	3	7. a külső társadalom által képzett kategória	9
8. egyéb, éspedig:	0	8. egyéb, éspedig:	3
Válaszadások száma		Válaszadások száma	
Nincs válasz	6	Nincs válasz	5
Egy válasz	60	Egy válasz	53
Két válasz	35	Két válasz	37
Három válasz	27	Három válasz	25
Négy vagy több válasz	8	Négy vagy több válasz	16

Ahogy az előbbi táblázat adataiból is látszik, reményeink e változásra beigazolódni látszanak. Csak a főbb és szignifikánsan kirajzolódó tartalmi eltéréseket kiemelve az bizonyos, hogy míg a félév eleji vélemények legnagyobb részében megidéződött a felületes köznapi beszédben gyakran használt „etnikum” kifejezés, addig sokkal kevesebb hallgatónak ugrott ez már be a félév zárásakor. A bemenetkor ez a hallgatók 83%-át jelenti (a 130 válaszból 108 jelölte az etnikum lexémát). A kimenetnél 131-en adtak választ a kérdésre és már csak 83 esetben jelent meg a kifejezés (63%). Jelentősen nőtt azok száma, akik a hivatalosan elismert nemzetiség kategóriába sorolták a cigányságot (21%-ról 39%-ra). Többen voltak már a szemeszter végén, akik népként, több országban élő nemzetként, vagy nyelvi csoportként értelmezik a csoportot, de megháromszorozódott azok száma is, akiknek a félév során elhangzott információk alapján beugrott, hogy ez talán csak a külső társadalom számára ennyire lehatárolható és egységes csoport, mesterségesen megképzett kategória. Talán az is jelzésértékű, hogy csökkent azok száma, aki erre a kérdésre egy kifejezést tudtak határozottan és egyértelműen bejelölni, s némileg nőtt a többet választók köre.

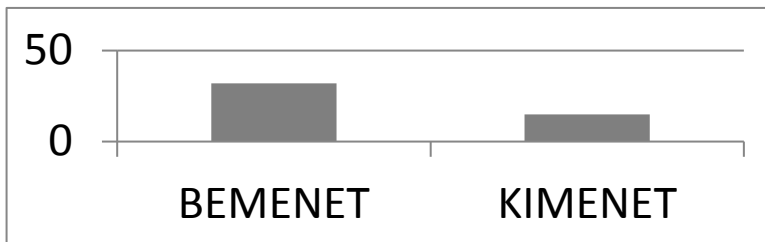
2.2.4. A cigányok, romák megítélése a hallgatók körében

Megkértük diákjainkat, írjanak három jellemzőt, amelyeket a cigány, roma népesség közös sajátosságainak tartanak. Feltételeztük, hogy a bemeneti mérés során majd korábbi felszínes tapasztalataik, sztereotip tudásuk miatt zömmel negatív jelzőkkel találkozunk, s reméltük, hogy a kurzus végére, ha meg nem is fordul a megítélés – hiszen egy félév azért kevés ahhoz, hogy évtizedek felhalmozódott általánosításait, a környezet berögzött tudáselemeit felülírja -, legalább árnyalódik valamelyest a hallgatók e téren felhalmozott tudása. Továbbá abban is bízunk, hogy az ítélet mozzanata úgy íródik át, hogy a jelzők helyére tudományos kategóriák is kerülnek.

A félév elején az eredmények hozták is a negatív jelzőket. Ezeket a negatív tartalmú kifejezéseket összesítve látható, hogy a szemeszter végi mérés során már jóval kisebb számban fordultak elő. A kifejezések a többségi társadalom klasszikus, cigányoknak tulajdonított toposzait idézik (lustaság, munkakerülés, züllés, agresszív, indulatos, lobbanékony természet, erőszakos, viselkedésmód, temperamentum, bűnözési hajlam, deviáns, cigánymaffia, félelmetes, lopás, hangos beszéd). Ugyanakkor számos olyan állítás is megjelent a sorban, amelyekről nehéz eldönteni, negatív, semleges vagy pozitív háttértartalommal írta-e fel a hallgató. Ilyenek a demográfiai sajátosságokat leíró előítélet kör (sok gyerek, nagy család, fiatalon történő szülés, családcentrikusság), a szegregációval, területi elhelyezkedéssel kapcsolatos állítások (telepek, szegregált letelepedés, elkülönülés), a társadalmi hátrányhelyzet felismerésével kapcsolatos tudáselemek (előítéletek sújtják őket, hátrányos helyzetűek, szegények, munkanélküliség), vagy a kultúrával kapcsolatos bizonyos megállapítások (etnikai büszkeség, kultúrájuk feltűnő ápolása, illetve a legnagyobb számban megjelenő jelzők; az összetartás – 20 esetben, kultúra, tradíció – 26, ill. 21 esetben), illetve az iskolázottsággal kapcsolatos általánosító tartalmak (alacsony iskolázottság). Fontos még megemlíteni a művészetekkel kapcsolatos kifejezéseket, amelyek ugyan nem mutatnak semmilyen mély ismerettartalmat, de az öltözék, a művészetek, a cigány zene, tánc láthatóságát jelzik a hallgatók számára.

Egyértelműen látszik, hogy a kurzus kezdetekor lebonyolított mérésnél az antropológiai sajátosságokra vonatkozó ismeretek fontos részét képezték a hallgatók cigányokra vonatkozó tudásának (sötét haj, sötét bőr, bajusz), ezek a tartalmak ugyan megmaradtak a kurzus záró mérésekor is, ám árnyalódtak olyan ismeretekkel, amelyek az órákon hallott információk beépülését jelzik.

5. ábra: Negatív jelzők előfordulási gyakorisága a hallgatói kérdőíveken



Szignifikáns változások ugyan nem következtek be az egyes ismeretkörökkel kapcsolatos válaszok előfordulási gyakoriságában, ezért ilyen irányú elemzést nincs értelme közölni, az azonban feltűnő, hogy a kurzus zárásakor új (tudományos, leíró és kritikai igényű) információk jelentek meg minden egyes témacsoport esetében. A kimeneti méréskor gazdagodott az iskolai problémákkal összefüggő válaszok köre, s a korábbi alacsony iskolázottság – motivátlanság - negatív hozzáállás tudáshármaszt kiegészítették további megjegyzések: elhanyagolt tehetség, korai iskolaelhagyás, illetve az iskolázottsági helyzet javulására rámutató információk. A családszerkezettel kapcsolatos információk közt új elemként a férfi-női szerepek, a patriarchalitás, a tisztasági szabályok. A történelemmel kapcsolatban a korábbi elvértve történő Indiai eredet említése megsokszorozódott, s a kimenetkor megemelkedett azok száma, akik a történelmi források hiányára, esetlegességére, a vándorlásra, illetve a holokauszttal, üldöztetéssel kapcsolatos tényekre utaltak.

A nyelvekkel kapcsolatban, míg korábban egységes nyelvet beszélőként kezelték a cigányokat, a kimeneti kérdőíven jelentősen emelkedett a nyelvek különbségére, a nyelvhasználat sajátosságaira, a nyelvjárásokra, dialektusokra, s a nyelvvesztésre irányuló tartalmak köre.

Meg kell jegyeznünk, hogy a korábbiakban bemutatott pozitív irányú változásokat a hallgatók tudáselemeiben nem tulajdoníthatjuk csupán ezen egy kurzus eredményének, hiszen olyan egyetemistákat vizsgáltunk, akik tanári tanulmányaik során

a PTE-n több olyan órán vesznek részt, ahol hasonló érzékenyítés is zajlik (tk. Iskola és társadalom, Interkulturális pedagógia).

2.2.5. A hallgatók közoktatásban szerzett ismeretei a cigányokról, romákról

Kíváncsiak voltunk arra is, tanultak-e korábbi tanulmányaik során bármit a cigány, roma csoportról, s ha igen, mely iskolai tantárgyak keretében került elő a téma. Hiszen a nemzeti alaptanterv előírja a hazai nemzeti kisebbségekre vonatkozó ismeretét a tananyagba⁶, s kerettantervek szépen ki is bontják, mely tárgyaknál mely évfolyamokon, milyen tartalmi elemeknek kellene megjelennie a közoktatásban⁷ (Orsós A., 2016). Ennek ellenére több korábbi vizsgálat rámutatott arra (ld. Terestyéni 2005; Monitor 2014; Binder-Pálos, 2016), köztük saját kutatásunk is (ld. Orsós, 2016; Cserti Csapó, 2016; Andl – Cserti-Csapó, 2017), hogy a forgalomban lévő hazai tankönyvek nem tudnak kellően megfelelni ennek az előírásnak és igénynek. Feltételezésünk szerint – ismerve a hazai oktatás körülményeit (alacsony óraszámok mellett nagy tananyagmennyiség, a tanárok nincsenek felkészítve, s ismereteik hiányosak e témák tárgyalásához) a vizsgálati mintánkba tartozó egyetemisták is elvéve találkozhattak tanulmányaik során ilyen tárgyú ismeretekkel.

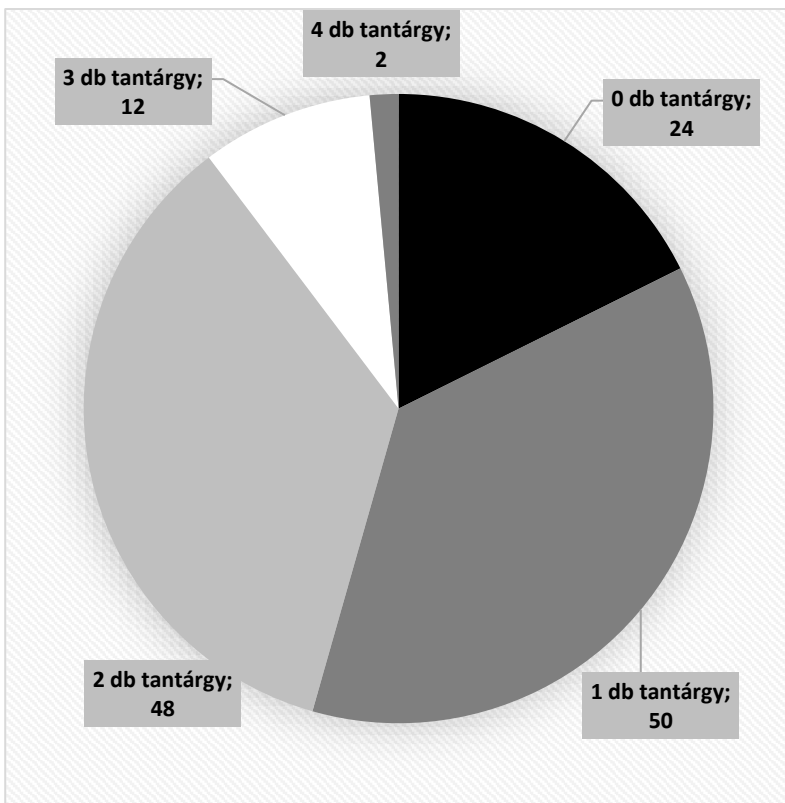
Megkértük a kérdőívet kitöltőket, hogy idézzék vissza, általános és középiskolai tanulmányaik során mely tantárgyak foglalkoztak cigány, roma tartalmakkal, és részletezzék ezen tartalmakat. Az eredmények azt mutatják, hogy hipotézisünk dacára a diákok

⁶ 2011. évi CXCV. törvény - a nemzeti köznevelésről
http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100190.TV(A letöltés ideje: 2015. szeptember 30.)

⁷ A kerettantervek kiadásának és jóváhagyásának rendje
<http://www.kozlonyok.hu/nkonline/MKP/PDF/hiteles/MK13053.pdf>
(A letöltés ideje: 2015. október 10.)

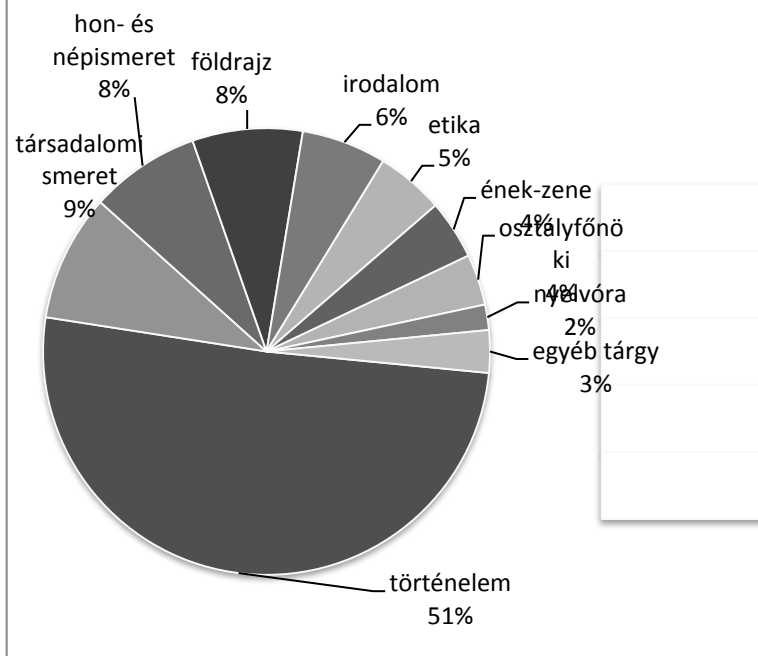
nagyobb része azért találkozott ilyen ismeretekkel – mégha ez csak egy, vagy két tantárgynál került is elő. Igen alacsony azoknak a köre, akik három-négy tárgyat is felsoroltak. (Legalábbis ennyi hallgatónak jutott eszébe, hogy tanultak már cigányokról.)

6. ábra: *Hány tantárgy esetében találtak roma, cigány tartalmakkal korábbi tanulásaik során*



7. ábra: *Mely tantárgyak esetében találtak cigányokra, romákra vonatkozó tartalmakkal*

Mely tantárgyak foglalkoztak cigány, roma tartalmakkal?



Ezen tantárgyak között – nem meglepő módon – a történelem áll az első helyen. Az említések 51%-a mellé idesorolhatjuk még a társadalomismeret 9%-át és a hon- és népismeret 8%-át is. Ennél meglepőbb, hogy azok a tárgyak, ahol természetes módon be lehetne építeni a cigányságra vonatkozó tudástartalmakat, mennyire hátra szorultak a sorban – mind a földrajz, az irodalom, etika, énekeszene, mind az osztályfőnöki óra bőven adna erre lehetőséget.

Ezért is tartjuk a kurzus egyik fontos feladatának, hogy leendő tanárjelöltjeink megkapják azokat az alapvető információkat és azt a szakirodalmi bázist, amelyre építve pályájuk során tovább

bővítve ismereteiket saját szakjaik esetében eredményesebben tudjanak megfelelni a tantervi szabályozók előírásainak.

2.2.5. A hallgatók által megfogalmazott szakspecifikus/tantárgyi lehetőségek a romológiai tartalmak integrálása terén

A kimeneti mérés során megkértük a hallgatókat, hogy a kurzuson szerzett ismeretek alapján fogalmazzák meg, általános és középiskolai tanárként majd milyen tananyagoknál építenének be tárgyaikba cigány, roma tartalmakat, és részletezzék ezen tartalmakat.

A megkérdezett 131 hallgató közül mindössze 8 fő jelezte azt, hogy nem lát erre lehetőséget saját tantárgyain (pl. kémia, fizika) belül vagy még nem gondolkodott róla. A hallgatók nagy többsége (93,8%) lát lehetőséget a romológiai tartalmak tantárgyakba való integrálására, ha saját tantárgyában nem, akkor az osztályfőnöki órák keretében. Az első három helyen megnevezett tantárgy az alábbi: történelem (a hallgatók 39%-a írta), magyar nyelv és irodalom (21%), földrajz (20%) – ez azt is jelzi, hogy a történelem-, magyar- és földrajzszakosok mindegyike említett tartalmi elemeket. A tartalmak részletezése során tapasztalható volt a többoldalú megközelítés az egyes tantárgyak esetén: jelentősen összetettebb tartalmakról írtak, mint a bemeneti mérés általános vagy középiskolai tapasztalatai voltak. Amellett azonban, hogy számos példát soroltak a hallgatók arra vonatkozóan, mely tantárgyak esetében milyen tartalmak beépítésére vállalkoznának, egy-egy olyan megjegyzés is felbukkant, mely az elutasítást mutatja („*Nincsen sem igény, sem pedig hely a roma tartalmakra.*”), illetve megjelent olyan észrevétel is („*Aktuálpolitikai helyzettől függ.*”), ami mutatja a téma kiszolgáltatottságát, bizonytalan helyzetét is az aktuális társadalmi térben.

A romológiai tartalmak tantárgyi integrációja lehetőségeinek illusztrálására kiemeljük a hallgatók 20%-a által említett földrajz tantárgyat, melynek kapcsán az alábbi elképzeléseiket fogalmazták meg a hallgatók:

- Fontosnak vélik hangsúlyozni tanárként – és ezt tarthatjuk a kurzus egyik fontos hozadékának –, hogy a cigányok, romák nem alkotnak homogén csoportot.

- A népességföldrajz terén a cigányokra, romákra vonatkozó ismeretek a hallgatók szerint megjelenhetnek a népesség-összetétel és annak területi megoszlásának tárgyalásakor, statisztikai adatsorok és demográfiai folyamatok, változások értelmezése során, emellett lehetséges tananyagként említik a Kárpát-medencében élő cigány, roma csoportokra vonatkozó ismereteket.

- A településföldrajz esetében a településhálózat, városszerkezet, urbanizáció, szegregáció kérdéskörének tárgyalásakor is vonnának be a cigányokra, romákra vonatkozó ismereteket.

- Van hallgató, aki megemlíti, hogy az ország-elemzések során érdemes kitérni a demográfiai összetételre, egy ország lakosságának nemzetiségi összetételére, ami bizonyos esetekben a cigány, roma népességet is magába foglalja.

- A regionális földrajzhoz tartozó, tárgyalandó tananyagként említik a hallgatók a romák integrációjának lépéseit, jelenlegi társadalmi helyzetüket.

- Magyarország vonatkozásában az alábbi tematikus egységek során emelnének be cigányokra, romákra vonatkozó ismereteket: nemzetiségek, kultúra, oktatás, egészségügyi helyzet, területi elhelyezkedés és okai.

Mint fentebb említettük, további tantárgyakhoz kapcsolódóan is megfogalmaztak lehetőségeket a hallgatók:

- történelem: a politikai rendszerek változásának tárgyalása során: az adott rendszer hogyan viszonyult a kisebbségekhez;

- magyar nyelv és irodalom: cigány, roma írók, költők és műveik, képzőművészek (művészetek), főleg kortárs alkotók (Balogh Attila, Jónás Tamás, Holdosi József);
- angol: angolszász területeken élő cigány közösségekről, utazó cigányokról szóló szövegértési feladatok; a gypsy szó eredete;
- biológia: a biológiatörténet részét képezik a fajelméletek, a tananyag része a téves eszmék megcáfolása;
- hittan, erkölcsstan: érzékenyítés, empátia erősítése – például tanoda- és múzeumlátogatás;
- média: romák, cigányok ábrázolása a médiatartalmakban, cigány, roma alkotók által készített médiumok elemzése.

Osztályfőnöki órák lehetséges témaköreiként említik:

- cigányok, romák és nem cigányok, romák együttélése;
- társadalmi elfogadás;
- kulturális sokszínűség;
- vendégelőadók, tanárok meghívása; szakemberek, közéleti szerepet vállaló cigányok, romák meghívása, tanoda programban dolgozók meghívása.

A példák rámutatnak arra, hogy a tanárszakos hallgatók egyrészt számos esetben megjeleníthetőnek tartják a cigányokra, romákra vonatkozó ismeretek, másrészt fontosnak tartják azt is, hogy ne csupán ismeretek bővítése, hanem – ezzel együtt – a diákok befogadó attitűdjének alakítása is történjen meg a közoktatásban. A kurzus fontos hozadékaként tekintünk arra, hogy a hallgatók – fentebb ismertetett korábbi általános és középiskolai tapasztalataikkal ellentétben – saját szakjukra vonatkozóan tudnak kapcsolódni a Nemzeti alaptanterv és a kerettantervek előírásaihoz.

3. Összegzés

A kurzus hatékonyságát és eredményességét feltárni hivatott kérdőíves vizsgálatunk számos pozitív elmozdulást mutatott ki a hallgatói vélemények, cigányokról alkotott képük árnyaltabbá válásában. Az ismeretek terén pozitív irányú elmozdulás látszik, ha azt nem is állítjuk, hogy egy féléves kurzus alkalmas a berögzült előítéletek leépítésére, megváltoztatására. Inkább valós, szakmai ismeretek átadása a cél, s a tényszerű ismeretekre történő rávilágítás, a sztereotip megközelítések kutatási eredményekkel történő szembeállítás, kritikája indíthat el hosszabb távú pozitív változásokat az attitűdökben, amelyekre építve eredményesebben tudnak majd leendő tanáraink bánni e kérdéskörrel, értőbb, reflektáltabb módon viszonyulni a különböző pedagógiai helyzetekhez. Ismét hangsúlyoznunk szükséges, hogy a bemutatott szemléletbeli változások más kurzusok hozadéka is lehetnek, amelyek egymást erősítve próbálják hallgatóinkat felkészíteni a tanári pályára.

A kurzus során tapasztaltak és a kérdőíves vizsgálat eredményei kijelölték azokat a fejlesztési irányokat, melyekre az elmúlt időben már részben reflektáltunk, és melyeket a későbbiekben figyelembe kívánunk venni:

- Folyamatos tananyagfejlesztést tartunk szükségesnek. A tapasztalatainkat összegyűjtve tananyagfejlesztésbe kezdtünk, melynek során feladatbankot hoztunk létre, amit a új tudáselemekkel gazdagítottunk, ill. bővítünk a továbbiakban.
- A be- és kimeneti mérés eredményei arra is rámutattak, hogy a tanárképzés kurzusainak koherenciájára kiemelt figyelmet kell fordítanunk. Ez folyamatos dialógust feltételez a tanárképzésben oktatókkal.

- A tanszék munkatársai rendszeresen részt vesznek képzőként pedagógus-továbbképzésekben, ahol a fejlesztett tananyagot beilleszthetik a képzés tematikájába.
- A Romológia és Nevelésszociológia Tanszék munkatársai egységesen gondolkodnak abban, hogy szükséges megjeleníteni a romológia témával újabb egyetemi karokon is, természetesen az elsajátítandó tananyagot a hallgatói és képzési igényekhez kell igazítani.
- Az oktatásban résztvevő tanárok általános tapasztalata, hogy a terepgyakorlat során meglátogatott partnerek listáját bővíteni szükséges. Alternatívaként több témát/lehetőséget fel kell ajánlani az érdeklődő hallgatóknak. Választható lehetőségként felmerült a Gandhi Gimnázium is, mint Európa első cigány, roma nemzetiségi gimnáziuma (ez egyébként a hallgatói önálló prezentációk terepeként már megjelent a legutóbbi félévben). Hiánypótló kezdeményezés lenne a képzőművészet területén, ha a Rácz Aladár Közösségi Ház állandó Szentandrassy István kiállítását is megtekinthetnék a diákok – az ehhez kapcsolódó előkészítés szintűgy elkezdődött. Ugyanakkor a városban virágzó cigány, roma civil életet is érdemes a tanárjelölteknek megismerni.
- 2018 tavaszi szemeszterében a kimeneti követelmények újragondolása megtörtént, és kísérleti jelleggel a kurzus abszolválásához a hallgatók projektmunkát végeztek. Összegzésként elmondható, hogy többnyire nagyon felkészült, lelkes hallgatók munkájával ismerkedhetünk meg, amelyekben a romológia tudományterületéhez tartozó témákat nagyon változatos módon, kreatívan dolgozták fel. A kezdeményezés értékelésénél felvetődött, hogy a legjobb projektmunkákból, kiselőadásokból kiadvány születik, amely hasznosítható segédanyagként funkcionálhat a későbbiekben a közoktatás különböző szinterein éppúgy, mint az egyetemi kurzusokon. Továbbá a kurzus végére elkészített projektmunka részét képezheti a tanári portfólió egyik választott dokumentumának.

A kurzusnak több olyan, előzetesen nem számolt hozadékát is megemlíthetjük, melyek szintén megerősítik előzetes feltételezésünket, mely szerint a kurzus hozzájárul a hallgatók szemléletének formálásához:

- A Közösségi pedagógiai gyakorlat a Khetanipe Egyesület tanodájában 2016. február 23. óta működik. 2015/2016-ös tanév tavaszi szemeszterétől a Pécsi Tudományegyetem Partnerintézménye lett a szervezet, melynek eredményeként az osztatlan tanárképzésben résztvevő hallgatók az 50 óra közösségi pedagógiai gyakorlatot, vagyis önkéntességet az egyesületnél teljesíthetik. A kurzus hallgatói közül többen jelentkeztek az egyesületnél a gyakorlat elvégzésére.
- A kurzus során szó esik a magyarországi cigány nyelvekről (beás, romani (lovári)) is, ennek köszönhetően elindult az érdeklődés a romani (lovári) nyelv tanulása iránt is. Ma már elmondható, hogy többen emeltszintű érettségi vizsgát tettek romani (lovári) nyelvből. Ugyanakkor megjelent egy új igény, érdeklődés, amely nem kimondottan a nyelvvizsgálóhoz kötődik: több reál szakos hallgató jelentkezett lovári kurzusra. A hallgatók tudatosan készülnek a tanári pályára és megfogalmazták, hogy olyan információkat, tartalmakat ismerhetnek meg a nyelvére keretében is, amelyek valószínűleg hasznosak lesznek számukra, ha elkezdnek tanárként dolgozni, hiszen munkájuk során találkozhatnak majd cigány, roma diákokkal is.
- Szó esik a kurzuson a roma szakkollégiumokról, köztük a Romológia és Nevelésszociológia Tanszékhez kötődő Wliskoeki Henrik Szakkollégiumról is. Többen a tanárjelölt hallgatók közül úgy döntöttek, hogy szeretnének csatlakozni a WHSZ-hez, és jelenleg is többen aktív tagjai a szakkollégiumnak.
- Több olyan hallgatói kutatás indult, mely a kurzus során tárgyalt témák valamelyikéhez köthető. Ily módon

hallgatóknak nem csupán a pedagógiai, de a kutatói pályájára is hatással lehet tantárgyunk.

IRODALOMJEGYZÉK

Andl Helga – Cserti-Csapó Tibor (2017): Cigányok, romák reprezentációja a hazai környezet- és természetismeret, illetve földrajz tankönyvekben. In: *Mrázik Julianna (szerk.): A tanulás új útjai. (HERA évkönyvek; 2016.)* Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete (HERA), Budapest. 28-46.

Beck Zoltán (2013): A romológia és annak valódi tárgya. *Romológia*, 1. évf. 2-3. szám. 8-33.

http://epa.oszk.hu/02400/02473/00002/pdf/EPA02473_romologia_2013_02-03_008-033.pdf

Binder Mátyás - Pálos Dóra (2016): Romák a kerettantervekben és a kísérleti tankönyvekben. <http://cfcf.hu/sites/default/files/Binder%20P%C3%A1los%20-%20ROMA.TK.KUT.%202016.pdf>

Csapó Benő, Fejes József Balázs, Kinyó László és Tóth Edit (2014): Az iskolai teljesítmények alakulása Magyarországon nemzetközi összehasonlításban. In: *Kolosi Tamás és Tóth István György (szerk.): Társadalmi Riport 2014.* TÁRKI, Budapest 110–136

Cserti Csapó Tibor (szerk.) (2015): Alapirodalmak a hazai cigány/roma népességre vonatkozó társadalomtörténet, társadalomismeret oktatásához. PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Pécs.

Cserti Csapó Tibor (2016): A roma kultúra reprezentációja a földrajz tankönyvekben. In: *Cserti Csapó Tibor (szerk.): Horizontok és dialógusok 2016 - V. Romológus konferencia. Gypsy Studies 38. tanulmánykötet*, Pécsi Tudományegyetem BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Pécs, 2016.

Csovcsics Erika (2016): Közös gyerekünk. Iskola és tanoda együttműködése. In: *Fejes József Balázs, Lencse Máté és Szűcs Norbert (szerk.): Mire jó a tanoda? A TanodaPlatform keretében összegyűjtött innovációk, kutatások, történetek*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged.

Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (2016): A tanodaszféra és a TanodaPlatform kapcsolódási pontjai. In: *Fejes József Balázs, Lencse Máté és Szűcs Norbert (szerk.): Mire jó a tanoda? A TanodaPlatform keretében összegyűjtött innovációk, kutatások, történetek*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged.

Forray R. Katalin és Hegedűs T. András (2003): *Cigányok, iskola, oktatáspolitikai*. Oktatókutató Intézet, Új Mandátum Kiadó, Budapest.

Gordon Győri János (szerk.) (2014): *Tanárok interkulturális nézetei és azok hatása az osztálytermi munkára: Kutatási eredmények*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.

Kállai Gabriella (2012): Romológiai kurzusok a felsőoktatásban. *Társadalmi Együttélés*, 2012/4. szám.

http://epa.oszk.hu/02200/02245/00004/pdf/EPA02245_tarsadalmi_egyutteles_2012_4_kallai_gabriella.pdf

Kaltenbach Jenő (2001): A nemzeti és etnikai kisebbségi jogok érvényesülése a felsőoktatásban. A Nemzeti és Etnikai Kisebbségi Jogok Biztosának jelentése. Országgyűlési Biztosok Hivatala, Budapest.

Kemény István – Janky Béla –Lengyel Gabriella (2004): A magyarországi cigányság 1971–2003. Gondolat Kiadó, Budapest

Kerényi György (2005, szerk.): Tanodakönyv. Javaslatok tanodák szervezéséhez. Sulinova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógustovábbképzési Kht., Budapest.

L. Ritók Nóra (2016): Tanoda vagy iskola? In: *Fejes József Balázs, Lencse Máté és Szűcs Norbert (szerk.): Mire jó a tanoda? A TanodaPlatform keretében összegyűjtött innovációk, kutatások, történetek.* Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged.

Lakatos Szilvia (2016a): Tanári szakdolgozati portfólió, PTE-BTK, Pécs

Lakatos Szilvia (2016b): Szemléletformálás, érzékenyítés a középiskolákban. A Khetanipe Egyesület pharrajimos/roma holokauszt érzékenyítő programjának bemutatása. PTE-BTK, Pécs

Márton Gábor (2016): Kapcsolattartás a szülőkkel – tanodai megközelítések. In: *Fejes József Balázs, Lencse Máté és Szűcs Norbert (szerk.): Mire jó a tanoda? A TanodaPlatform keretében összegyűjtött innovációk, kutatások, történetek.* Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged.

Monitor – kritikai platform és nyitott műhely (szerzői közösség) (2014): Fekete pont 2014. A cigányság reprezentációja az általános- és középiskolai tankönyvekben.

https://issuu.com/monitornyitottmuhely/docs/monitor_fekete_pont_2014_tank_nyvk

Orsós Anna (szerk.) (2015): A romológia alapjai. PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék – Wlislocki Henrik Szakkollégium, Pécs.
<http://mek.oszk.hu/14700/14735/html/index.html>

Orsós Anna (2016): Ami a tankönyvben meg van írva ... In: *Cserti Csapó Tibor (szerk.): Horizontok és dialógusok 2016 - V. Romológus konferencia. Gypsy Studies 38. tanulmánykötet*, Pécsi Tudományegyetem BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Pécs, 2016.

Szűcs Norbert (2015): A TanodaPlatform bemutatása. Taní-tani Online, 2015. 05. 04.

Terestyéni Tamás (2005): Középiskolai tankönyvek etnikai tartalmai. In: *Neményi Mária – Szalai Júlia (szerk.): Kisebbségek kisebbsége. A magyarországi cigányok emberi és politikai jogai*. Budapest, Új Mandátum, 2005. 283-315.

http://www.sulinet.hu/oroksegtar/data/magyarorszag_i_nemzetisegek/romak/kisebbsgek_kisebbsge/pages/kk_09_terestyeni.htm

Vásárhelyi Mária (2004): Taní-tani – de hogyan? Kirekesztő és demokratikus attitűdök a leendő történelemtanárok körében. *Élet és Irodalom*, 48. évf. 7. sz.

Romológia folyóirat (főszerk.: Cserti Csapó Tibor)

<http://romologiafolyoirat.pte.hu/>

CSERTI CSAPÓ TIBOR⁸

A HAZAI CIGÁNYSÁG TÁRSADALMI HELYZETÉNEK ALAKULÁSA A ROMA INTEGRÁCIÓ ÉVTIZEDE ALATT

A Kelet-Közép-Európai térségben a roma népesség társadalmi esélyegyenlőtlenségének mérséklése terén fontos kezdeményezés volt a 2005-2015 közt zajlott Roma Integráció Évtizede Program. A partner országok számos kezdeményezéssel igyekeztek mérsékelni a többségi társadalmak és a roma népesség társadalmi helyzete közt tátongó szakadékot. Komplex mérőrendszer került kidolgozásra, amellyel ezt a távolságot, illetve az abban bekövetkezett változásokat ábrázolni lehet. A nyitó év bemeneti eredményeinek, illetve a záró év kimeneti mutatóinak közzététele után a hazai roma politika keveset beszélt ezekről az adatokról. Több oka is lehet, hogy nem kaptak nagyobb figyelmet az évtized eredményei: Az egyik mindenképpen módszertani, hiszen az indikátor rendszer nem egységes adatforrásokra épül az egyes országokban, s nem is tekinthető objektív jelzőnek. De állhat az is a háttérben, hogy a publikált adatok nem éppen pozitív változásokat tükröznek az évtized során.

⁸ PhD. habilitált egyetemi docens, Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet
cserti.csapo.tibor@pte.hu

ABSTRACT

EQUAL OPPORTUNITIES OF HUNGARIAN GYPSIES REFLECTING TO THE RESULTS OF THE DECADE OF ROMA INCLUSION

Dealing the social disadvantages of the Roma population in the Central-Eastern-European region one of the most important initiatives of the past period was the Decade of Roma Inclusion. Participating countries have targeted reducing the gap of Roma to the majority on four priority areas – education, employment, housing and health. A complex method was developed to measure this success and to observe the changes during the Decade. After the publication of results and changings between the input year 2005 and output indicators of 2014 after the closure of the decade, the domestic Roma policy did not devote special attention to this indicator system. There can be several reasons for this. One of them is perhaps the method problems of measurement, as it raises a number of problems: in the different countries the basic data were formed from a number of different sources, the indicator of social distance was not objectively show the absolute status of the Roma population, but relatively signs the lagging behind of society. But the passivity may be due to the fact that the results obtained show the exclusion of Roma in most areas instead of positive changes. This study aims to analyze the changings in situation of Hungarian Roma during the Decade.

1. Bevezetés

A magyarországi cigány, roma népesség társadalmi beilleszkedésében megfigyelhető nehézségek fő okaként – a kelet-közép-európai térség más államaihoz hasonlóan – az iskolázottságukban megfigyelhető lemaradást szokták nevesíteni, mint a társadalmi integráció más területein megnyilvánuló lemaradás – szociális problémák, a munkaerő-piaci igényekhez

nem illeszkedő képzési struktúra, a lakhatási és egészségügyi állapotok, kirekesztődés, stb. - eredőjét.

A kelet-közép-európai rendszerváltásoktól a kormányzatok és azután az Európai Unió központi irányító testületei is számos kezdeményezést indítottak, jelentős forrásokat fordítottak a leszakadó csoportok felzárkóztatására, integrálására, a társadalmi egyenlőtlenségek mérséklésére. Így történt ez hazánkban is, de a számos pozitív intézkedés ellenére a mindennapi valóság szintjén nem érzékelhetők jelentős változások a cigányság helyzetének javulása terén.

A kelet-közép-európai országok csoportjának a 2000-es években az Európai Unióba történő integrációs folyamatával az európai nagypolitika is fokozottabban fordult az Unióba ily módon nagy számban bekerült cigány, roma csoportok helyzete és esélyegyenlőségi problémái felé, elindult az Unió, illetve az egyes tagállamok roma stratégiáinak kidolgozása és a társadalmi beilleszkedést erősítő szakpolitikák iniciálása. Ezek közül az egyik legátfogóbb kezdeményezés a nemrégiben 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 számszerűen a lemaradásukat.

Nehezen mérhető és számszerűsíthető kérdésekre keressük a választ e tanulmányban. Nevezetesen arra, hogy a Roma Integráció Évtizedében megvalósult programok eredményeztek-e statisztikai szinten mérhető változást a romák mindennapi életében, vagy azok a mutatók, amelyeket a az évtized folyamán gyűjtöttek a romák társadalmi integrációjáról, alátámasztják a fentiekben megfogalmazott szkeptikus véleményünket a helyzet nem túl jelentős javulásáról.

Tanulmányunkban arra teszünk kísérletet tehát, hogy a Dekád időszaka alatt a cigány népesség társadalmi integrációját erősítő kezdeményezések hatását mérő módszer adatai alapján – annak

problémáira és buktatóira is felhívva a figyelmet – képet kapjunk a 2005 és 2015 közti évek változásairól Magyarországon.

2. A mérés problematikája

Az Évtized nemzetközi partnerei között részt vevő kormányok különböző módokon igyekeznek képet kapni a romák társadalmi helyzetéről. Miután egységesített és rendszeres statisztikai adatgyűjtés nem érhető el a roma népesség társadalmi mutatóiról, a legkülönbözőbb, de az egyes országokban nem feltétlenül egységesen képzett adatbázisokat emeltek be az adatgyűjtésbe (népszámlálási adatok – ahol elérhető volt ilyen; egyéb statisztikai adatfelvételek eredményei; a különböző szakterületeken működő állami intézmények által gyűjtött adminisztratív adatbázisaiból származó mutatók; az egyes országok roma és nem roma civil szervezeteinek beszámolóí és jelentései, stb.).

A Roma Integráció Évtizede programban részt vevő partnerek egy 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. (Roma Inclusion Index 2015)

3. A Roma integrációs Index

Az Évtized keretében kidolgozott és használatra javasolt index nem egy adatgyűjtési eljárás, inkább a már meglévő adatoknak a kezelésére, összehasonlítására, értelmezhetőségére fókuszáló adatközlési forma. Ennél fogva magában hordozza a felhasznált adatbázisok összes problémáját, azok adathiányait, reprezentativitási hibáit. A négy prioritási területen 27 indikátort foglal magában. (Roma Inclusion Index 2015) Az adatbázisok megalkotásának gyakorlata azonban országonként különbözött. Ez az összetett módszertan természetesen számos problémát hordoz,

például azokat a következtelenségeket is, amikor az egyes kormányok pl. szociális szakszolgálatokra bízták a kért adatok összegyűjtését és feltöltését.

Emiatt a vizsgálat eredményeit mindenképpen óvatosan kell kezelni. Arra biztosan nem alkalmasak ezek az adatok, hogy az országok közötti összevetéseket megtehessek 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.

Az indikátorok értelmezésénél 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 népesség tagjainak helyzete.

4. Eredmények, tendenciák Magyarország vonatkozásában

Az értékelés során táblázatos formában közöljük a 2005-ös bemeneti bázisév adatait (Roma Inclusion Index 2015) az egyes mutatók tekintetében a teljes népességre, a roma népességre, valamint, ahol rendelkezésre állt ilyen adat, ott a roma nőkre vonatkozóan külön is. Az évtized zárásakor felvett 2014-es kimeneti adatokat (Roma Inclusion Index 2015) ugyanilyen bontásban ismerhetjük meg. A táblázatok utolsó oszlopai a roma népességnek a teljes népességhez vetített lemaradását mutatják a bázisévben és a záró évben, a végső adat pedig arra világít rá,

hogyan változott az időszak alatt ez a társadalmi távolság. Az adatközlés jellege miatt az utolsó oszlop adatai negatív előjel esetén fejlődő folyamatról, pozitív változásokról tanúskodnak, hiszen arra mutatnak rá, hogy a szakadék csökkent. A pozitív érték viszont a roma csoportnak a többséghez viszonyított lemaradásában a negatív, rosszabbodó tendenciára hívja fel a figyelmet!

4.1. A roma népesség oktatási integrációja

Az oktatás területén a RIÉP keretében zajló programok célja a hátrányos helyzetű, roma gyermekek, tanulók óvodai, iskolai sikerességének elősegítése, az oktatási szolgáltatásokhoz

való egyenlő hozzáférést biztosítása. Hazánkban ezt a célt számos kezdeményezés támogatta. A teljesség igénye nélkül megemlíthető a hátrányos helyzetű, 0-4 éves korú gyerekeket és családjaikat célzó *Biztos Kezdet Program*, az óvodába nem járó, leginkább rászoruló gyerekek intézményekbe kerülését célzó *Óvodáztatási támogatás*, az iskolán kívüli foglalkozás keretében elsősorban a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók, főként a romák iskolai sikerességét, továbbtanulását elősegíteni hivatott *Tanoda program*, a tehetséges, de nehéz körülmények között élő, hátrányos helyzetű diákok iskolai előrejutását segítő *Útravaló Ösztöndíjprogram*, a hátrányos helyzetű, a formális iskolarendszerből lemorzsolódott roma fiatalok, felnőttek számára a képzés foglalkoztatási elemmel való összekapcsolása révén alternatív tanulási útvonalakat nyújtó *Képzésbe Ágyazott Foglalkoztatás*, az Arany János Tehetséggondozó, Kollégiumi és Szakközépiskolai Programok, felsőoktatási ösztöndíjak, szakkollégiumi hálózat... (Kurt Lewin Alapítvány 2010).

Az évtized során megfigyelhető statisztikai változásokat jelezni hivatott mutatók mindeközben nem rajzolnak ki egyértelműen pozitív tendenciákat (Polónyi 2016). Miközben bizonyos mutatók javulást jeleznek, az indikátorok többsége azért azt jelzi, hogy a fenti programok hatása egyelőre nem átütő.

Hazánkban néhány más környező béli helyzettel ellentétben az írni-olvasni tudás kérdése nem tűnik problémás területnek a roma népesség esetében sem. Bár hiányoznak a közlésből a 2005-ös bemeneti adatok, a 2014-es kimeneti értékelés szerint a 98%-os írástudással rendelkező teljes társadalomhoz képest alig marad el a roma populáció hasonló értéke (95%-os), s e tekintetben a roma nők sem szenvednek el fokozottabb hátrányt (körükben 94% az írni-olvasni tudók aránya). Az óvodai inklúzió terén jelentős javulás figyelhető meg a vizsgált időszakban. Míg 2005-ben a megfelelő korú teljes populációban a gyermekek 88%-a fejezte be az óvodai nevelés iskolai előkészítő szakaszát, addig a korcsoport roma tagjai közt ez csak 42% volt. A kimeneti mérés adatai nagy visszaesést jeleznek a teljes gyermek populációnál, viszont erőteljes javulást a roma gyermekek közt. 2014-ben már 70%-uk részt vett iskolai előkészítésen. Ez két irányba változó folyamat eredményezi, hogy a 2005-ös, a roma gyermekek közt megfigyelhető 46%pontos lemaradás 2014-re 1%pontos előnnyé változott, s a szakadék bezárult.

Az oktatás többi mutatója terén ezzel szemben romló tendenciák rajzolódnak ki. A társadalmi távolság növekedett és a cigány népesség jelentős része nem fejezi be az oktatás különböző szintjeit. Az alapfokú oktatás terén a 2005-ben regisztrált 3%pontos esélyegyenlőtlenség (a teljes népesség megfelelő korú csoportjának 99%-a, míg a roma népesség 96%-a rendelkezett e végzettséggel) 19%pontnyira növekedett (a teljes népesség 25-64 éves korcsoportjának 96%-a, a romák közt viszont csak 77%, a roma nők 73%-a fejezte be az általános iskolát). A társadalmi szakadék 16%pontnyira szélesedett. Megjegyzendő, hogy e mutatók utalhatnak az adatfelvételek módszertani esetlegességére is, hiszen mindössze 9 év telt el a két adatközlés közt, s az iskolarendszerben történő aktuális folyamatok egy ilyen széles korosztályi csoport (25-64 év) esetében a korcsoport idősebbik részét nem érhetik el olyan mértékben, hogy ilyen jelentős statisztikai szintű változásokat eredményezzenek. Még akkor sem, ha egy fiatalosabb korszerkezetű népességről gondolkodunk, amelyben nagyobb százalék van abban az életkorban, amelyre az

oktatáspolitikai beavatkozások még közvetlen hatással vannak és kevesebben a korcsoport másik, idősebb felében.

A középfokú oktatási részvétel esetében majdnem ilyen mértékű romló tendenciát sikerült rögzíteni a vizsgálat periódus során. 2005-ben a teljes magyar népesség megfelelő korú része körében (25-64 év) az érettségizettek aránya 51% volt, ez 2014-re 61%-ra javult. A roma népesség e korcsoportjában korábban csak 15% volt a középiskolai végzettséggel rendelkezők aránya, s ugyan az évtized során növekedett ez a mutató (19%-ra), mégis hatalmasat nyílt a társadalmi olló e mutató tekintetében. A 2005-ös 36%pontnyi távolság 2014-re 50%pontnyira nőtt. E téren a roma nők még nagyobb hátrányt szenvednek.

A felsőoktatási részvétel terén sem látszik mérséklődni az esélykülönbség. 2005-ben a hazai népesség körében a 25-64 éves korcsoporthoz viszonyítva 13% volt a diplomások aránya, 2014-re ez 18%-ra nőtt. A romák megfelelő korú csoportjában az 1 %-os diplomás arány ezen időszak alatt nem változott. Így a lemaradás a mutatóban 12 egységről 17-re nőtt.

Az iskolai szegregáció is nőtt, A szegregált iskolákban tanuló roma diákok aránya 2005-ben 13%, 2014-ben már egyötödük jár szegregált intézménybe. A speciális iskolákra vonatkozó egyetlen adat is jelzi a romák felülreprezentáltságát az elkülönített intézményekben.

1. táblázat: A Roma Integráció Évtizede program
Magyarországra vonatkozó oktatási mutatói 2005-ben és 2014-
ben

Mutató	2005 ⁹			2014 ¹⁰			R 2005 11	R 2014 12	V 2005- 2014 13
	Teljes népesség	Roma népesség	Roma nők	Teljes népesség	Roma népesség	Roma nők			
OKTATÁS									
Iskola előkészítő oktatás befejezési aránya	88	42	na.	69	70	67	46	1	-45
Alapfokú oktatás befejezési aránya	99	96	na.	96	77	73	3	19	+16
Középfokú oktatás elvégzési aránya	51	15	na.	69	19	16	36	50	+14

⁹ Roma Inclusion Index 2015

¹⁰ Roma Inclusion Index 2015

¹¹ A roma népesség lemaradása a teljes populációhoz viszonyítva, 2005 (saját számítás)

¹² A roma népesség lemaradása a teljes populációhoz viszonyítva, 2014 (Polónyi 2016)

¹³ Változás 2005-2014 a roma népesség lemaradásában (saját számítás)

Felsőoktatás elvégzési aránya	13	1	na.	18	1	1	12	17	+5
Írástudók aránya	na.	na.	na.	98	95	94	na.	3	na.
A diákok elkülönítése a speciális, gyógypedagógiai iskolákban	na.	15	na.	na.	na.	na.	15	na.	na.
A szegregált iskolákban elkülönített tanulók aránya	na.	13	na.	na.	20	na.	13	20	+7

4.2. A hazai népesség foglalkoztatottsági mutatói

Hazánk esetében a térség országainak legtöbbjénél valamivel kisebb, de így is erős eltérés mutatkozott a 2005-ös év hivatalos foglalkoztatottsági arányainak különbségében, s ez a differencia csökkent is 2014-re, esélyegyenlőségről azonban a munka világában sem beszélhetünk továbbra sem. Az informális szektorban dolgozók aránya átlagosan is magas, de a romáknál ez közel kétszeres valószínűséggel áll fenn. A roma, cigány nők nagyjából a társadalmi átlagnak megfelelő arányban sodródnak a fekete gazdaság felé, ez tehát elsősorban a cigány férfi munkaerő terepe.

2. táblázat: A Roma Integráció Évtizede program
Magyarországra vonatkozó foglalkoztatási mutatói 2005-ben és
2014-ben

Mutató	2005 ¹⁴			2014 ¹⁵			R 2005 16	R 2014 17	V 2005- 2014 18
	Teljes népesség	Roma népesség	Roma nők	Teljes népesség	Roma népesség	Roma nők			
FOGLALKOZTATÁS									
Foglalkoztatot- t-sági ráta	50	21	15	54	32	na.	29	22	-7
Informális szektorban foglalkoztatot- tak aránya	na.	na.	na.	11	22	14	na.	11	na.
Munkanélküli- ségi ráta	7	12	na.	7	30	na.	5	23	+18
Hosszú távú munkanélküli- ségi ráta	na.	na.	na.	42	54	na.	na.	12	na.

¹⁴ forrás: Roma Inclusion Index 2015.

¹⁵ forrás: Roma Inclusion Index 2015.

¹⁶ A roma népes-ség lemaradása a teljes populációhoz viszo-nyítva, 2005 (saját számítás)

¹⁷ A roma népesség lemaradása a teljes populációhoz viszonyítva, 2014 (Polónyi 2016)

¹⁸ Változás 2005-2014 a roma népesség lemaradásában (saját számítás)

Legutóbbi munkaviszony	na.	na.	na.	4,0	3,9	5,4	na.	-0,1	na.
Munkaasztalalattal nem rendelkezők aránya	na.	na.	na.	14	14	14	na.	0	na.
Sem foglalkoztatásban, sem oktatásban, képzésben részt nem vevő fiatalok aránya	na.	na.	na.	18	25	34	na.	7	na.

A munkanélküliségi ráta (legalábbis a szolgáltatott hivatalos adatok szerint) 2005-ben nem volt látványosan magasabb a cigány munkaerő körében, de 2014-re az akkor már javuló hazai mutatók mellett a romák mutatója romlott. E téren a társadalmi távolság a vizsgált időszakban 18%pontnyit növekedett. Nincs bázisadat a hosszútávú munkanélküliségre vonatkozóan, de valószínű, itt is a fenti tendencia jellemző, a 2014-es mutatók ugyanis nagy különbséget mutatnak a cigány, roma népesség hátrányára, hiszen a munka nélkül lévők több, mint fele már legalább egy éve nem dolgozott. A legutóbbi munkaviszony nem mutat különbséget, vagy munkaerő-piaci diszkriminációt, mint ahogy a munkaasztalalattal nem rendelkezők aránya sem. Az oktatásból, képzésből és foglalkoztatásból egyszerre kiszoruló fiatalok aránya azonban a romák közt jelentősen magasabb, s aroma lányoknál még inkább felszökik ez a mutató.

4.3. A roma népesség mutatói a lakhatás prioritási területén

A Magyar Kormány a Roma Integráció Évtizede Program Stratégiai Tervében¹⁹ a következő feladatokat határozta meg a lakhatás területére vonatkozóan:

„1. A telepeken, teleszerű lakókörnyezetben élők társadalmi integrációját felgyorsító komplex célprogramok megvalósítása.

Szükséges intézkedések

a) A telepeken, teleszerű lakókörnyezetekben élők integrációját célzó intézkedések, komplex fejlesztési programok előkészítése kapcsán rendszeres felmérések készítése a telepekről, teleszerű lakókörnyezetről, illetve az ott található házacról, azok állaga, életveszélyes állapota szempontjából.

b) A telepeken, teleszerű lakókörnyezetekben élők integrációját célzó komplex fejlesztési programok integrálása az önkormányzatok település- és egyéb fejlesztési terveibe.

c) A kisebbségi önkormányzatok bevonása az önkormányzatok település- és egyéb fejlesztési terveinek kialakításába, végrehajtásába, továbbá a hátrányos helyzetű térségekben működő kisebbségi önkormányzatok segítése a kapcsolódó pályázati lehetőségek megismerésében és az azokban való sikeres részvételben.

2. A leghátrányosabb helyzetű, romák által sűrűn lakott térségek (amelyekben a telepek, teleszerű lakókörnyezetek megjelenése igen gyakori) komplex fejlesztése.

Szükséges intézkedések

¹⁹ 68/2007. (VI. 28.) OGY határozat a Roma Integráció Évtizede Program Stratégiai Tervről.

<https://mkogy.jogtar.hu/?page=show&docid=a07h0068.OGY>

(Letöltés ideje: 2017. október 11.)

a) A települési/társadalmi szegregáció által leginkább sújtott telepek, teleszerű lakókörnyezetek komplex problémáinak figyelembevétele az Új Magyarország Fejlesztési Terv operatív intézkedéseinek kialakításakor és megvalósításakor.

b) A fejlesztési programokat a foglalkoztatási, az oktatási, a szociális, az egészségügyi és egyéb szükségletek egyidejű figyelembevételével szükséges tervezni és megvalósítani, a telepeken, teleszerű lakókörnyezetben élők társadalmi integrációja elősegítésének érdekében.

c) A fejlesztések tervezésekor és megvalósításakor kiemelt figyelmet szükséges fordítani arra, hogy a forrásokhoz való hozzáférés a lakhatási szegregáció csökkentését eredményezze.

3. A közszolgáltatások differenciált finanszírozási feltételeinek megteremtése.

Szükséges intézkedések

a) Annak meghatározása, hogy melyek azok a térségek, ahol az alapvető közszolgáltatások kiépítettségi szintje rendkívül alacsony, és hogy melyek a térségben élők számára nélkülözhetetlen közszolgáltatások.

b) Az alapvető közszolgáltatásokhoz való egyenlő hozzáférés biztosítása a leghátrányosabb helyzetű térségekben élők számára.

c) A differenciált közszolgáltatás finanszírozási modelljének kialakítása, amely lehetőséget ad a leghátrányosabb helyzetű térségekben működő szolgáltatások kiemelt finanszírozására, illetőleg a rászorultság elve alapján a kedvezmények biztosítására.

4. Az alacsony jövedelemmel (vagy jövedelemmel nem) rendelkezők bevonása a bérlakás- és szociálisbérlakás-programba. A lakhatás megőrzését szolgáló pénzbeli és természetbeni ellátásokhoz való hozzáférés javítása.

Szükséges intézkedések

a) A szociális bérlakásokhoz való hozzáférés lehetőségének bővítése a valóban rászorulóknak részére.

b) *A lakásfenntartási támogatás és az adósságkezelési szolgáltatáshoz való hozzáférés javítása a legrosszabb szociális körülmények között élő családok részére.*

5. *A lakáscélú szociálpolitikai támogatás rendszerének rugalmas átalakítása, elsősorban a mobilitás lehetőségeinek megteremtése céljából.*

Szükséges intézkedések

a) *A lakáscélú szociálpolitikai támogatási rendszernek a mobilitásra lehetőséget teremtő átalakítása, a munkalehetőségek elérése céljából.*

b) *Azoknak az ellenőrző mechanizmusoknak a megerősítése, amelyek kivédik a lakáscélú szociálpolitikai támogatás felhasználását belvív-, árvíz- vagy egyéb környezet-egészségügyi veszélynek kitett területen.”*

A lakhatás terén a 2008-as jelentés által kiemelt egyetlen program a Szociális és Munkaügyi Minisztérium „*Telepeken es telepszerű lakókörnyezetben élők szociális es integrációs programja*” volt.²⁰ A tényleges eredményeket monitorozó eljárás során hazánk egyáltalán nem szolgáltatott adatokat a hajléktalanság jelenségéről, ugyanúgy az ingatlannal rendelkezők korábbi és a szegregáció fokának későbbi helyzetéről sem. Ezek nehezítik a változások értelmezését. A területi elkülönülés erőteljes voltára utal azonban a lakások infrastrukturális ellátottságában mutatkozó különbség. Ez a vezetékes ivóvíz esetében 2005-ben a 22 pontnyiról 2014-re 16 pontnyira csökkent, de az összlakossághoz képest így is jóval több roma, cigány ember él a hálózatra nem csatlakozó lakásban. 2005-ben a mutató országosan 4%, a romák körében 26%. 2014-

²⁰ 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 ideje: 2016. október 26.)

ben a teljes népességre vonatkoztatva 2%-ra javul, a romák esetében 18%-ra csökken. Az árammal el nem látott lakásokról csak kimeneti adataink vannak, azonban a probléma nem súlyos. A teljes népességhez képest (85%) rosszabb mutatót látunk a romák közt az ingatlan tulajdonnal rendelkezők arányában (78%).

A lakóköörülmények különbsége látszik a területi kirekesztődés mutatójában, ami 2005-ben a romák majdnem háromnegyedét érintette. A zsúfoltság is jelentős probléma, bár alig érezhetően mérséklődött a két vizsgálati csoport közti különbség, de mind 2005-ben, mind 2014-ben a laksűrűség több, mint kétszerese az országos értéknek. Minden valószínűség szerint ebbe a lakások helyiségszámai mellett erősen belejátszanak a demográfiai, családnagyság béli különbségek is.

3. táblázat: A Roma Integráció Évtizede program
Magyarországra vonatkozó lakhatási mutatói 2005-ben és
2014-ben

Mutató	2005 ²¹			2014 ²²			R 2005 23	R 2014 24	V 2005- 2014 25
	Teljes népesség	Roma népesség	Roma nők	Teljes népesség	Roma népesség	Roma nők			
LAKHATÁS									
Hajléktalanok aránya	n. a.	n. a.	n. a.	n. a.	n. a.	n. a.	n. a.	n. a.	n. a.
Vezetékes ivóvíz ellátás nélküli lakásban élők aránya	4	26	n. a.	2	18	n. a.	22	16	-6
Villamosenergia-ellátás nélküli lakásban élők aránya	n. a.	n. a.	n. a.	0	1	n. a.	n. a.	1	n. a.

²¹ Roma Inclusion Index 2015... I. m.

²² Uo.

²³ A roma népesség lemaradása a teljes populációhoz viszonyítva, 2005 (saját számítás).

²⁴ A roma népesség lemaradása a teljes populációhoz viszonyítva, 2014 (Polónyi 2016)

²⁵ Változás 2005-2014 a roma népesség lemaradásában (saját számítás).

Ingtalan tulajdonnal rendelkezők aránya	n. a.	n. a.	n. a.	85	78	n. a.	n. a.	7	n. a.
Szegregált környéken élők aránya	n. a.	72	n. a.	n. a.	n. a.	n. a.	72	n. a.	n. a.
Zsúfoltság – egy lakóhelyiségre jutó lakosok száma (fő)	1,1	2,9	n. a.	1,0	2,1	n. a.	1,5	1,1	-0,4

4.4. A hazai roma népesség egészségügyi integrációja

Hazánkban talán olyan országos átfogó projektek nem indultak az egészségügy területén, mint ahogy azt láttuk az oktatással, vagy a foglalkoztatással kapcsolatban. Az egészségügy vonatkozásában 2008-ban folytatódtak a már korábban megkezdett, népegészségügyi szűrővizsgálatok, illetve a szív- és érrendszeri szűréseken való tudatos részvételt a program erősebb kommunikációja által kívánták elérni. Ezen felül az egészségkutatás, iskolai egészségfejlesztés, a hátrányos helyzetű társadalmi csoportok egészségi állapotának javítását célzó programok, jó gyakorlatok leírásában történtek fontos intézkedések.²⁶ Ide sorolhatjuk azonban azokat a helyi szinten lezajlott, s főleg EU-s pályázati forrásokból finanszírozott egészségügyi felvilágosító, prevenciós projekteket is, amelyek főként a civil szereplők szervezésében, kezdeményezésében folytak.

²⁶ Kurt Lewin Alapítvány Budapest, 2010.

³⁰ A csecsemőhalandóság országos adata hazánkban

4. táblázat: A Roma Integráció Évtizede program
Magyarországra vonatkozó egészségügyi mutatói 2005-ben és
2014-ben

Mutató	2005 ²⁷			2014 ²⁸			R 2005 29	R 2014 30	V 2005- 2014 31
	Teljes népesség	Roma népesség	Roma nők	Teljes népesség	Roma népesség	Roma nők			
EGÉSZSÉGÜGY									
Egészség- biztosítás- sal rendel- kezők aránya	na.	na.	na.	97	94	94	na.	3	na.
Csecsemő- halandó- ság	na.	na.	na.	5,9	9,5	na.	na.	3,6	na.
Várható élettartam	68,7	62,2	71,3	70,7	64,8	na.	6,5	5,9	-0,6

²⁷ forrás: Roma Inclusion Index 2015.

²⁸ forrás: Roma Inclusion Index 2015.

²⁹ A roma népesség lemaradása a teljes populációhoz viszonyítva, 2005 (saját számítás)

³⁰ A roma népesség lemaradása a teljes populációhoz viszonyítva, 2014 (Polónyi 2016)

³¹ Változás 2005-2014 a roma népesség lemaradásában (saját számítás)

4.5. A roma népesség integráltságára vonatkozó horizontális mutatók

Magyarországon a szegénység kockázata jobban veszélyezteti a roma embereket, s míg egy kicsit országosan is romlott a helyzet, hiszen a 2005-ös 12%-hoz képest 2014-ben már 13%-unk volt kitéve e veszélynek; a cigányok körében ez az évtized erőteljesebb elszegényedést, lecsúszást eredményezett: 2005-ben 37%-uk volt kitéve a szegénységnek, 2014-ben már majd kétharmaduk (59%). Hazánkban e téren figyelhető meg az egyik legerősebb kirekesztődés és társadalmi távolság növekedés (21 pontnyit nőtt a távolság). Az abszolút szegénység kockázata is erőteljesen növekedett (ez mind országosan, mind a romákra vetítve igaz), ám miközben az átlag a népesség 1%-áról 24%-ra³² növekedett, a romáknál 2%-ról 67%-ra emelkedett az érték. Tehát körükben 46%-kal magasabb az abszolút szegénység kockázata. S így a társadalmi távolság is kinyílt, a 2005-ös 1 egységről 43 egységnyire.

Az átlagjövedelem összehasonlítása során Magyarország eltérő megközelítéssel adta meg a két időpont adatait. 2005-ben láthatjuk, hogy a cigány, roma keresők átlagjövedelme a hazai átlag 58%-át teszi ki, 2014-ben viszont euróban közölt adatokat láthatunk. Valójában ez némi romlást mutat a társadalmi leszakadásban, hiszen a romák átlagjövedelme már csak az átlag 57%-a.

Enyhébb emelkedés figyelhető meg azok arányában, akik hátrányos megkülönböztetést éltek át, ez az érték 62%-ról 64%-ra változott.

³² Gyanúsan magas adat!

5. táblázat: A Roma Integráció Évtizede program Magyarországra vonatkozó horizontális mutatói 2005-ben és 2014-ben

Mutató	2005 ³³			2014 ³⁴			R 2005 35	R 2014 36	V 2005 - 2014 37
	Teljes népesség	Roma népesség	Roma nők	Teljes népesség	Roma népesség	Roma nők			
HORIZONTÁLIS TÉMÁK									
Szegénység-től veszélyeztetettek aránya	12	37	na.	13	59	na.	25	46	+21
Átlag-jövedelem (EUR)	100	58	na.	5,0	2,8	na.	58	57	+1
Abszolút szegények aránya	1	2	na.	24	67	na.	1	43	+42

³³ forrás: Roma Inclusion Index 2015.

³⁴ forrás: Roma Inclusion Index 2015.

³⁵ A roma népesség lemaradása a teljes populációhoz viszonyítva, 2005 (saját számítás)

³⁶ A roma népesség lemaradása a teljes populációhoz viszonyítva, 2014 (Polónyi 2016)

³⁷ Változás 2005-2014 a roma népesség lemaradásában (saját számítás)

Hátrányos megkülönböztetést átéltek aránya	na.	62	na.	na.	64	na.	62	64	+2
--	-----	----	-----	-----	----	-----	----	----	----

6. Összegzés

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

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. A következőkben emiatt 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.

Ha a Roma Integráció Évtizede Program résztvevő országainak sorrendjét roma népességüknek a többségi társadalomhoz az oktatás területén kirajzolódó lemaradása alapján sorrendbe tesszük – (itt az egyes mutatók terén tapasztalható szakadék alapján sorrendbe raktuk az országokat, majd ezeket a sorrendi értékeket összesítettük) – akkor hazánk e ragsorban a 4. helyen állt 2005-ben. (Polónyi 2016) Vagyis Magyarországon volt tapasztalható a negyedik legkisebb távolság a teljes népességhez

képest. 2014-re hazánk előrébb lépett a listán, s harmadik helyre került. Ez azonban nem jelent feltétlenül javuló tendenciát az oktatási részvételi esélyek terén, pont a mutató fent említett relatív volta miatt. Csupán annyit jelent, hogy a partnerországok sorában már a harmadik legkisebb leszakadás volt rögzíthető az adatsor alapján.

Ha megnézzük a többi ország mutatóit, akkor pontosan azt tapasztalhatjuk, hogy e vizsgált adatok a környező államokban még több területen az ottani roma népesség társadalmi exklúziójának növekedését jelzik az évtized folyamán, tehát Magyarország előrelépése e viszonylatban egy mérsékeltebb roma kirekesztődést hordoz, s nem a tényleges javulást.

Mielőtt elmarasztalnánk azonban a Roma Évtizedet, hozzá kell az adatokhoz azt is tenni, hogy a legtöbb területen az indukált beavatkozások legtöbb esetben nem azonnal éreztetik hatásukat. Például az oktatási rendszer hatékonyságára irányuló investíció is ilyen. Az talán látszik az első indikátor alakulásából, hogy az óvodai nevelésben több országban megfigyelhető a pozitív változás. Ezek a gyerekek várhatóan sikeresebbek 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.

Érdekes ugyanakkor, hogy a mérés eredményeinek nyilvánosságra hozatala óta annak a Dekád központi titkársága³⁸ által publikált néhány angol nyelvű kiadványán kívül a magyar nyelvű szakirodalomban nem szólnak sem a mutatóról, sem az azokból leszűrhető tanulságokról. Egyetlen forrásra bukkantunk,

³⁸ <http://www.romadecade.org/>

amely foglalkozik a komplex mutatóval, de az is tudományos, s nem elsősorban erre a témára fókuszáló írás (ld. Polónyi 2016). Román nyelvű vonatkozó forrásra rövid internetes feltáró munkával bukkanhatunk, cseh nyelven, szerbül, bolgárul 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 tanulmányban használt matematikai statisztikai jellegű megközelítés koránt sem alkalmas, vagy a legkifejezőbb eszköz az egyes országokban 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 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 pl. 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 hatásokkal 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.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

A Roma Integráció Évtizede Program által megjelölt célok megvalósulási folyamatának monitoring-vizsgálata Magyarországon a 2005-2009 közötti időszakra vonatkozóan. Budapest, Kurt Lewin Alapítvány 2010.
http://www.romadecade.org/cms/upload/file/9317_file3_decade_of_roma_inclusion_hu_fin.pdf (letöltés: 2016.10.26.)

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 (2016): Emberi erőforrásaink 21. százada. Budapest, Gondolat Kiadó

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 KORASZÜLÉS ÉS CSECSEMŐHALANDÓSÁG OKAINAK VIZSGÁLATA AZ ALSÓSZENTMÁRTONI BEÁS CIGÁNYOK KÖRÉBEN

Összefoglaló

A perinatális halálozás, a koraszülések és a spontán vetélések száma a romák körében is csökkenő tendenciát mutat ugyan, azonban még mindig magasabb, mint a többségi társadalom körében. Ennek oka a roma populáció szociális helyzete, a közöttük élő várandós nők egészségtelen táplálkozása, a terhesség alatti dohányzás és a gyermeket várók fiatal életkora.

Az alsószentmártoni cigányok között élő várandós nők körében végzett vizsgálat célja volt felmérni azokat a rizikófaktorokat, amelyek a postatalis mortalitást és az idő előtt világra jött csecsemők számának alakulását befolyásolják. A kapott eredmények újfent megerősítettek, hogy ezen tényezőket elsősorban a nők egészségi állapota, egészségmagatartása, szülészeti előzményei és az újszülött egészségi állapota befolyásolják a szociális körülmények mellett..

Kulcsszavak: koraszülés, csecsemőhalandóság, cigány

³⁹ védőnő, okleveles népegészségügyi szakember

⁴⁰ védőnő, romológus bölcsész, egészségügyi szakmenedzser

Bevezetés

A Dél-Baranya megyei Alsószentmárton beás cigányok által lakott, szegregált község. A lakosság jelentős része aluliskolázott, a fiatalon szülő anyák többsége az általános iskolát sem fejezi be. Az utóbbi években nő azonban a diplomás vagy szakmával rendelkező fiatalok száma. Az itt élők – szociális és életkörülményeiket tekintve – az országos átlag alatt vannak. A falu anyanyelve a beás és a helyiek a nyelvvvel együtt hűen őrzik szokásaikat, hagyományaikát.

A községben ismétlődő csecsemőhalandóság a koraszülöttségre vezethető vissza. 2013-ban hazánkban a KSH adatai szerint 5,1 ezrelék volt a csecsemőhalandóság, ám Alsószentmártonban ez az érték az országos átlagnak közel hatszorosa. A koraszülöttek tekintetében is jelentős eltérés észlelhető: országosan 8,4%-os volt a koraszülési arányszám, ezzel szemben a helyi érték 18%! A kis létszámú minta esetleges torzításának ellenére is látható a probléma jelentősége. A várandósok körében a rossz szociális körülmények, a szegénység és az anyák fiatal életkora hozzájárul a koraszülések és a csecsemőhalandóság magas számához.

A csecsemőhalandóság jól jellemzi egy adott ország egészségkultúráját, illetve egészségügyi ellátórendszerének fejlettségét.

A gyermekek egészségének védelmével kapcsolatos védőnői feladatok sokrétűek. Egyik elemük a prevenció, az egészség megőrzésének oktatása a családok, az anyák számára. Alsószentmártonban a védőnői szolgálat 2007. évi létrehozásának fontos indikációja volt a községben tapasztalható magas csecsemőhalandóság, aminek a felszámolásában jelentős szerep jutott a községben dolgozó immár főállású védőnőnek.

Csecsemőhalandóság és koraszülés

A csecsemőhalandóság azt fejezi ki, hogy ezer élve született gyermek közül hány hal meg egyéves kora előtt. A csecsemőhalandósági mutató nemcsak demográfiai szempontból fontos, hanem prezentálja az adott társadalom egészségügyi rendszerének fejlettségét, hatékonyságát, a lakosok egészségmagatartásának, egészségtudatosságának és életmódjának, életkörülményeinek fejlettségét is. (GÁRDOS, 2002: 3-4) A hazai csecsemőhalandóság alakulása az elmúlt 50 év közegészségügyi mutatói közül az egyik legörvendetesebb adat. Az egy éven aluli gyermekek halálózása csökkenő tendenciát mutat, ami többek között az egészségügyi ellátás technikai és szakmai fejlődésének és a koraszülések ritkulásának is köszönhető. (MORAVA, 2001: 56-61)

Az első év a legkritikusabb időszak az ember életében, ami jelentősen befolyásolja a születéskor várható élettartamot is.

Koraszülésről beszélünk, ha a terhesség a betöltött 37. gestatiós hét előtt végződik szüléssel, vagy ha a magzat a születéskor nem éri el a 2500 grammot.

A csecsemőhalalozás 2/3-a a koraszüléssel hozható összefüggésbe, ezért e szülészeti kórkép a világon mindenütt komoly kihívást jelent – nem csupán az egészségügy, de az egész társadalom számára. (GAGYI- SZEMPLÉDY, 2003: 169) Minél kisebb súllyal és minél korábban jön a koraszülött csecsemő a világra, annál nagyobb a rizikó az idő előtti elhalalozásra.

A cigány anyák első gyermekvállalásának időpontját és az azt befolyásoló tényezőket kutatta Janky Béla. A korai gyermekvállalás okaként említette – többek között – az oktatást: minél nagyobb esély van az oktatásban való részvételre, annál későbbi életkorra tolódik a családalapítás. Vizsgálata rámutatott, hogy amennyiben a fiatalkori terhesség és a nagy gyereklétszám státusznövelő erővel bír egy szegregált közösség tagjainak

körében, úgy a fiatal ezt az életpályát fogja követni.(JANKY, 2007: 55–73)

Egy 2009-ben végzett kohorsz kutatásban az alacsony születési súlyú és a koraszülött roma és nem roma újszülötteket vizsgálták. A roma anyák aránya nagyobb volt mind a koraszülések, mind az alacsony születési súlyú újszülöttek esetében. A vizsgálat kimutatta, hogy az etnikai hovatartozás nincs összefüggésben a koraszüléssel és a születési súllyal, azonban a társadalmi-, demográfiai- és életmódbeli jellemzők úgy, mint az anya tápláltsága, az előrehaladott anyai életkor és a dohányzás hajlamosító tényezőként szerepel.(Balázs és mtsai, 2013: 480-485)

Balázs és munkatársai vizsgálták a koraszülő roma és nem roma nők lakhatási, oktatási, környezeti, pénzügyi, táplálkozási körülményeit és egészségi állapotát. A vizsgálati eredmények azt tükrözték, hogy a koraszülött gyermeknek életet adó roma anyák körében gyakoribb volt a soványság, nagyobb arányú volt a 20 év alatti életkor és szignifikánsan több roma nő rendelkezett alacsony iskolai végzettséggel.(Balázs és mtsai, 2014: 24-28)

A kutatás célja

A kutatás célja, hogy 20 év távlatában, a 1994-2014 közötti időintervallumban meghatározza Alsószentmártonban a koraszülöttség és a csecsemőhalandóság mutatóit, változásait és rávilágítson azokra a helyi rizikófaktorokra, amelyek negatívan befolyásolják a születendő gyermekek életkilátásait, illetve hogy a vizsgált tényezők (anyai életkor, iskolai végzettség, egészségügyi ellátórendszer) milyen hatással vannak a csecsemőhalálozás és a koraszülések számának alakulására.

Vizsgálati módszertan

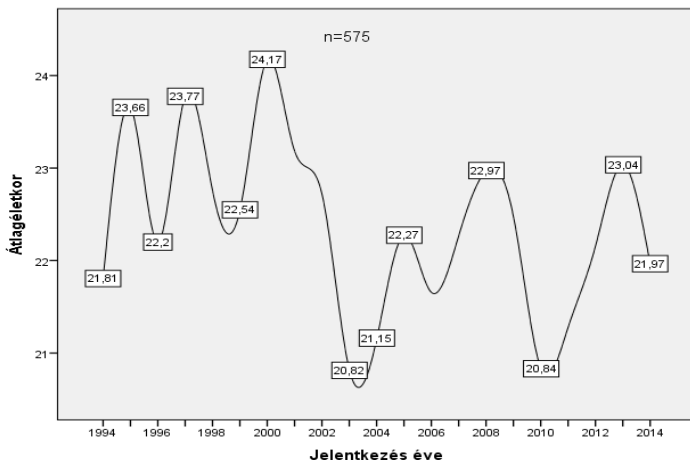
Az adatfelvétel az Alsószentmárton Önkormányzat Védőnői Szolgálatánál 1994-2014. években nyilvántartásba vett várandós anyák körében történt. A kvantitatív, retrospektív típusú kutatás dokumentum elemzéssel valósult meg, melynek forrásai a „Terhes törzslapok” voltak, amelyek a védőnői dokumentáció részét képezik. A mintavétel módja teljeskörű adatgyűjtés útján történt, mely során 575 asszony törzslapjának adatai kerültek feldolgozásra. A statisztikai elemzés leíró statisztikával – átlag, szórás, relatív gyakoriság, medián, módusz –, valamint 95%-os valószínűségi szinten ($p < 0,05$) matematikai statisztikával – χ^2 -próba, kétmintás t-próba – történt.

A kutatás szociodemográfiai jellemzői

Az átlagosan, egy évben jelentkező új várandósok száma a vizsgált időszak alatt nem mutatott nagy eltérést, a legtöbbben, 36-an 1994-ben jelentkeztek védőnői gondozásra. A legkevesebben, 18-an a 2011-es évben.

Nyilvántartásba vételkor rögzítésre kerül a védőnői dokumentációban a várandós nők életkora, aminek évenkénti változásait az elmúlt 20 évet illetően az 1. számú ábra mutatja a nyilvántartásba vettek átlagéletkorának vonatkozásában. A legfiatalabb várandósok 13 évesen, a legidősebb 42 évesen jelentkezett gondozásba vételre. A legtöbb várandós 18 évesen jelentkezett először tanácsadáson, a vizsgált időszak alatt ez 10,1%-ot jelentett. A 18 év alatti várandósok aránya volt a legmagasabb, 19,3%.

I.ábra: Várandós anyák átlagéletkora



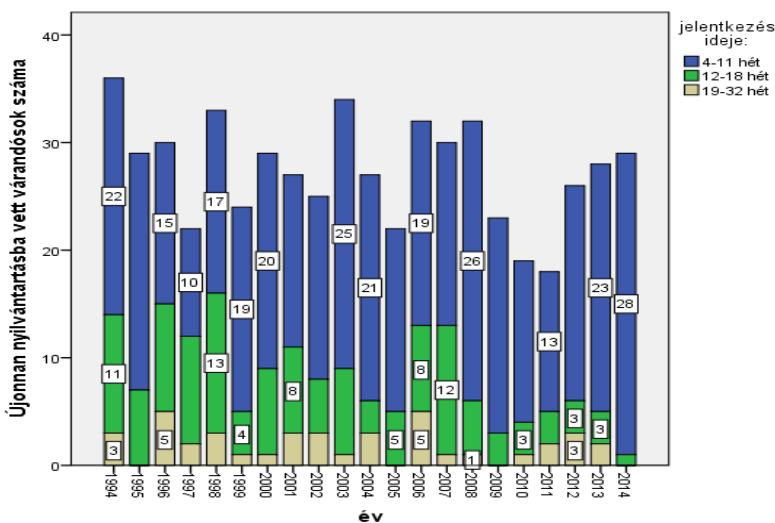
A várandósok döntő többsége (97,2%) párkapcsolatban élt, azonban a 2007. évtől gyakoribbá vált az a válasz, hogy „apát nem kívánok megnevezni”.

Iskolai végzettséget tekintve a nyilvántartásba vett várandósok 57%-a fejezte be általános iskolai tanulmányait, azonban jelentős a 8 osztályt be sem fejezők köre, a vizsgált célcsoport 33%-a. Középfokú tanulmányait a terhesek 5,6%-a kezdte el, érettségivel 3,7%, egyetemi vagy főiskolai végzettséggel 0,5% rendelkezett. Az adatokat időrendben vizsgálva 2004-től, a Kistigris Gimnázium és Szakiskola megalakulásának kezdetétől, emelkedés tapasztalható a várandósok iskolai végzettségének vonatkozásában.

A vizsgált csoport tagjainak egészségmagatartása és egészségi állapota

A vizsgálat fontos szempontja volt a várandósok időben (az első trimeszterben) történő jelentkezése a védőnői gondozásra. A regisztrált adatok alapján a várandós legkorábban 4 hetes terhességgel, legkésőbb pedig 32 hetesen jelentkezett. A várandósok nagy többsége 7, illetve 8 hetesen jelent meg először védőnői gondozáson (34,7%). Amíg az 1996-97-es években a gondozásba vételkor az átlag elérte a 12 hetet, addig 2014-re ez a szám 8,5 hétre csökkent, ami javuló tendenciát mutat.

2. ábra: A nyilvántartásba vett várandósok terhességi ideje



A terhességek száma is fontos kérdés egy kutatás szempontjából, hiszen a terhelő szülészeti anamnézishez ad jó támpontot. A terhességek száma az összes terhességre vonatkozott, tehát ide számoltuk a szüléseken kívül a spontán és a művi vetéléseket is.

Számuk a várákosoknak megfelelően alakult: legtöbben első gyermeküket várták (21,9 %), majd a terhességek száma folyamatosan csökkenő tendenciát mutatott a 6. terhességig, amely után erőteljes értékesés figyelhető meg. A legnagyobb regisztrált szám a 14. terhesség volt. Időrendben itt is az egy főre eső terhességek számának csökkenése mutatható ki.

Az adatokat tovább rétegezve, az első és többedik gyermeküket váró nőknél kitűnik, hogy az első gyermeküket várók átlagéletkora 1994-ben 15 év volt, amely után az életkor meredeken emelkedett, majd legmagasabb pontját – majdnem huszonhárom évet – 1997-ben érte el. Egy 2006-os ingadozást leszámítva stabilizálódott 17-18 éves kor körül. A többedik gyermeküket váró nők átlagéletkora végig a 22-25 éves kor között mozgott és nagyobb ingadozásokat nem mutatott.

A várandósok súlya minden esetben fel volt tüntetve a törzslapokon, így összevetésre kerülhetett az alultápláltság lehetősége a koraszüléssel és a postnatális halandósággal.

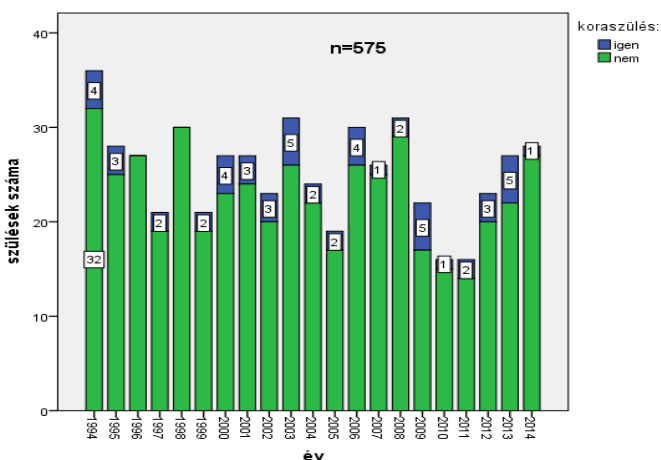
A várandósok körében a dohányzás aránya meglepően magas volt, megközelítően azonos arányt mutatott a naponta cigarettázó és a nem dohányzó terhesek száma.

A dokumentáció tartalmazza, hogy kívánt-e a terhesség, vagy nem. A kapott eredmények alapján a születendő gyermekek 69%-a volt vágyott, és a nők 31%-ának terhessége volt nemkívánt. A jelentkezéskori terhességi hetekkel való összefüggést vizsgálva megállapítható, hogy aki várta terhességét, az már a 8. gesztációs hét körül felkereste a védőnőt, és közöttük ritka volt a későn jelentkező. Akik viszont nem várták terhességüket, jóval többen jelentkeztek késve.

Koraszülési és csecsemőhalálozási mutatók

A vizsgált mintában a világra jött újszülöttek átlagosan 10,1%-a volt koraszülött és ez a vizsgálat 20 éve alatt is csak kisebb kitérést mutatott. A megszületett csecsemők 96%-a (n=535) érte meg az egyéves életkort, a többi gyermek egyéves koráig életét veszítette, ami a vizsgált időszakban 21 csecsemő halálát jelentette.

3.ábra: a koraszülöttek számának alakulása a vizsgált időszakban



A koraszülést befolyásoló tényezők

Vizsgált tényező volt az anyai életkor a koraszülések esetében. A koraszülések 33,3%-a következett be 21 évesnél fiatalabb terheseknél és 66,7 %-a 21 éven felülieknél. Az anyai életkor és a koraszülés előfordulását tekintve szignifikáns összefüggést

találtunk: minél idősebb volt a várandós, annál nagyobb esélye volt koraszülöttet világra hozni. Ez az eredmény azzal is összefügghet, hogy az életkor előre haladtával együtt járt a terhességszám növekedése is.

A pár nélkül terhességüket vállaló nők 25%-ánál történt koraszülés, míg a párkapcsolatban élő nők 9,7%-ánál fordult elő. Az anya családi állapota és a koraszülés között szignifikáns összefüggésre derült fény: az apa nélkül gyermeket vállaló várandósság nagyobb részben fejeződött be koraszüléssel.

Az anya egészségmagatartásában a dohányzást említik a szakirodalmak az egyik legfontosabb rizikótényezőnek a koraszülés vonatkozásában. A koraszülöttek 59,3%-ának dohányzott az édesanyja terhesség alatt, amíg 40,7%-a nem. A várandósság alatti dohányzás és a koraszülöttség előfordulását tekintve azonban szignifikáns összefüggést nem találtunk a vizsgált mintában.

Az anyákat iskolai végzettségük szerint két csoportra osztottuk: a nyolcosztályos általános iskolai végzettség alattiak és felettiak csoportjára. Az iskolai végzettség és a koraszülés viszonyát vizsgálva megállapítható, hogy a 8 osztályt el nem végzettek 14,9%-ánál történt koraszülés, míg a magasabb iskolai végzettségűek esetében csak 7,9%-nál. A koraszülés és az anya iskolai végzettsége közötti összefüggés szignifikánsnak bizonyult.

Szintén vizsgálati szempont volt, hogy a várandós mikor jelentkezett először a szakorvosnál, majd utána a védőnőnél terhesgondozáson. Az időben jelentkezők (4-11. hét) között a koraszülések aránya 8,9%, a késve jelentkezők (12-18. hét) körében 8,3%, a későn jelentkezők (18. hét után) között pedig már 27,5 % volt. A koraszülések megtörténte és az anya várandósgondozásra való jelentkezésének időbelisége közt az összefüggés ugyancsak szignifikáns volt. Az anya minél később jelentkezett gondozásra, annál nagyobb volt a valószínűsége annak, hogy koraszülöttet fog a világra hozni.

A terhességek számát vizsgálva a három, vagy az alatti terhességszámmal jelentkezők között 7,4% volt a koraszülés

aránya, szemben az ennél több terhességet kiviselt nőkével, akik között a korábban világra jött csecsemők aránya 13,8% volt. Az anya terhességeinek száma és a koraszülés gyakoriságának előfordulása között megint csak szignifikáns összefüggést találtunk, azaz a nő minél több gyermekkel volt várandós, annál nagyobb lett a koraszülés valószínűsége.

A koraszülést a várandós 20. terhességi hét körüli súlyának összefüggésében is áttekintettük. Az alacsony súlyú várandósok 14,8%-ánál történt koraszülés, a normál súlyúak 7,8%-ánál, míg a túlsúlyosaknak a 2,3%-ánál. A terhesség alatti súly és a koraszülés esélye közti összefüggés szintén jellemző, minél kisebb volt az anya súlya a terhesség közepén, annál nagyobb eséllyel fejeződött be koraszüléssel a várandósság.

A várt terhességek 6,6%-ánál történt koraszülés, míg a nem várt terhességek 17,8%-a esetében. A koraszülöttek 44,4%-a előre tervezetten fogant meg, azonban 55,6%-uk nemvártan érkezett. A várandósság tervezettsége és a koraszülés kapcsolata egymással szignifikáns, a nem várt terhességek sokkal nagyobb számánál történt koraszülés, mint a tervezettekénél.

Az egyéves kor alatt életüket vesztett gyermekek 63,2%-a koraszülött volt, szemben az élők 8,2%-os arányával. Az élő koraszülöttek aránya 77,8%, azonban a koraszülöttek 22,2%-a még egyéves kora előtt meghalt. A koraszülés a csecsemőhalandóságot nagyban befolyásolta, az összefüggés ismét törvényszerűséget mutatott. ($\chi^2 = 60,84$; $p=0,00$).

A csecsemőhalálózást befolyásoló tényezők

Az idő előtt elhunyt csecsemők 42,9%-ának az édesanyja 21 évnél fiatalabb volt, 57,1%-a pedig idősebb volt 21 évesnél. Az anya teherbe eséskori életkora és a csecsemőhalandóság gyakorisága között szignifikancia nem mutatkozott.

A párkapcsolatban élő várandósok 3,9%-ánál fordult elő csecsemőhalál. A csecsemőhalottak 95,2%-a párkapcsolatban élő nőnek született. A családi állapot és a csecsemőhalandóság között összefüggés nem volt kimutatható, azaz a várandós családi állapota nem befolyásolta a csecsemő elvesztésének esélyét.

A dohányzó várandósok 5,7%-ánál történt csecsemőhalandóság, szemben a nem dohányzók 2,2%-ával. A csecsemőhalottak 71,4%-ának dohányzott az édesanyja várandósság alatt. A dohányzás és a csecsemőhalandóság között szignifikáns tehát az összefüggés: az anya terhesség alatti dohányzása megnöveli a csecsemőhalál bekövetkeztének valószínűségét.

A 8-osztályos végzettséggel nem rendelkező várandósok 5,4%-ánál fordult elő csecsemőhalálozás, míg a magasabb végzettséggel rendelkező terheseknél 3,3%-ban. Az anya iskolai végzettsége és a csecsemőhalálozás közötti összefüggés nem mutatott szignifikáns eltérést, az anya iskolai végzettsége nem volt hatással a későbbi gyermekhalandóságra.

Az időben terhesgondozásra jelentkező várandósok 3,2%-ánál történt később halvaszülés, a késve jelentkezők 3,3%-ánál, viszont már a későn jelentkezők 12,5%-ánál. Az anya terhesgondozásra való első jelentkezésének időpontja és a születés körüli vagy utáni csecsemőhalandóság között az összefüggés jól kimutatható volt: az anya terhesgondozáson való időbeni jelentkezésével a csecsemőhalandóság csökkent.

A kívánt terhességek csupán 2,5%-ában történt csecsemőhalálozás, szemben a nemkívánt terhességek 6,0%-os arányával. A nemkívánt terhesség és a csecsemőhalálozás között az összefüggés tehát szignifikáns: a tervezett várandósság esetén kisebb eséllyel következett be később a csecsemő halála.

Az első gyermeküket váró terhesek között 2,5%-ban fordult elő később csecsemőhalálozás, a második gyermekükkel várandósok között 3,7%-ban, míg a 3, vagy annál magasabb előző terhességszámmal jelentkező várandósok között 4,6%-ban. A várandósságok száma és a csecsemőhalálozás összefüggése szignifikanciát nem mutatott.

A terhesség 20. hete körüli időszakban az alacsony súlyú várandósok (40-55 kg) 4,1%-a esetében fordult elő szülés után csecsemőhalálozás, a normál súlyúak között (56-85 kg) 2,4%-ban, túlsúlyos (86-120 kg) várandósok között pedig 9,3%-ban. A várandósok a terhesség középideje alatti súlya és a későbbi csecsemőhalandóság között az összefüggés nem szignifikáns, a várandósság alatti magasabb vagy alacsonyabb anyai testsúly nem befolyásolta a csecsemőhalálozás előfordulását.

A koraszülöttek 22,2 %-a hunyt el az első életéve előtt, míg az időre érkezett csecsemők között ez a szám 1,5% volt. A csecsemőhalottak 63,2%-a volt koraszülött, 36,8%-a pedig időre született. A koraszülés és a csecsemőhalandóság közötti összefüggés erősen szignifikáns kapcsolatot mutatott ($\chi^2 = 60,84$; $p=0,00$) így elmondható, hogy a koraszülés jelentősen befolyásolja az egyéves életkor megélésének esélyét a vizsgált csoportban.

Következtetések

A kutatás célja volt felmérni Alsószentmártonban az elmúlt húsz évben történt szociológiai és demográfiai változásokat, valamint összefüggéseket keresni a változások egészségügyi vonzata tekintetében, megadva ezzel a támpontokat a rossz koraszülési és csecsemőhalandósági mutatók javítása érdekében.

A vizsgálat ideje alatt az Alsószentmártoni Védőnői Szolgálatnál újonnan jelentkező várandósok évenkénti létszáma lassan csökkenő tendenciát rajzolt elénk, időnként egy-egy kiugrással. A gyermekszületések évenkénti változásainak ellenére a koraszülöttek és a csecsemőhalottak száma közel azonos arányban fordult elő a faluban.

A kutatás szempontjából fontos anyai életkor is változó képet mutatott. A helyi oktatási intézmények átstrukturálódása jelentős hatást gyakorolt mind az anyai életkor alakulására, mind az anya

iskolai végzettségére. A Kistigris Gimnázium és Szakiskola 2004-es megnyitásával a falubeli lányoknak lehetőségük adódott helyben továbbtanulni, a 2006-ban a Katolikus Egyház által megnyitott tanoda-rendszer pedig segítséget adott az általános iskolai tanulmányaik befejezésére. Összefüggés mutatkozott az iskola indulása és a várandósok létszámának és összetételének változásában is: az oktatási intézmény megjelenése későbbre tolta a fiatal lányok gyermekvállalási hajlandóságát a faluban.

Az anya életkorában történő változások azonban nem csak a tanulási lehetőségek gyarapodásának tudhatók be. 1994-ben, a kutatás kezdetén volt a legmagasabb a várandósok átlagéletkora. Ennek oka, hogy több gyermeket vállaltak akkor az asszonyok, így idősebb terhesek is kerültek a mintába, akik emelték az átlagéletkort. Az összefüggések vizsgálata során az anya életkora a koraszülésre hajlamosító tényezőnek bizonyult, azonban a várt eredményekkel szemben nem a fiataloknál volt gyakoribb a koraszülés, hanem az idősebbeknél. A csecsemőhalandóság vizsgálatában azonban már nem lehetett kimutatni az anyai életkor befolyásoló hatását, a fiatal és az idősebb anyák gyermekei között egyaránt volt egy év alatti halálozás.

Az utóbbi években emelkedett az egyszülős családok száma. A kutatás során kiderült, hogy a gyermekét egyedül vállaló anyáknál szignifikánsan magasabb volt a koraszülések száma, azonban ez a tény a csecsemőhalandóság előfordulására nem gyakorolt hatást.

A várandósok orvoshoz fordulási hajlandósága és a védőnői terhesgondozásba vételre történő jelentkezés időpontja javuló tendenciát mutatott a községben, a későn jelentkező terhesek aránya csökkent a helyi védőnői szolgálat 2007-es megalakulásával. A kutatás adatai rámutatnak arra, hogy az időben jelentkező terheseknél kisebb eséllyel alakult ki koraszülés és csecsemőhalálozás, mint a késve vagy későn érkező társaiknál.

A községben élő várandósok egészségmagatartása negatív irányba változott a dohányzás vonatkozásában, a dohányzó terhesek száma folyamatos emelkedést mutatott. A vizsgálatokból az derült ki,

hogy a koraszülések számát nem befolyásolta az anyai dohányzás, azonban a csecsemőhalottak számában emelkedés volt tapasztalható.

A nem várt terhességek jelentős befolyással bírtak a szülés kimenetelére: nagyobb arányban fordult elő koraszülés és csecsemőhalandóság a nem várt terhességek esetében. Hasonló kimenetele volt az anya várandósság közepén mért testsúlyának is: az alacsony súlyú várandósoknak nagyobb esélyük volt a koraszülésre.

A csecsemőhalálozás alakulása jelentősen függött a koraszülések számától és a koraszülöttek alacsony súlyától.

Összességében megállapítható, hogy az alsószentmártoni koraszülések és csecsemőhalálozások látszólag ugyan kevésbé függnék közvetlenül a helyi szociális viszonyoktól, ám az azokból fakadó következmények, vagyis az anya egészségi állapota, egészségmagatartása, és szülészeti előzményei eredményezhették a problémát.

Konklúzió

A kapott eredmények – a nemzetközi kutatásokhoz hasonlóan – igazolták a kívánt terhesség fontosságát, ugyanis a várt terhességeknél szignifikánsan kevesebb koraszüléssel és postnataális mortalitással jártak a vizsgált mintában. Ez előrevetíti ennek a protektív faktornak a megerősítési lehetőségeit, így a jövőben még nagyobb hangsúlyt érdemes fektetni az ifjúság-egészségügyi egészségfejlesztés során a szexedukációra, ezen belül is a családtervezésre, hogy többségében tervezett és kívánt gyermekek születhessenek.

A korai gondozásba vétel jelenősége szintén igazolódott mind a koraszülés, mind a csecsemőhalandóság tekintetében. Ennek felszámolására a kezdő lépéseket már az egészségügyi team tagjai

megtették az ingyenes terhességi teszt bevezetésével, azonban ebben az esetben is fontos lesz az ifjúság-egészségügyi munka részévé tenni a várandósság felismerésének és a minél korábbi várandósgondozásba vételnek a szorgalmazását.

A dohányzó várandósok száma magas a faluban, ami fontos népegészségügyi feladatok elvégzését teszi szükségessé. A község egészségügyi dolgozói már régóta harcolnak a dohányzás csökkentése érdekében, azonban fontos látni, hogy a dohányzást, mint feszültségcsökkentő módszert alkalmazzák a mélyszegénységben élő és aluliskolázott emberek.

A magas koraszülés és csecsemőhalálozás Alsószentmártonban nem etnikumfüggő, A munkahelyek hiánya rendkívül meghatározó, a közfoglalkoztatásból való kitörés lehetősége csekély. Hiába a magasabb iskolai végzettség, a leszakadó Drávaszög még a jól képzettek számára is alig tud munkát biztosítani, az alsószentmártoni cigányokkal szembeni előítéletek, a rossz közlekedési lehetőségek pedig szinte lehetetlenné teszik a községen kívüli munkavállalást. A falun kívüli társadalommal a kontaktus minimálisra csökken, külső, pozitív, a változtatásokat motiváló hatások ritkán érik az alsószentmártoni nőket. Ráadásul a közmunkáért kapott fizetések éppen csak a szűk megélhetést fedezik, sem az önköltséges, sem a távolabb lehetséges egészségügyi vizsgálatok nem elérhetőek számukra.

A helyben dolgozó védőnő beavatkozási lehetőségei korlátozottak a probléma megoldását illetően, a védőnői kompetencián jóval túlmutat a szociális problémák kezelése, vagy az egészségügyi ellátórendszerben való részvétel „esélyegyenlőségének” előmozdítása. A várandósok dohányzási szokásainak megváltoztatására, vagy a leendő anyák korai terhesgondozásba vételére azonban már lehet ráhatása. A helyi civil szervezetek és oktatási intézmények, valamint az egészségügyi ellátórendszer tagjainak együttműködésével lehetőség nyílhat egy célzott egészségfejlesztési projekt kidolgozására, amely korai intervencióval képes lehet a fennálló problémákat enyhíteni, csökkenteni.

IRODALOM

GÁRDOS Éva (2002): A csecsemőhalandóság térben és időben. KorFa Népesedési Hírlevél, 3, 3-4 szám.3-4.

MORAVA Endre (2001): Egészséget támogató környezet és a gyermekek egészsége Európában a XXI.században. In: Kaposvári Júlia (szerk.): Egészség és gazdagság Európa fiatal generációjának, a megelőzés kihívásai. EUSHUM, Budapest.56-61.

GAGYI Dénes-SZEMLÉDY Ferenc (2003): A magzat és újszülött – Gyermekgyógyászat és határterületei. Wolf Invest Kft.; Szombathely.

JANKY Béla (2007): A korai gyermekvállalást meghatározó tényezők a cigány nők körében.

Demográfia, 50, 1. szám. 55–73.

BALÁZS Péter-RÁKÓCZI Ildikó-GRENCZER Andrea-FOLEY, Kristie (2013) Risk factors of preterm birth and low birth weight babies among Roma and non-Roma mothers: a population-based study. Cent Eur J Public Health, 22, 3. szám. 480-485.

BALÁZS Péter-RÁKÓCZI Ildikó-GRENCZER Andrea-FOLEY, Kristie (2014) Birth-weight differences of Roma and non-Roma neonates--public health implications from a population-based study in Hungary. Cent Eur J Public Health, 23, 1.szám. 24-8.

ARANY JÁNOS PROGRAMOK ÉS A HÁTRÁNYOS HELYZETŰ TANULÓK TERÜLETI ELEMZÉSE

Absztrakt

Az írás az Arany János Program területi elhelyezkedését mutatja be, összevetve a közoktatásban hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók számával és területi elhelyezkedésével. Az elemzés alapját a KIR-STAT teljes körű adminisztratív adatbázisa adta. A vizsgálat alapján megállapítható, hogy bár az Arany János Program egyes alprogramjaiban felülreprezentált számos olyan terület, ahol magas a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók aránya, a programok mégis kevés tanulóat érnek el és az egyik leghátrányosabb helyzetű megye alulreprezentált a programban.

Kulcsszavak: hátrányos helyzet, roma oktatás, hátránykompenzáció, területi elemzés

A programról

A kilencvenes években a felsőoktatás tömegesedésétől sokan azt várták, hogy ezzel minden társadalmi csoport számára növekednek majd a bejutási esélyek a képzésbe. Ezt a feltételezést cáfolta meg

⁴¹ PhD egyetemi docens, ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar

⁴² PhD Tudományos munkatárs, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet

egy 1998-ban végzett vizsgálata, amely egy érettségiző korosztály átmenetét vizsgálta a középfokról a felsőoktatásba (CSÁKÓ ET AL, 1998). A teljes körű adatfelvételben valamennyi szakközépiskolás és gimnazista önkéntes kérdőívet töltött ki még az érettségi vizsga előtt, melyben családi háttérüket, iskolai útjukat, továbbtanulási ambíciójukat vizsgálták. A kutatás második fázisában a kérdőíves adatokat összekapcsolták a felsőfokú felvételi eredményekkel. A vizsgálat egyik fontos megállapítása volt, hogy a szelekció már korábban, a középfokra lépésnél megtörténik. A gimnáziumi képzésből nagyobb eséllyel kerülnek be a diákok a felsőoktatásba. A kutatás azt is kimutatta, hogy a kistelepülésen élők bekerülési esélyei jóval alacsonyabbak városi társaikéhoz képest. További kutatások is bizonyították, hogy már a középfokú oktatásban is jelentős szelekciós, illetve önszelekciós mechanizmus érvényesül (LISKÓ–FEHÉRVÁRI, 1998; RÓBERT, 2000, 2010; NAGY, 2010). Emellett elemzések arra is rámutattak, hogy a magas lemorzsolódás miatt a képzésbe való bekerülés még nem jelenti a magasabb iskolai végzettség megszerzését (GAZSÓ–LAKI, 2004), ezért a felsőoktatás expanziójának nincs esélykiegyenlítő hatása.

Alapvetően ezek a tények vezettek az Arany János Program elindításához. Célja az volt, hogy a kistelepülésen élő tehetséges, hátrányos helyzetű tanulók felsőoktatási esélyeit kívánta növelni. Az Arany János Tehetséggyógyító Program indulásakor a döntéshozók elsősorban a települési hátrányokkal küzdő tanulók támogatását tartották fontosnak. Később a program célcsoportja kibővült, a kistelepülési hátrány mellett már olyan tanulókat is vártak a programba, akiknek a szülei alacsony iskolai végzettséggel rendelkeznek vagy kiegészítő családi pótlékot kapnak. A program célja a tehetséges gyermekek továbbtanulásának elősegítése, felsőfokra juttatása, emellett korszerű, munkapiacon fontos ismeretek nyújtása, mint informatika (ECDL vizsga), idegennyelv (nyelvvizsga) és autózvezetés (jogosítvány). Mindhárom programban fontos szerep jut a kollégiumoknak, melyek kulturális, szabadidős és tanulást támogató foglalkozásokat egyaránt szerveznek.

A 2000-ben induló tehetséggondozó program (TP) 2004-ben a kollégiumi, 2007-ben pedig a Kollégiumi-Szakiskolai Programmal⁴³ bővült. Azóta is ez a három program képezi az Arany János Programokat 41 intézmény részvételével. A később induló kollégiumi és kollégiumi szakiskolai programok célja hasonlóan alakult: a Kollégiumi Program (KP) esetében az érettségi, míg a Kollégiumi-Szakközépiskolai Program (KSZP) esetében a szakmaszerzés a cél. Az egyes célok eltérő célcsoportokra fókuszálnak, a KSZP az, amely a leghátrányosabb helyzetű tanulókat fogadja (JUSZTIN, 2010). Ugyanakkor mindhárom alprogram iskoláztatási támogatást nyújt hátrányos helyzetű csoportok számára, lehetőséget adva a csoportos társadalmi mobilitásra.

Elemzési keretek

Az Arany János Programok – azon belül is kiemelten a Kollégiumi, illetve Kollégiumi-Szakközépiskolai alprogramok – mérítési bázisa az általános iskolákban tanuló hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók. Vizsgálatunk célja annak elemzése, hogy hogyan oszlanak meg az ország különböző térségeiben meg hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók és ez hogyan viszonyul az Arany János Program intézményrendszeréhez, területi sajátosságaihoz.

Az elemzések alapját országos reguláris adatbázis adja (a KIR, KIR-STAT 2015-ös adatai), melyek előnye, hogy teljes körű adatok állnak rendelkezésünkre, hátránya, hogy csak közvetetten alkalmas kutatási céljaink elemzésére.

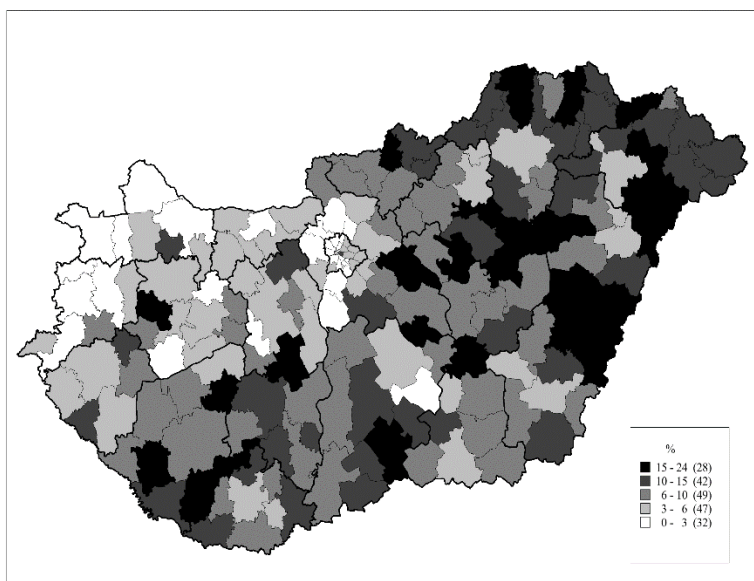
⁴³ A Kollégiumi-Szakközépiskolai Programot 2016 szeptembere előtt Kollégiumi-Szakiskolai Programnak nevezik.

Eredmények

Az 1. és a 2. térkép. A hátrányos és a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók területi megoszlását mutatja járásonként. Fontos megjegyeznünk, hogy a 2015-ös októberi statisztikai adatbázisban, az előző évektől eltérően, a halmozottan hátrányos helyzetű tanuló nem része a hátrányos helyzetű tanulóknak⁴⁴, hanem külön, önálló kategóriát képez⁴⁵.

1. térkép: Hátrányos helyzetű tanulók aránya az általános iskolában járásonként, 2015

(Szerk.: Hives Tamás 2017. Forrás Kir-stat)



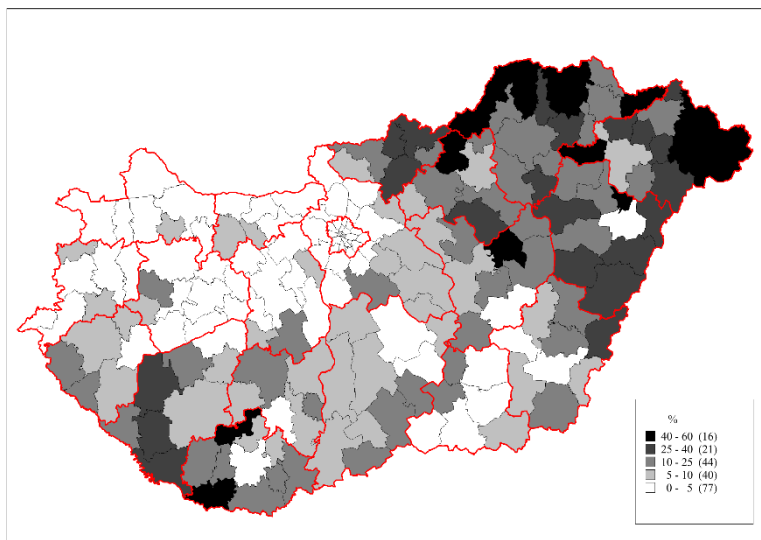
⁴⁴ 2013. évi XXVII. Törvény

⁴⁵ Ez igen nehézé teszi az idősoros adatok elemzését, további nehézség, hogy a hátrányos és a halmozottan hátrányos helyzet jogi definíciója 2013-ban változott, így a trendadatok vizsgálata nem lehetséges.

Mindkét térképen jól látszanak Magyarország azon területei, ahol jelentős számban, illetve arányban élnek hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók. A hátrányos helyzetű tanulók megoszlása egyenletesebb, mint a halmozottan hátrányosaké, de még így is igen jelentős a területi különbség. Arányuk Budapest néhány kerületében és Dunakeszin 1% alatti, míg maximális arányban, jóval 20% felett az ország északkeleti térségében (Nagykálló, Gönc Kemece járások) élnek. Az országban szétszórva szinte minden megyében (kivétel Vas) található olyan járás, ahol legalább 10%-os a hátrányos helyzetű általános iskolai tanulók aránya. Legkevesebben az ország észak-nyugati határmenti járásaiban, Budapesten és környékén élnek.

2. térkép: Halmozottan hátrányos helyzetű tanulók aránya az általános iskolában járásonként, 2015

(Szerk.: Híves Tamás 2017. Forrás Kir-stat)

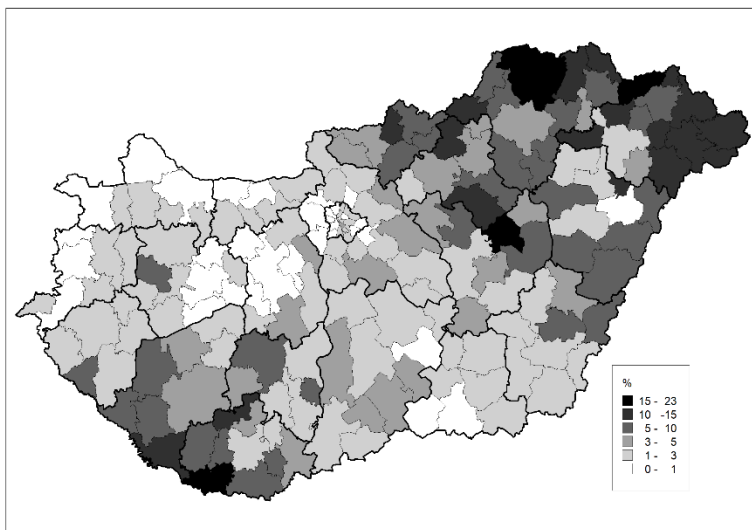


A halmozottan hátrányos helyzetű tanulók területi megoszlása sokkal tágabb határok között változik, vagyis szélsőségesebben mozog. Míg több járásban, pl. Budapest egyes kerületeiben, a

nyugati és északi agglomerációban alig laknak HHH-s tanulók (0,5% alatti az arányuk) addig két járásban (Cigánd és Encs) az arányuk megközelíti a 60%-ot. Az országos érték 9,6%, vagyis Magyarországon minden tizedik diák családi háttérére jellemző, hogy alacsonyan iskolázott és/vagy tartós munkanélküli a szülő, valamint rossz lakhatási körülmények között él a család. A két szélsőérték között arányszámban több mint 120-szoros a különbség (0,5%-60%). Vagyis a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók sokkal inkább egy tömbben élnek, elsősorban az ország északkelet határmenti járásaiban, másrésztben a Dél-Dunántúlon, illetve a Közép-Tiszavidéken. Ez a területi különbséget igen súlyos szegregációs problémára hívja fel a figyelmet. Láthatóan a szegregáció nem csak oktatási probléma, hanem igen erős a területi elkülönülés, mely összefügg a térség gazdasági helyzetével és a roma/cigány népesség eloszlásával.

A 2011-es népszámlálás adatai alapján 315 583-an vallották magukat romának, cigánynak. Bár ez a létszám nem éri el a közvélemény-kutatások és a kisebbségi önkormányzati választások során becsült adatot, mégis alkalmas területi elemzésre, amely alapján megállapítható, hogy a cigányság területi megoszlása nem változott alapvetően az elmúlt évtizedben. A területi különbségek továbbra is igen jelentősek. A népszámlálás szerint Borsod-Abaúj-Zemplén megyében 8,6%, míg Győr-Moson-Sopron megyében 0,8% az arányuk. A két végponton lévő megye között több mint tízszeres a különbség. Az elmúlt évtizedben éppen Győr-Moson-Sopron megyében nőtt leginkább a roma/cigány népesség száma, feltételezhető, hogy ez a jobb munka és életlehetőséget biztosító gazdagabb megyébe történő vándorlásnak köszönhető, illetve az ausztriai munkalehetőségnek. A járásonkénti térképen ábrázolva a cigányság létszámát határozottan látszanak a cigányság által sűrűbben lakott területek. Ezek az északkeleti járások, Nógrád, Közép-Tisza-vidék. Melléjük ide sorolható a Dél-Dunántúl – Ormánság, Somogy megye – legtöbb járása is (3. térkép). Érdekes és nehezen indokolható „fehér folt” Debrecen, ahol a népességnek 0,7% -a tartozik a cigánysághoz a népszámlálás adatai alapján.

3. térkép: Cigány népesség aránya járásonként, 2011
(Szerk.: Hives Tamás 2017. Forrás: Népszámlálás 2011)



Az 1. táblázat a közoktatásban részvevő hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók megoszlását mutatja intézménytípusonként. Számottevő az egyenlőtlenség a különböző középfokú iskolatípusok között, a legtöbben a szakiskolában tanulnak és csak igen kevesen jutnak el érettségit adó intézménybe. A szakiskolákban a HHH tanulók aránya kilencszer több mint a gimnáziumokban. A táblázat jól tükrözi a magyar közoktatást – különösen középfokú oktatás – szegmentáltságát és hierarchiáját. Köztudott tény, hogy legnagyobb arányban a szakiskolában tanulnak HHH-s tanulók, azonban érdemes figyelni a HHH-s és a HH-s tanulók egymáshoz viszonyított arányára is. Középfokon szinte minden típusban (kivéve a speciális szakiskola) lényegesen többen vannak a hátrányos helyzetű tanulók, mint a halmozottan hátrányos helyzetűek. Az érettségit adó intézményekben azonban

2-2,5-szeres a számuk, és a szakiskolákban is minimálisan többen vannak. Ezzel szemben általános iskolában és óvodában fordított a helyzet, lényegesen több a HHH-s tanuló (általános iskolában közel 20 ezerrel több). Ez a mutató jelzi, hogy a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók jelentős része nem jut el középfokra, vagy onnan lemorzsolódik.

Az Arany János Program éppen az ő tanulásukat kívánja segíteni, illetve a lemorzsolódásukat megakadályozni. A programban 2015 októberben összesen 4348 tanuló vett részt, a hátrányos és a halmozottan hátrányos helyzetű tanulókhöz (ezek száma 39 ezer fő) viszonyított arányuk 12,4%, ami viszonylag alacsony arány, különösen alacsony a Kollégiumi-Szakközépiskolai Programban résztvevőké, csupán 3%. *A 2. és a 3. táblázatban* évfolyamonkénti és programonkénti létszámok láthatók. A 3. táblázatban évfolyamonkénti százalékos változások láthatók. Bár csak egy év adatait vizsgáltuk, mégis jól azonosítható, hogy Tehetséggondozó Programban, gyakorlatilag nincs, vagy csak minimális a lemorzsolódás, létszámuk közel állandó. Ezzel szemben a Kollégiumi Programban már jelentős a csökkenés, az utolsó évfolyam kevesebb mint a fele az első évfolyamnak. A Kollégiumi-Szakközépiskolai Programban rendkívül magas a lemorzsolódási arány, az első évfolyamhoz viszonyítva az utolsóban már csak 30%-an vannak. A 2015-ös 12. évfolyam indulási létszámát nem is tudjuk pontosan, de joggal feltételezhető, hogy a lemorzsolódás 70% körüli.

Azt is meg kell jegyezzük, hogy a három alprogram három eltérő csoportot céloz meg, a leghátrányosabb helyzetű tanulók éppen a Szakközépiskolai-Kollégiumi programban vannak. A lemorzsolódási arány különbségei tükrözik, hogy a három alprogram tanulóinak csoportjának jellemzői, bemeneti feltételei és kimeneti (végzettségi) céljai eltérnek. A Tehetséggondozó Programba azok kerülhetnek be, akik az általános iskolában viszonylag jó eredményt értek el, és bár vannak hátrányaik, azonban jórészt kistelepülési hátrányuk miatt kerültek a programba. Esetükben a felsőoktatásra való felkészítés a cél. A másik két alprogram egyértelműen a társadalom alsó tíz százalékát

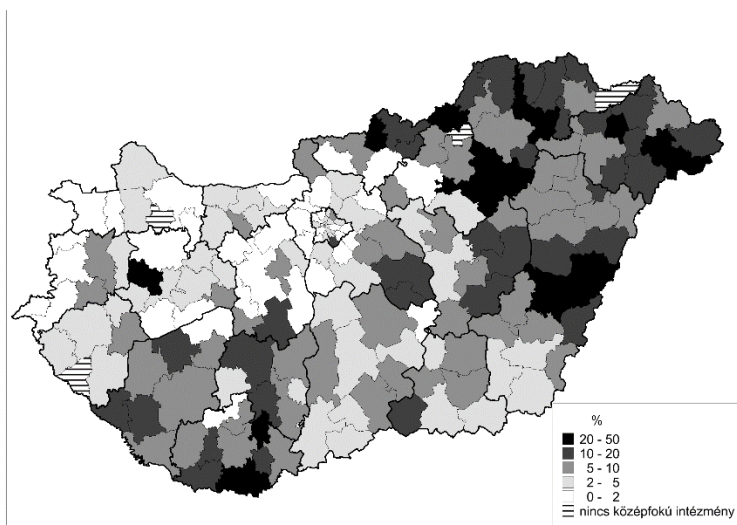
célozza: a jogszabály által meghatározott hátrányos helyzetű tanulói kör vonható be ezekbe a programokba. Ezen tanulói körből a Kollégiumi Program igyekszik azokat kiválogatni, akik, ha nem is voltak sikeresek az általános iskolában, de képességeik alapján, pedagógiai és egyéb támogatással meg tudják szerezni az érettségit. A Kollégiumi-Szakközépiskolai Program minden hátrányos helyzetű diákot felvesz annak érdekében, hogy kiemelt segítséggel megakadályozza a lemorzsolódásukat, eljuttassa őket a szakmaszerzésig.

A középfokú képzésben tanuló hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók területi megoszlását mutatja a *4. és az 5. térkép*. A megoszlás ránézésre hasonló képet mutat, mint az általános iskolánál, azonban jelentős különbségek vannak. A területi eltérések még jelentősebbek, mint az általános iskoláknál, különösen a hátrányos helyzetű tanulóakra igaz ez, több járásban alig tanul hátrányos helyzetű, pl. Budakeszi, Vecsés, Körmend 0% közeli az arányuk, míg van olyan járás, ahol 40-50% közötti, pl. Szerencs, Csenger, Pécsvárad, Devecser. Országos arányuk alacsonyabb (5,2%), mint az általános iskolai tanulóknál, ott 7,0% ez az érték. A megyén belül is igen jelentősek a különbségek, pl. Heves, Fejér, Veszprém, az ország északkeleti megyéiben minden járásban közepes, vagy magas a HH-s tanulók aránya, sokkal egyöntetűbben, mint az általános iskoláknál.

A halmozottan hátrányos helyzetű tanulóknál is nagyobbak a területi különbségek, mint az általános iskolákban, de nem annyira jelentősen, mint a hátrányos helyzetűeknél. Szembetűnő, hogy a dél-alföldi járások középiskoláiban milyen kevés HHH-s tanul az általános iskolához képest. Országosan is jóval kevesebb a HHH-s tanulók aránya, csupán 3,5%, míg az általános iskolában 9,6%. Vagyis a középfokú képzésben arányuk közel harmada, mint az általános iskolában. Természetesen az adatokból az nem tudható, hogy ők mindannyian kimaradnak a középfokú képzésből, vagy vannak olyanok, akiket nem soroltak HHH-s kategóriába.

4. térkép: Hátrányos helyzetű tanulók aránya közép fokú intézményekben járásonként, 2015

(Szerk.: Híves Tamás 2017. Forrás Kir-stat)

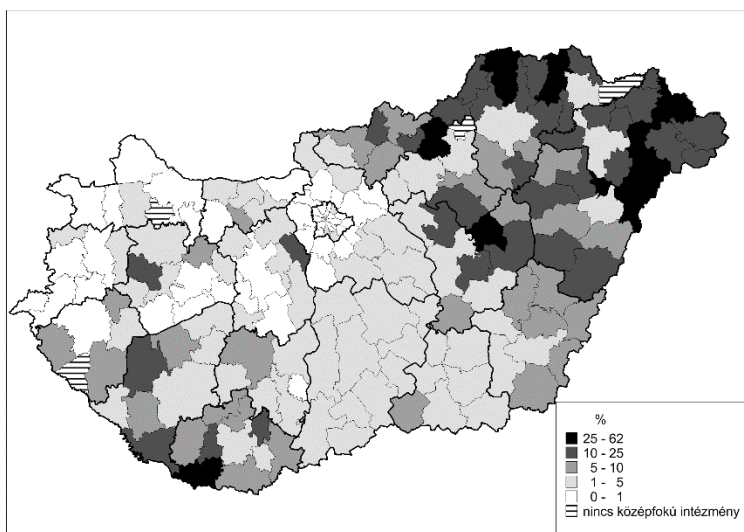


A hátrányos helyzetre vonatkozó adatgyűjtés jogszabályban rögzített, különböző iskolai juttatásokat ad, így feltételezhető, hogy a két arányszám közötti különbség valóban azt jelenti, hogy sokkal kevesebben tanulnak közép fokon. (A tankötelezettségi korhatár figyelembe vételével valószínűsíthető, hogy az általános iskolában rekednek meg a HHH-s tanulók.) A hátrányos helyzetű tanulóknál nem ilyen nagy az eltérés. A közép fokú képzés területi elemzésénél figyelembe kell venni, hogy egyes járásokban kislétszámú szakiskola működik, ahol nagy valószínűséggel tanul HH-s és HHH-s tanuló, körültekintéssel kell kezelni ezért a kiugró arányú térségeket. Például Hajdúhadházán művészeti szakiskola működik 178 tanulóval (2015) amiből 109 halmozottan hátrányos helyzetű. A népszámlálás szerint a népesség 11% cigány/roma, itt él Hajdú-Bihar megye legnagyobb roma közössége. A térképen látványosan kiugranak egyes megyeszékhelyek, nagyobb városok, ahol jelentősebb és színvonalasabb gimnáziumok működnek, főleg ott,

ahol a környező járásokban sok a HHH-s tanuló, pl. Eger, Gyöngyös, Miskolc, Sárospatak, Nyíregyháza, Debrecen, Pécs. A Dunántúl középső és északnyugati megyéiben, pedig azok a járások feltűnőek, ahol magas a HHH-s tanulók aránya, pl. Vecser, Martonvásár, Oroszlány.

5. térkép: Halmozottan hátrányos helyzetű tanulók aránya középfokú intézményekben járásonként, 2015

(Szerk.: Híves Tamás 2017. Forrás Kir-stat)

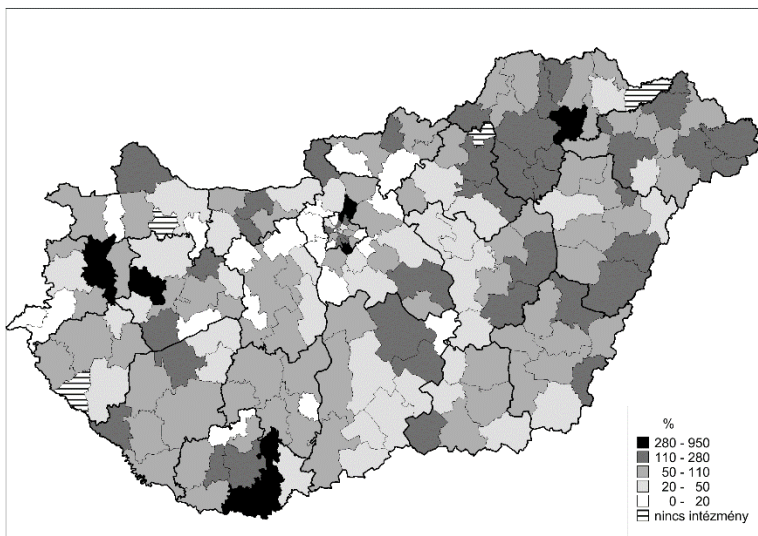


A középfokú képzésbe a hátrányos, illetve a halmozottan hátrányos helyzetű tanulóknak csak a kisebb része jut be, a 6. és a 7. térkép járásonként mutatják az eltéréseket. A térképeken ábrázolt arányok az általános iskolai hátrányos, illetve halmozottan hátrányos helyzetű tanulók százaléka arányítva a középfokú képzésben résztvevők százalékához.

A térkép értelmezését befolyásolja az egyes járások meghatározó középfokú intézményeinek profilja és mérete. Előfordul, hogy egyes járásokban lényegesen több a hátrányos és kissé magasabb a halmozottan hátrányos helyzetű tanuló, mint az általános iskolában. Országos összesítésben összevetve az általános iskolát a középfokú képzéssel, lényegesen kevesebben vannak HH-s (74%) és HHH-s (36%) tanulók (1. táblázat).

6. térkép: Hátrányos helyzetű tanulók arányának változása az általános iskolák és a középfokú képzés között járásonként, 2015. Általános iskolai arány = 100

(Szerk.: Híves Tamás 2017. Forrás Kir-stat)



A hátrányos helyzetű tanulók változásának térképét vizsgálva (6. térkép) az országban foltszerűen elhelyezkedő járások tűnnek fel, ezek legtöbbször nagyvárosok, vagy az előbb említett olyan középiskolával rendelkező hagyományosan hátrányos helyzetű tanulókat képező, mint pl. a hajdúhadházi művészeti szakiskola. Azonban érdemes figyelni azokra a fehér, illetve világos színnel jelölt járásokra, ahol lényegesen kevesebb a HH-s tanulók aránya, sok esetben csak ötöde, mint az általános iskolában. Ezek

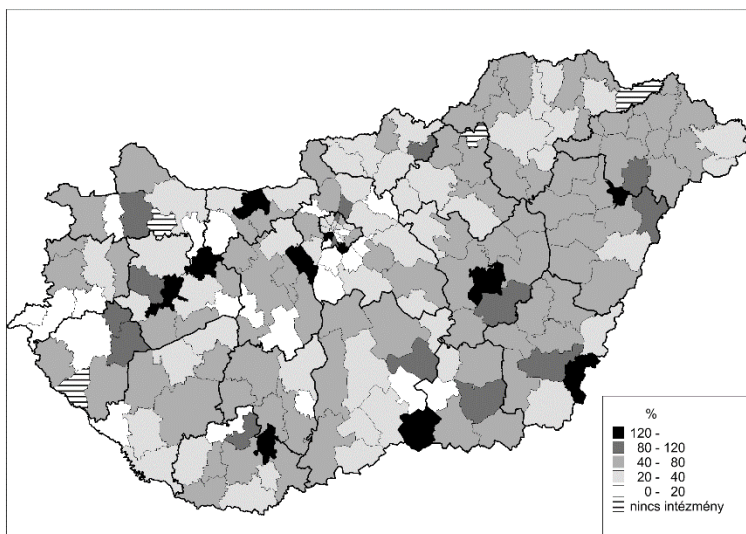
legtöbbször olyan térségekben csoportosulnak, ahol amúgy is kevés volt a hátrányos helyzetű tanuló, pl. Dél-Alföld, Északnyugat-Dunántúl, Budapest nyugati agglomerációja.

A halmozottan hátrányos helyzetű tanulók arányait összehasonlító térképen (7. térkép) egyértelmű és szinte egyöntetű a nagy arányú csökkenés, néhány kisváros kivételével (pl. Ajka, Zirc, Mórahalom stb.), ahol a képzés szerkezete miatt sok HHH-s gyerek tanul. A területi eltérések nem túl nagyok, a kép elég egyöntetű, kiemelhető, hogy Közép- és Nyugat-Dunántúl legtöbb járásában még nagyobb az arányszámuk csökkenése, mint az országos más területein. Érdekes lenne rájuk is nagyobb hangsúlyt helyezni az Arany János Programnak. Budapest déli agglomerációjában a nagy arányú csökkenést befolyásolja a budapesti képzési kínálat, a velük határos kerületekben magas a HHH-s tanulók aránya.

7. térkép: Halmozottan hátrányos helyzetű tanulók arányának változása az általános iskolák és a középfokú képzés között járásonként, 2015.

Általános iskolai arány = 100

(Szerk.: Híves Tamás 2017. Forrás Kir-stat)

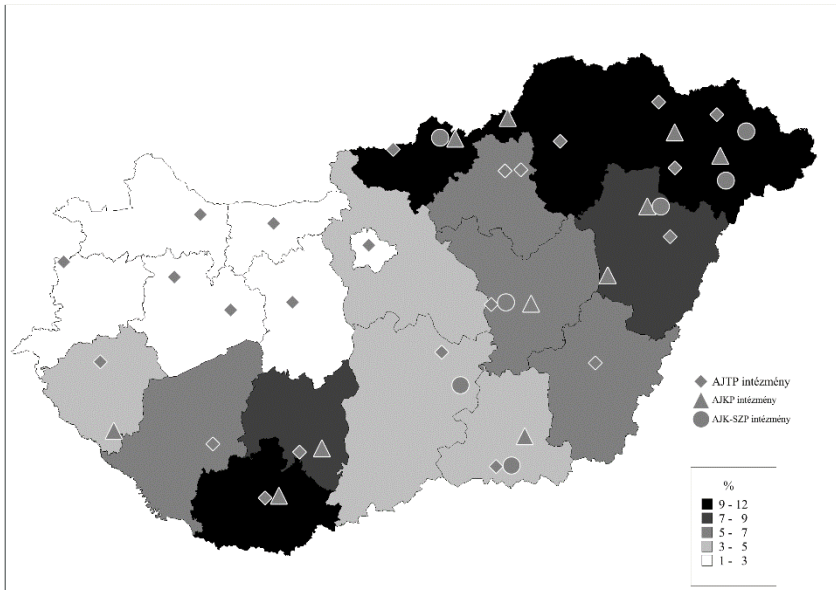


Az 8 és a 9. térkép megyei bontásban mutatja a hátrányos és a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók arányát a középfokú képzésben, a térképen láthatók az Arany János Programok iskolái is. Az Arany János Program alapvetően megyei szerveződésű, ezért célszerű megyei bontásban is megvizsgálni a hátrányos és a halmozottan hátrányos helyzetű tanulókat a középfokú intézményekben. A Tehetséggondozó Programból (AJTP) néhány kivételtől eltekintve, 1-1 db működik megyénként. (A program indítói a leghátrányosabb helyzetű térségekben, BAZ és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyékben két-két iskola részvételét támogatták, így került utólag a programba Sárospatak és Kisvárdá.) A Kollégiumi és Kollégiumi-Szakközépiskolai Programok (AJKP, AJSZP) pedig leginkább azokban a megyékben található, ahol a legtöbb a hátrányos, illetve a halmozottan hátrányos helyzetű tanuló. Azonban jelentős hiányok látszanak az Arany János Programok megoszlásában, ha figyelembe vesszük a rászoruló tanulók megoszlását. Így felmerül a kérdés, hogy miért nincs Kollégiumi-Szakközépiskolai Program Borsod-Abaúj-Zemplén megyében vagy Somogy megyében. Az összes Kollégiumi-Szakközépiskolai Program a Dunától keletre helyezkedik el. Somogy megyében Kollégiumi Program sincs – vélhetően a másik két megyében (Baranya, Tolna) működő programjai vonják be az itt élő tanulókat. A legtöbb HH-s és HHH-s tanulóval rendelkező Borsod megyében jelentős hiány mutatkozik az őket támogató Kollégiumi és Kollégiumi-Szakközépiskolai Programokból.

A HH-s és HHH-s tanulók megyei megoszlásában érdekes és további vizsgálatot érdemel Baranya és Somogy helyzete, Baranyában magas a hátrányos helyzetű tanulók aránya és alacsony a halmozottan hátrányosoké, Somogyban a helyzet fordított. Tolna megyében is hasonló a helyzet, mint Baranyában bár nem annyira kontrasztos. A részletes megyei adatok az 4. táblázatban találhatóak, ahol az általános iskolát össze lehet vetni a középfokú képzéssel, az utolsó két oszlop a százalékok arányát mutatja, csupán két megyében magasabb vagy egyenlő a HH tanulók aránya középfokon, mint az általános iskolában (Baranya, Borsod és Szabolcs).

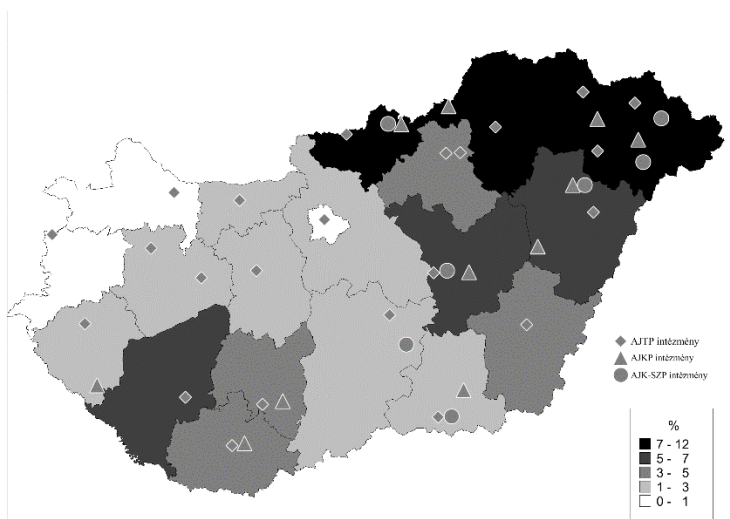
8. térkép: Hátrányos helyzetű tanulók aránya a középfokú
intézményekben megyénként
és az Arany János Programok

(Szerk.: Hives Tamás 2017. Forrás Kir-stat)



9. térkép: Halmozottan hátrányos helyzetű tanulók aránya a középfokú intézményekben megyénként és az Arany János Programok

(Szerk.: Híves Tamás 2017. Forrás KIR-stat)



Összegzés

A tanulmány az Arany János Program területi elhelyezkedését mutatja be, összevetve a közoktatásban hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók számával és területi elhelyezkedésével. Az elemzés alapját a KIR-STAT teljes körű adminisztratív 2015-ös adatbázisa adta. A vizsgálat alapján megállapítható, hogy az Arany János Program alig több mint egytizedét éri el a közoktatásban tanuló hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanulóknak, különösen kevés a Kollégiumi-Szakközépiskolai Programokban tanulók száma. Habár az egyes alprogramokban

felülreprezentált számos olyan terület, ahol magas a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók aránya (pl. Szabolcsban), ugyanakkor két olyan megye is akad, ahol a HH és HHH arányok sokkal magasabb programrészvételt indokolnának, ez Somogy és Borsod megye, ahol a Kollégiumi és a Kollégiumi-Szakközépiskolai program is alulreprezentált.

Táblázatok

1. táblázat: A hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek/tanulók a közoktatásban intézménytípusonként, 2015 (fő és%)

Intézménytípus	Gyerek/tanuló (fő)				Gyerek/tanuló (%)		
	Összes	H H	HH H	HH+HH H	HH	HH H	HH+HH H
Óvoda	321 012	22 336	27 135	49 471	7,0	8,5	15,4
Általános Iskola	745 323	52 282	71 402	123 684	7,0	9,6	16,6
Szakiskola	80 493	8 752	8 143	16 895	10,9	10,1	21,0
Spec. szakiskola	7 146	710	1 227	1 937	9,9	17,2	27,1

Intézménytípus	Gyerek/tanuló (fő)				Gyerek/tanuló (%)		
	Összes	H H	HH H	HH+HH H	HH	HH H	HH+HH H
Gimnázium	180 966	4 711	1 956	6 667	2,6	1,1	3,7
Szakközép-iskola	182 529	9 190	4 490	13 680	5,0	2,5	7,5
Középfok együtt	451 134	23 363	15 816	39 179	5,2	3,5	8,7
Összesen	1 517 469	97 981	114 353	212 334	6,5	7,5	14,0

2. táblázat: Arany János programban résztvevő tanulók száma, 2015 október

program	9/AJ előkészítő	9. évfolyam	10. évfolyam	11. évfolyam	12. évfolyam	összesen
Arany János Tehetséggondozó Program	570	572	563	573	550	2828
Arany János Kollégiumi Program	298	254	168	148	137	1005
Arany János Kollégiumi-Szakközépiskolai Program		182	148	130	55	515
összesen	868	1008	879	851	742	4348

3. táblázat: Évfolyamonkénti létszámok százalékos változása, 2015 október

program	9/AJ előkészítő	9. évfolyam	10. évfolyam	11. évfolyam	12. évfolyam
Arany János Tehetséggondozó Program	100	100,4	98,8	100,5	96,5
Arany János Kollégiumi Program	100	85,2	56,4	49,7	46,0
Arany János Kollégiumi-Szakközépiskolai Program		100	81,3	71,4	30,2
összesen	100	116,1	101,3	98,0	85,5

4. táblázat: Hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók megyénként

megye	Általános iskola				Középfok				Változás az arányban	
	HH fő	HH %	HH H fő	HH H %	HH fő	HH %	HH H fő	HH H %	HH %	HH H %
Budapest	3496	2,9	1165	1,0	2307	2,3	347	0,3	78,4	35,4
Baranya megye	2156	8,1	3228	12,1	1599	9,9	691	4,3	122,0	35,2
Bács-Kiskun megye	3165	8,2	2526	6,5	1099	4,7	657	2,8	57,7	43,2
Békés megye	2307	9,3	2110	8,5	904	5,5	628	3,8	59,2	44,9
Borsod-Abaúj-Zemplén megye	6000	10,8	1515 ₂	27,3	3723	11,4	3093	9,4	105,2	34,6
Csongrád megye	1770	6,1	1111	3,8	753	3,7	356	1,8	61,5	46,3
Fejér megye	1744	5,5	1249	4,0	425	2,3	222	1,2	41,3	30,1
Győr-Moson-Sopron megye	840	2,5	384	1,1	238	1,0	94	0,4	42,8	37,0
Hajdú-Bihar megye	4716	11,0	7707	17,9	1996	7,5	1702	6,4	68,7	35,9
Heves megye	2049	8,7	3498	14,9	911	6,0	657	4,3	68,6	29,0
Komárom-Esztergom megye	1022	4,5	875	3,8	363	2,9	194	1,5	65,0	40,6
	Általános iskola				Középfok				Változás az	

megye									arányban	
	HH fő	HH %	HH H fő	HH H %	HH fő	HH %	HH H fő	HH H %	HH %	HH H %
Nógrád megye	1705	11,6	3443	23,4	680	9,3	624	8,6	80,4	36,6
Pest megye	5276	5,2	3556	3,5	1223	3,7	400	1,2	71,6	34,7
Somogy megye	1936	8,5	3303	14,4	888	6,6	749	5,6	78,5	38,8
Szabolcs-Szatmár-Bereg megye	5722	11,8	13812	28,5	3234	11,8	3243	11,9	100,4	41,7
Jász-Nagykun-Szolnok megye	3624	12,0	4229	14,0	1174	6,8	1180	6,8	56,4	48,6
Tolna megye	1665	10,4	1487	9,3	785	7,8	372	3,7	74,9	39,8
Vas megye	507	2,8	417	2,3	179	1,6	98	0,9	55,7	37,1
Veszprém megye	1337	5,3	760	3,0	373	2,5	183	1,2	47,7	41,2
Zala megye	1245	6,5	1390	7,3	509	4,3	326	2,8	66,2	38,0
Ország	52282	7,0	71402	9,6	23363	5,2	15816	3,5	73,8	36,6

IRODALOM

CSÁKÓ Mihály et al. (1998): A felsőfokú továbbtanulás meghatározói 1998-ban. ELTE Szociológiai és Szociálpolitikai Intézet, Budapest.

FEHÉRVÁRI Anikó – LISKÓ Ilona (2006a): Az Arany János Program hatásvizsgálata. FKI, 2006. /Kutatás Közben 275./ [<http://ofi.hu/kiadvanyaink/kiadvanyaink-konyvesbolt-konyvesbolt/kutatas-kozben>] Új Pedagógiai Szemle 2010/8–9. Arany János Tehetséggondozó, Kollégiumi és Kollégiumi-Szakiskolai Programok, 35–113.

GAZSÓ Ferenc – LAKI László (2004): Fialok az újkapitalizmusban. Napvilág Kiadó, Budapest.

JUSZTIN László (2010): Az együttműködés, mint esélyteremtés az Arany János Kollégiumi-Szakiskolai Programban. Új Pedagógiai Szemle. 2010. 8-9, 107–110.

LISKÓ Ilona – FEHÉRVÁRI Anikó (1998): Felvételi szelekció a középfokú iskolákban. *Kutatás Közben* 219. Oktatókutató Intézet, Budapest

NAGY Péter Tibor (2010): Utak felfelé. Oktatás és társadalmi mobilitás a 19–20. századi Magyarországon. *Társadalom és oktatás*. Új Mandátum Kiadó, Budapest.

RÓBERT Péter (2000): Bővülő felsőoktatás – ki jut be? *Educatio*. Budapest. OFI 9., 1:79–94.

RÓBERT Péter (2010): The Influence of Educational Segregation on Educational Achievement. In: DRONKERS, J. (ed.): *Quality and Inequality of Education. Cross-national Perspectives*. Springer Press, 205–236.

PREKARIÁTUS ÉS A CIGÁNSÁG: LEHET-E VITATKOZNI?

Hogyan értelmezhető és hogyan helyezhető el a társadalmi szerkezetben a cigányság: etnikai csoport, társadalmi réteg? A legegyszerűbb megoldásnak tűnik, ha etnikai csoportnak tekintjük. Bár a belső etnikai tagolódás, a többféle anyanyelv ezt kétségessé teszi, ám kiindulhatunk az Európai Unió nemzetközileg elfogadott álláspontjáról, amely szerint „roma” nevű népcsoportról van. Magyarországon erre azért van ellenérv is. A magyar nyelvben a „cigány” nem negatív minősítés, legfeljebb olyan kifejezés, amelynek a használatban lehet negatív felhangja is. Ilyen szó azonban több is van, hiszen egy sereg állatnevet használunk kedveskedő és becsmérő stílusban is (madár, csacsi, macska, stb.), a népnevek pedig gyakran hordoznak negatív vagy csúfolódó hangulatot (tót, sváb, stb.) Ennél lényegesebb szempont kettő is van. Egyfelől e népesség nagy hányada – különösen az ország keleti felében – ragaszkodik ahhoz, hogy önmagát ne romának, hanem cigánynak nevezze, amit jól mutatnak a civil szervezetek nevei (magyar cigánynak vagy romani nyelven „romungrónak” lehet őket besorolni). Másfelől e népességnek egy meghatározó, zömmel dunántúli része saját anyanyelvén is „cigan”-nak mondja magát: a beásokról van szó. E népcsoportban a „roma” olyan cigány csoportot (oláh-cigány) jelöl, amely számukra nemcsak idegennek, hanem ellenséges idegennek számít. Külső adottságai, nyelve, foglalkozásai taszítóak és félelmetesek a beások számára. Mindezért a magyar szakmai nyelvben „cigány, roma” vagy „roma/cigány” fordulatot használunk, törekedve arra, hogy

⁴⁶ DSc professor emerita, Pécsi Tudományegyetem, „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola

mindkét fél - az EU szóhasználatát képviselők és a helyi csoportok - is megtalálja önmagát.

Még nehezebb a helyzet, ha e társadalmi csoportot a társadalmi szerkezetben próbáljuk elhelyezni. A Magyarországon leggyakrabban használt besorolások évtizedek óta az „egyéb” kategóriában helyezik el azokat, akik iskolázottságuk, képzettségük és munkaerőpiaci pozíciójuk szerint nem helyezhetők el a többi kategóriában. Nem szoktuk ugyan megnevezni ezt a csoportot, hiszen a munkajelleg szerinti kategóriákba nem lenne beilleszthető. A cigányságról van szó? Valójában nyilván nem egy egész népcsoport besorolásán kellene gondolkodnunk, hiszen ennek az etnikai csoportnak széles rétegei, tagjai közepesen vagy magasan képzettek, kvalifikált munkájuk van, vagy gyermekeiket nevelik otthon.

Egyáltalán a cigány, roma népesség egészét kell-e, lehet-e elhelyezni a társadalom szociológiai szempontú szerkezetében? Vagy pedig – ahogyan a többi hazai népcsoport esetében történik – nyelve, vállalt etnicitása alapján soroljuk csupán külön csoportba, ahogyan a bevezető mondatokban bemutatam. Ez azonban nem olyan szempont, amelynek alapján megérthetjük a társadalmi viselkedést.

Ha azt kérdezzük, hogyan lehet közel vinni az iskolát – térben és szellemben - olyan lakossági csoportokhoz, amelyek jellemző módon távol maradnak tőle, akkor nem gondolhatunk a cigány, roma etnikumra, hiszen ennek tagjai jelentős részére a fenti jellemző nem érvényes (Brüggemann, 2014). Másfelől azt is tudjuk, hogy jelentős azoknak is a száma közöttük, akiket éppen így lehetne leírni.

Szegmentációs elmélet

Olyan elméletet érdemes keresni, amely magyarázatot kínál erre a problémára. A szegmentációs elméletekből (Sik, Szeitl, 2016) indulok ki. A szegmentáció kifejezést elsősorban közgazdasági értelemben használják. A „piac szegmensekre bontása” azt az eljárást jelenti, hogy heterogén a piacot olyan homogén alcsoportokra bontják, amelyek hasonló szükségletekkel és preferenciákkal rendelkeznek. Ha területi szegmentációról van szó, akkor abból a feltételezésből indulunk ki, hogy egyes tájegységek, lakóhelyi típusok népe hasonló gazdasági, fogyasztási, kulturális szokásokkal, igényekkel rendelkezik.

A besorolás szerint követhetjük, hogy milyen szempontok alapján lehetséges beosztani a társadalmat. Lényeges, hogy a besorolás alapja a piac, abban az értelemben (is), hogy egy területet foglal el, amelyet eladók és vásárlók, kínálat és fogyasztók népesítenek be. Ebben az értelemben a „piac” nagyon is alkalmazható olyan tevékenységre is, mint az oktatás, ahol a „kínálat” és a „kereslet” egymásra van utalva, egymásból él (Sági, 2010).

A szegmentáció történhet terület szerint, amikor tájegységek vagy lakóhelyi típusok szerint osztjuk fel a „piacot”, demográfiai változók szerint, társadalmi-gazdasági ismérvek vagy magatartási változók szerint.

A fentiek alapján láthatjuk, hogy az iskolázásra, illetve művelődési területen történő fogyasztásra is alkalmas kifejezésről van szó. Az iskolázásból gyakorlatilag kimaradó társadalmi rétegek, térségek szempontjából pedig térképen is jól megfogható ez a magatartás.

Az oktatási kínálat gyakorlati szempontjából egyszerűnek látszik a dolog, hiszen alapvonásaiban ismerjük azokat a csoportokat, amelyek a különböző javakra vevők lehetnek. Ha a kérdést az oktatásra irányítjuk, akkor úgy fogalmazhatunk, hogy az adott területi szegmensben milyen iskolák, műveltségi programok, milyen támogatások lennének vonzóak az ott élők számára. Ez a kérdés ritkán vetődik fel az ország aprófalvas, munkanélküliségtől

sújtott, cigányok által lakott térségeiben. Ahol sikerül megfelelő kínálatot biztosítani néhány elkötelezett, lelkes tanár, tanító segítségével, ott érzékelhetően megélnékül a kereslet is. Sok ilyen innovációs pont van az országban, azonban a lelegezetebbek társadalmi helyzetén alapvetően mégsem tudnak segíteni.

Kozma Tamással végzett kutatásainkban (Forray, Kozma, 2011) azt vizsgáltuk, hogyan művelődik egy-egy kisebb térség, település, vagy településrész lakosságának közössége hogyan hagyományozódnak a régebbi és az újabb magatartások. Az iskola ezekben az esetekben olyan strukturális elemként jelenik meg, amelynek fontos szerepe van a közösségszervező folyamatokban. Nem az egyetlen ilyen elem a településekben, azonban tevékenysége egyike a legfontosabb szervező erőnek. Az ilyen térségekben magasabb az iskolázottság, gyakrabban lehet találkozni olyan képzett emberrel, aki hivatalból vagy önkéntesen részt vállal a lakosság, különösen a fiatalok életének okos szervezésében (vö. Kozma és mtsai, 2015). De mi történik akkor, ha ezek a feltételek vagy örvendetes véletlenek nincsenek jelen? Ha a szegmentált társadalom területileg is megjelenik és érzékelhető, az iskolázási, művelődési szokások, magatartások egymást erősítő hatásaival találkozunk a lehetséges skála mindkét végpontján, az azonosulók és az elutasítók körében egyaránt.

A cigány, roma lakosság iskolázottsága és területi elhelyezkedése

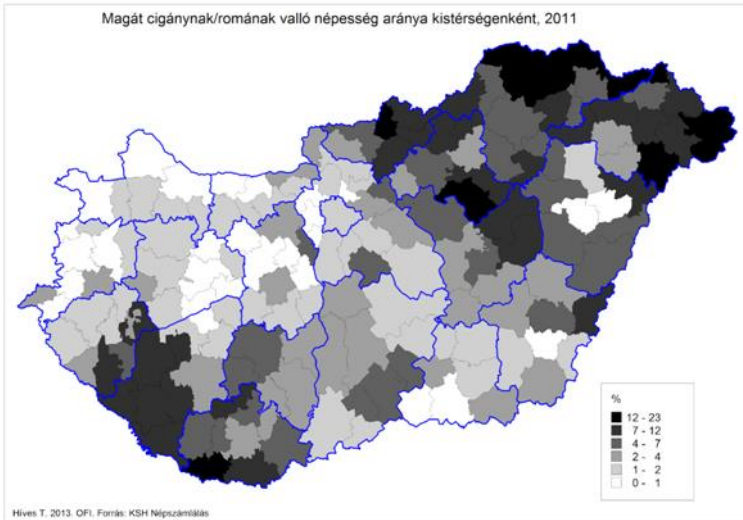
Az iskolázottság szintjében ma is jól érzékelhető az elmaradás a népesség többségétől, bár a korábbi kutatások alapján tudhatjuk, hogy az elmaradás csökken.

A 15 éven felüli népesség iskolai végzettsége, %

nemzetiség	8 o. alatt	8. évfolyam	Középfokú iskola érettségi nélkül, szakmai oklevéllel	Érettségi	Diploma
nem roma	4,5	27,5	21,0	29,9	17,1
roma/cigány	22,3	58,3	13,1	5,1	1,2
együtt	4,8	27,7	20,8	29,6	17,1

(Kertesi, Kézdi, 2009)

Ha területileg vizsgáljuk az ott élő cigány, roma népesség arányát, jelentős különbségeket találunk. Az ország egyes térségeiben, megyéiben tömörül a cigányság jelentős hányada. Ezek a területek az aprófalvas vidékeken helyezkednek el, különösen a keleti és észak-keleti megyékben (ld. térkép). Azokban a térségekben, ahol a lakosság egészének és az ott élő cigány népességnek is a legalacsonyabb az iskolázottsága (Forray, Hives, 2013).



A problémát ebből a szempontból az jelenti, hogy az ország egyes területein - falusi vagy városszéli tömbökben - alacsony iskolázottságú, munkanélküli lakosság él. Ennek a lakosságnak jelentős hányada cigány. Nem minden egyes lakos, de arányuk az országos átlagnál valószínűleg magasabb. Mondhatjuk-e ennek alapján, hogy a cigányok (függetlenül az egyéni hovatartozástól) szegények, munkanélküliek, települések peremén tengődnek? Nyilvánvalóan nem. Arra is vannak adatok, hogy hasonló paraméterekkel leírható lakóhelyi környéken dúsgazdag, nemegyszer cigány vállalkozók kölcsönökkal tartják függőségben egész környéküket. Megállapíthatjuk, hogy a cigányság egyik hányada zsarolásból él, a másik hányad kiszípolozásából? Általánosan abszurd az ilyen összegezés. Más településtípust is említve: például a Budapest kőbányái Hős utca és környéke lakói biztosan cigányok? Nyilván nem mindannyian, ám a társadalmi peremhelyzet, a munka- és legitim jövedelem hiánya nehezen megfogalmazható helyzetbe szorítja őket. Többnyire extrém alacsony iskolázottságúak. Ennek alapján sem tartoznak mindannyian a roma, cigány etnikai csoportba, hiszen a fenti

táblázat alapján is jól látható, hogy általános iskolánál alacsonyabb végzettség a cigányságnak kis részét jellemzi. Azt is feltételezhetjük, hogy az átlagosnál magasabb végzettségűek is vannak közöttük. Hogyan lehet besorolni ezt a néppességet? A sok bizonytalan tényező hogyan segít elhelyezni ezt a néppességet a társadalmi szerkezetben?

Visszapillantva a statisztikai táblázatra, a szakmunkás, érettségizett és diplomát szerzett cigány néppességet hogyan hozhatjuk szociológiai összefüggésbe ezekkel a kallódó, gyakran nyomorgó, nem ritkán bűnözésből élő csoportokkal? Az utóbb említettek bizonyos hányada cigány, roma, de csak az etnikai szempont mentén lehet annyira-amennyire azonosságokat feltételezni az előbbiekkal. Vajon elegendő indok-e ez arra, hogy egységes társadalmi rétegbe soroljuk be valamennyiüket?

Beszélhetünk cigány, roma néppességéről, azonban ez a réteg társadalmi szempontból éppen olyan mértékben tagolt, mint az ország teljes lakossága vagy különböző nemzeti közösségei. Amikor az iskolázásukról, foglalkoztatásukról van szó, akkor nem kérdés, hogy a hiány-helyzetek, a többé-kevésbé súlyos problémák nem a népcsoportjuk egészére jellemzőek, hanem egy részükre. Még akkor is, ha ez a rész esetleg más etnikai csoportoknál nagyobb. S a cigány néppességnek ez a része nem ugyanolyan nehézségekkel küzd-e, mint az ország lakosságának etnikai szempontból nem elkülöníthető, de hasonló helyzetben élő hányada? Ezekre a kérdésekre vélek választ találni egy újabb megközelítésben, amely az ismert társadalmi rétegződési modellekhez más elemmel járul hozzá.

A prekariátus

A prekariátus tematizálása a növekvő emberi létbizonytalanság és kiszolgáltatottság leírására, valamint megragadására tett kísérlet. Egy végletekig egyenlőtlen és igazságtalan világban eszközt kíván adni a döntéshozók, aktivisták és társadalomtudósok kezébe, hogy fellépjenek a felszámolható és elkerülhető emberi szenvedés ellen.

Standing (2012) megfogalmazása szerint a kifejezés régebben ismert ugyan, de a tudományos életbe, ebben az értelmezésben Guy Standing nyomán lépett be. Standing következőképpen írja le helyzetüket: „A prekariátushoz tartozók munkája bizonytalan, nem rendelkeznek foglalkozási identitással vagy karrierkilátásokkal, nincs társadalmi emlékezetük, amelyre támaszkodhatnának, kapcsolataikra nem vetül rá a jövő árnyéka, valamint jogaik köre korlátozott és prekárius. Ez a kombináció magányos tömeg képét vetíti elénk. Mivel pedig tömegjelenségről van szó, jó okunk van feltételezni, hogy hamarosan a prekariátus lesz a legnagyobb létszámú osztály.” Standing olyan gazdasági és társadalmi folyamatokat ír le, amelyek ma és még inkább a jövőben ennek a csoportnak a létszámát növelik, és közvetlen hozzájárulnak társadalmi osztályá szerveződéséhez. Demográfiai szempontból a fiatalok, a nők, az idősek tartozhatnak elsősorban ehhez a formálódó társadalmi osztályhoz, de rajtuk kívül más szempontból a segélyigénylők, a kriminalizáltak és a migránsok képezik azt a tömeget, amelyből kinőhet az új osztály. Megfelelő támogató politika nélkül a jóléti társadalmi rendszereket éppen ezért a káosz fenyegeti – hangzik a fenyegetés. Korábbi könyvében még határozottabban fogalmaz: egy új, „veszélyes osztály” megjelenését jósolja (Standing, 2011).

A Fordulat című társadalomelméleti folyóirat egy teljes száma (2012/3) foglalkozik ezzel a fogalommal, illetve jelenséggel. (Az összegezést a Ferge Zsuzsával készült beszélgetés jelenti, amelyből kiderül, hogy a társadalomtudós nem igazán ért egyet az új osztály-besorolással.)

A szám egyik szerzője, Szépe (2012) a kifejezés jelentéstartalmát bontja ki. Hangsúlyozza, hogy kialakulásában, formálódásában alapvető a bizonytalan léthelyzet, a jóléti társadalmakban ez a csoport a bér munka elterjedésével, annak társadalmi hatásaként lépett be. Szépe szerint ez a „mozgalom” a szegénység kriminalizálódásával fenyeget, hiszen egyik fontos jellemzője éppen az élethelyzetek bizonytalansága következtében a csavargás.

Tordai (é.n.) is a biztonság hiányát emeli ki meghatározásában, úgy véelve, hogy a prekaritás pontosan a bizonytalanságot jelenti. A

formálódó csoport jellemzője a kiszolgáltatottság, az átmenetiség és a sérülékenység, mindezzel összefüggésben a kriminalizálódás.

Sik és Szeitl (2016) arra tettek kísérletet, hogy a szegmentációs elmélet segítségével meghatározzák ez új keletű, bizonytalan státusú osztály társadalomrajzát, különösen munkaerőpiaci helyzetét. A prekariátus osztályként értelmezett csoportot sok szempontból hasonlították össze a szegmentációs elméletben alkalmazott primer és szekunder csoportokkal. Eredményeik közül kiemelhető a közmunka jelentősége, ami megállapításuk szerint növeli a kiszámíthatatlanságot a munkahelyi pozíció tekintetében, és nagyon alacsony jövedelemmel jár együtt.

Értelmezhető-e ennek alapján az a cigány, roma népességből rekrutálódott társadalmi csoport, amelyet alacsony iskolázottság, bizonytalan foglalkozási helyzet, kiszámíthatatlan vagy hiányzó jövedelem, rossz lakáskörülmények jellemeznek? Úgy vélem, indokolt lehet ez a megközelítés. Az is következik ebből, hogy az érintett - csak az így jellemezhető - cigány, roma népességet nem etnikai szempontból határozzuk meg, hanem másként próbáljuk meg elhelyezni a társadalmi szerkezetben.

Ebből az is következne, hogy a népességnek erről a csoportjáról nem úgy beszélnek, mint cigányokról, romákról, hanem mint prekárokról. Nyilván nehéz, ha nem lehetetlen, nemzetközi kifejezést szinte előzmény nélkül beültetni a közbeszédbe. A „leszakadók” azonban eléggé jól értelmezhető kifejezés helyzetük és az abból való kilábalás problémáinak, lehetőségeinek érzékeltetésére.

Összegezés

Ennek az írásnak a célja az, hogy javaslatot tegyen a cigány, roma népesség egy része helyzetének új értelmezésére. Az etnikai kategóriák a nyelvhasználat, etnikai öntudat, származástudat, megörzött családi szokások és rítusok összességére utalnak. Mindezek azonban csak korlátozottan, nyomokban vannak jelen azokban a leszakadó csoportokban, amelyek éppen ezért az etnikai

kategóriákkal nehezen vagy egyáltalán nem írhatók le. Más kérdés, ha megtaláljuk ezt a csoportot, akkor vizsgálhatjuk, hogy iskolázottsággal, munkahellyel, családi állapottal és etnikai vagy egyéb kategóriákkal hogyan írhatjuk le.

Az eddigi kísérletek a kérdést úgy oldották meg, hogy igyekeztek nem tudomást venni a cigány / roma népességről mint etnikai közösségről. Ehelyett azonosították őket a szegénységgel, és egyúttal a társadalmi ranglétra legaljára sorolták őket, egyedi kivételnek tekintve a társadalmi mobilitást. (Ez a volt gyarmatosítók értelmiségének a gondolkodásmódja. Ne beszéljünk többé eltérő nemzeti közösségekről a birodalmon belül, hanem az etnikai közösségeket társadalmi csoportokkal helyettesítsük.)

A leszakadottak azonban sem nem etnikai csoport, sem nem hagyományos értelemben vett társadalmi osztály (réteg). A leszakadottak (prekárok) nem cigányok, romák, legfeljebb kisebb-nagyobb arányban vannak közöttük ebbe az etnikai csoportba tartozók is. Ebből véleményem szerint az is következik, hogy a szegénység, leszakadás elméleti és empirikus vizsgálatának nem lehet célja a cigányság helyzetének feltárása, legfeljebb “fordítva” lehet megvizsgálni, milyen arányban vannak közöttük egyes etnikai csoportok.

A prekariátus fogalma véleményem szerint sikeresen ötvözi az etnikai versus szociológiai definíciókat. Így empirikusan jobban megközelíthetővé teszi azt a népeiséget, amelyet jelenleg megkülönböztetés nélkül “cigánynak, romának” vagy pedig “szegénynek” nevezünk.

IRODALOM

Brüggemann, Ch (2014) Romani culture and academic succes: argumnets against the belief in a contradiction. Intercultural Education, Vol.25. Issue 6
www.tandfonline.com/author/Br%C3%BCggemann%2C+Christi
[a](#) (Leolvasva: 2018.04. 06)

Csepeli, György, Simon Dávid (2004) Construction of Roma identity in Eastern and Central Europe: perception and self-identification. Journal of Ethnic and Migration Studies, Vol. 30. Issue 1. www.tandfonline.com/toc/cjms20/current (Leolvasva: 2018. 04. 7.)

Forray R. Katalin, Kozma Tamás (2011) Az iskola térben, időben. Új Mandátum, Budapest

Forray R. Katalin, Hives Tamás. (2013) Az iskolázottság térszerkezete. Educatio, 4.

Kertesi Gábor, Kézdi Gábor (2009): Általános iskolai szegregáció Magyarországon az ezredforduló után. Közgazdasági Szemle, LVI. évf., 2009. november (959–1000. o.) http://epa.oszk.hu/00000/00017/00164/pdf/1_kertesi-kezdi.pdf

Kozma Tamás és mtsai (2015) Tanuló régiók Magyarországon, CHERD, Debrecen

Sági Matild (2010) Kulturális szegmentáció: „mindenevők”, „válogatósök”, „egysíkúak” és „nélkülözők”. Az „omnivore”-
122

„univore” modell alkalmazhatósága Magyarországon. In: Kolosi Tamás, Tóth István György szerk. Társadalmi riport. TARKI, Budapest, 288-311.

Sik Endre, Szeitl Blanka (2017) A prekariátus mint munkaerőpiaci csoport. *Metszetek*, 2. [http: www.metszetek.unideb.hu](http://www.metszetek.unideb.hu) (leolvasva: 2018.01.06.)

Tordai Bence (é. n.): A prekariátus fogalmáról. <https://www.academia.edu/8358321/> (leolvasva: 2018.01.06)

Szépe András (2012) *Prekariátus: Miért pont most és miért pont itt?* *Fordulat*, 19. szám, 3.

Standing, G. (2012) *Prekariátus: Lakosokból állampolgárok.* *Fordulat*, 19. szám, 3.

Standing, G. (2011) *The Precariat: The New Dangerous Class.* Bloomsbury Academic. <https://www.amazon.com/Precariat-New-Dangerous.../1472536169> (leolvasva: 2017. 12.18)

NATASCHA HOFMANN⁴⁷

SOCIAL INCLUSION IN GERMAN EDUCATION SYSTEM - THE IMPORTANCE OF MENTORING PROGRAMS WITH AND FOR SINTI AND ROMA

Summary

The practice of mentoring programs in schools for and with Sinti and Roma (also called Sinti and Romany) is not new, but concepts and realization differ. This illustrates e.g. an international meeting in Stuttgart (Germany) about „Roma and Sinti as educational mediators“, right at the beginning of the Decade of Roma Inclusion (2005-2015). Exchange and discussions on Roma mentors pointed out that fields of work and training differ on a national and international level.

This article presents a brief theoretical introduction on influencing aspects of mentor-mentee-relationships according to social inclusion in general. Furthermore it provides an insight in successful mentoring programmes in Germany, their importance from the perspective of Sinti and Roma and describes structural and enduring obstacles for a long-term establishment of Sinti and Roma as qualified mentors working at schools.

Key words: Sinti and Roma, Germany, mentoring programs, social inclusion

⁴⁷ M.A.: Doctoral Candidate at the Pedagogical University Freiburg (Germany). E-mail: natascha.hofmann@ph-freiburg.de

Social inclusion in education refers to different historical influences - beginning with concepts and practices of reformatory pedagogics over international multilateral treaties as the Convention against Discrimination in Education in 1960 (UNESCO, 1960) or the Salamanca Statement in 1994, which aims at a "school for all", i.e. for "all children regardless of their physical, intellectual, social, emotional, linguistic or other conditions. This should include disabled and gifted children, street and working children, children from remote or nomadic populations, children from linguistic, ethnic or cultural minorities and children from other disadvantaged or marginalized areas or groups" (UN, 1994: 6). The aim of a "school for all" should counteract social disadvantages and ensure the chance for equal societal participation. These guidelines were put into pedagogical approaches and practice in Germany since the 1990s under the discourse of a pedagogy of diversity (PRENGEL, 1993) and are in great demand not at least due to an increasing linguistic and sociocultural diversity in classrooms through migratory processes in Germany.

In educational landscape various mentoring programs gain importance in the context of inclusion at different levels in recent years. To name just some examples ranging in the area of informal education: "Menschen stärken Menschen" (BMFSFJ, 2016) or "Start with a friend" (NGO, 2014) are nationwide mentoring programs for German and migrant adults to enhance intercultural exchange and integration. On local levels similar programs can be found, e.g. "Freiburg Miteinander" (NACHBARSCHAFTSWERK, 2008) which is also open for adult and youth tandem formations aiming at e.g. supporting transition from school to work, at language learning and exchange or at daily assistance. Furthermore mentoring programs like "Rucksack-Projekt" (RAA Essen, 2004) promoting language skills of mothers and children in day-care centers in cooperation with educators or tandem programs between teacher students and primary school pupils like "Mentor Migration SALAM" (WENZLER-CREMER: 2016) or "BaluD&Du" (MÜLLER-KOHLBERG, 2018) exist.

The importance and function of mentor-mentee-programs can be explained by a sociological concept referring to the inclusion-exclusion-theory (STICHWEH, 2005) based on Luhmanns systems theory (LUHMANN, 1984). According to this modern society is considered to underlie complex dynamics, increasing differentiation and consists of different social systems - e.g. economy, law, science, politics, religion, education, etc. - who function and contribute to society as a whole. Depending on how people are involved in several social systems they are able to establish themselves a place in society. As mentors function as advisors and gatekeepers, they hand on information or give access to his social networks. Consequently mentors might contribute to social inclusion of their mentees.

Looking closer on characteristics and dynamics of mentor-mentee-relationships one can work out prerequisites for successful relations: Mentors are often older than their mentees and can function as invaluable advocates, advisors, role models or gatekeepers due to their experience and expert knowledge. Even though this hints at an asymmetric relationship it is correlated with reciprocal exchange and learning processes. Important prerequisites for a successful mentor-mentee-relationship are appreciation and reliance on both sides. Jungmann and Reichenbach present five necessary qualities for the development of sustainable and reliable relationships which are attention, assurance, stress reduction, exploration support and assistance (JUNGMANN/REICHENBACH 2013:37).

A qualitative research study from 2007 in Germany reinforces the importance of mentoring according to successful educational biographies and societal inclusion. In this study 5 out of 16 interviewed young Roma with an uncertain residence status stated that teachers, social worker and employer were of importance for their educational and personal development (HOFMANN 2011: 114). The interviewees revealed to have been supported by their persons of trust predominantly according to assistance to cope and get to know German education system, positive reinforcement to attend secondary schooling or to pass apprenticeships, as well as

arrangement to contacts of employers. Commonalities of the relation between the young Roma and their persons of trust are e.g. that the relationship developed on a mutual consensus and is not based on an initiative of an organisation or structural program of an institution. Reliance and appreciation built an equal footing for the self-chosen relationship even though the mentor-mentee-relationship is obviously characterised by different social standing, social age (ELIAS/ SCOTSON, 1990: 11) and knowledge of access to social systems (STICHWEH, 2005: 52). To illustrate those characteristics I will use the example case of Emran.

Emran arrived with his siblings and his parents at the age of seven years as refugees and he started primary school in Germany. His parents found work and they and their children befriended with German locals. Support had been given by friends and teachers after a refused asylum application with the consequence that the whole family should be sent back to their country of origin in Ex-Yugoslavia. Friends and teacher of the siblings used their social standing, knowledge and access to social systems and succeeded to prevent a deportation by engaging a competent advocat. Furthermore, Emran himself received personal support by a secondary school teacher and self-chosen mentor. He recognized Emran's capabilities and skills and encouraged Emran to attend German Gymnasium. After several discussions between his teacher and his parents he attend a Gymnasium and successfully absolved his Abitur. Meanwhile he finished his university studies and lives with his wife and children in Germany. The network of friends and teachers helped Emran and his family to establish their lives and be part of German society.

Despite of his successful course of education Emran mentioned periods of multiply absences in fifth and sixth class at school and stated: *"If a child doesn't like lesson contents and doesn't find the way of teaching appealing, it doesn't attend school. That's why I didn't appear either."* Educational scientist Randjelovic acknowledges that school absences of young Roma appear with increasing age, especially in transition to secondary schools or to apprenticeships. According to Randjelovic this is due to a missing

or inadequate schooling context to play a part with their sociocultural background - as many schools don't take linguistic, cultural, social and structural differences in account (LINDEMANN, 2005; RANDJELOVIC, 2007: 31).

The aspects Randjelovic worked out in her study in 2007 are also mentioned in studies (STRAUSS, 2011; SCHERR/ SACHS, 2017) and recommendations of a committee supported by the EVZ-Foundation claiming for catching up on educational equity for Sinti and Roma in Germany (EVZ, 2016). Even though a comparison of different study results on educational outcomes point out that Sinti and Roma obtain higher school leaving qualifications over the last decades (HUNDSALZ 1982; STRAUSS 2011; SCHERR/ SACHS 2017), the necessity and historical responsibility of support in education sector remains. According to a comparison of Hundsalsz' and Strauss' study results illustrates that

34% of the interviewed Sinti and Roma didn't attend school, while only 13% in Strauß's 2011 study reported the same (RÜGGEMANN/ HORNBERG, 2013: 104f; HOFMANN/ ÓHIDY, 2018). Also the percentage of Sinti and Roma who achieved secondary school graduation increased from 20 % to 47% (HUNDSALZ, 1982, 70; STRAUSS 2011, 32). Meanwhile, less Sinti and Roma attend special schools for children with learning difficulties, where they are often registered due to antiziganistic patterns. The percentage decreased from 31% to 9,4% from 1982 to 2011 (HUNDSALZ, 1982; STRAUSS, 2011, 32). The recent study of Scherr and Sachs reveals an increasing number of Sinti and Roma absolving university studies. However, Sinti and Roma with academic qualification often remain "invisible" as many of them fear discrimination based on antiziganistic patterns if they revealed their ethnic background (END, 2009; JONUZ, 2009; STRAUSS 2013).

The development in educational graduation and school attendance is strongly intertwined with the German history, concretely Nazi Germany and educational approaches and policies after 1945: Due to the persecution and murder under the Nazi regime which is responsible for the death of about 500.000 European Roma, the

exclusion from school or even deportation of Sinti and Roma children directly from school into internment camps (ADLER, 1995: 77), a high illiteracy rate under survivors as well as rejective sentiments of Sinti and Roma towards school institutions emerged after World War II. In this context it has to be emphasised that the genocide on Sinti and Roma (Porajmos) had been not officially recognised until 1982 in Germany.

Roughly about that time the formation of a mentoring- respectively advisor-program in Hamburg started. Educational scientist Mareile Krause and the Cinti Union recognised the urgent necessity to counteract the high rate of school absences, school dropouts and high rate of Sinti and Roma children attending special need schools (KRAUSE, 1989). As a first and rapid reaction a teacher with Roma background had been engaged in a primary school. Furthermore they developed an action plan to employ more Roma teachers with the aim to work as educational advisors for Sinti and Roma pupils, their parents and teachers. For Roma as advisors or mentors, that meant to be able to work in a dynamic interplay between community and German majority society. Furthermore they had to take differing needs of Sinti having the status of a recognised national minority as well as of Roma migrants having various social status and speaking in diverse levels of German language into account.

The Hamburg advisor-program is often mentioned as an effective and fruitful role model, in which the qualification of education advisors bases on a professional modular training program since 2011. The schedule covers psychological, educational, juridical and linguistic topics as well as thematic fields on school organisation, teaching, professionalisation and history of Sinti and Roma. An evaluation of the work of educational advisors in Hamburg had been carried out in 2013 and 2014 (KRESSEL 2015). A essential conclusion of the evaluation was that trusting relationships between pupils, parents and teachers had been established or strengthened and led to good communication. Therefore parents have a better insight into schooling processes and no longer project their fears onto their children in „stange

hands“ which results in decreasing numbers of school absences. Positive aspects leading to successful work of educational advisors seem to relate to both motivation and competences, as well as appreciation by school leadership and colleagues and involvement in school meetings (KRESSEL, 2015: 25f).

Similar successful mentoring-, advisor- or mediator-programs for and with Sinti and Roma arose since the 1980s in other German cities as e.g. in Berlin or Munich (see HOFMANN/ ÓHIDY 2018). Employed Sinti and Roma advisors or mentors in Munich and Berlin also pass a professional training, developed by three institutions: *RAA Berlin*, *Romnokher in Mannheim* and *Madhouse in München*. The qualification is accepted by the European training program for Sinti and Roma mediators (*ROMED model*) and provides the opportunity to absolve a certificate at the German umbrella organisation for mediation. The modular schedule refers to similar areas of expertises and includes a large portion of practical experience. Remarkable is the definite attitude towards *inclusion* and heterogeneous learning groups: Sinti and Roma work as educational mentors focussing explicitly – but not exclusively – on scholars with Sinti or Roma background (RAA, 2014: 27). Another distinct and relevant difference from Hamburgs model is its systematic implementation in governmental institutions, whereas mentoring programs in Berlin, Mannheim and Munich are administered by non-profit-organisations rather than by state-owned institutions. That is because education is subject to federal state governments and structural implementation of educational programs underlies political will and responsibility. This is also the crux in the process of the initiative to implement a qualification training for Sinti and Roma as educational advisors in Freiburg. The non-profit-organisation Roma Büro in Freiburg puts effort into the realisation of the qualification-program since four years and tries to clarify main questions: Who supports the idea of the initiative? How could the program be financed? Who will certify the qualification program? Who will employ and pay qualified education advisors? Who will attend to program and who will teach and moderate them? Several obstacles and challenging discussions needed to be taken on communal and country levels aswellas

within the Sinti and Roma communities in Freiburg. Meanwhile consent to support the initiative exists on country and communal level as well as within Sinti and Roma organisations and communities. Several Sinti want to attend the qualification program so far. Furthermore a foundation provides general funding and a curriculum for a one-year-qualification with theory and practical portions had been developed. Nevertheless some relevant questions remain open, e.g. a certification which is acknowledged by state institutions. The Roma Büro Freiburg doesn't give up and states: "Trust! Fight! Let's take up the challenge!"

To sum up, mentors and advisors - no matter if self-chosen or working in an developed program - seem to contribute to successful education courses of Sinti and Roma. Indispensable prerequisites for that is appreciation and reliance on both sides.

Transferring these relevant aspects of mentor-mentee-relationships on interactions attitudes in society as a whole the task of educational work to counteract antiziganistic patterns and stereotypes in the German majority society remains. According to a survey of 2014 Sinti and Roma are labeled as the most unpopular inhabitants of Germany and every third of the interviewed persons admit to not wanting to live next door to Romani people (ADS-survey, 2014). Antiziganistic patterns are often passed on over generations - but regarding study results from 2004, knowledge about history and culture of Sinti and Roma still seem to be rare (MENGERSEN, 2012: 11). Material and training courses for teachers and educators exist already (ALTE FEUERWACHE, 2014) and a broader critical debate is essential: Yes, let's take up the challenge!

REFERENCES

ADLER, Herbert Ricky (1995): Von der Dieselstraße nach Auschwitz – ein Frankfurter Sinto berichtet, in: Bromberger, Barbara, Jutta Freyberg, Hans von Mausbach (eds.): “Wir hatten andere Träume.” Kinder und Jugendliche unter der NS-Diktatur. Studienkreis Deutscher Widerstand. Frankfurt a.M.: VAS, 76-77.

ADS-SURVEY (Antidiskriminierungsstelle des Bundes ed.) (2014): Zwischen Gleichgültigkeit und Ablehnung. Bevölkerungseinstellungen gegenüber Sinti und Roma. (URL: http://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/Expertisen/Expertise_Bevoelkerungseinstellungen_gegenueber_Sinti_und_Roma_20140829.pdf?__blob=publicationFile&v=3)

ALTE FEUERWACHE e.V. - Jugendbildungsstätte Kaubstraße (2014) (ed.). Methodenhandbuch zum Thema Antiziganismus. Für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit. Münster: Unrast Verlag.

BMFSFJ (2016): Menschen stärken Menschen. Unterstützen Sie geflüchtete Familien. Berlin. (URL: <https://www.bmfsfj.de/blob/94318/e96506e742c7b72865acc9520ce660d2/menschen-staerken-menschen-flyer-data.pdf>)

BRÜGGEMANN, Christian; HORNBERG, Sabine and JONUZ, Elizabeta (2013). Heterogenität und Benachteiligung – die Bildungssituation von Sinti und Roma in Deutschland. In: Hornberg, Sabine and Brüggemann, Christian (eds.): Die Bildungssituation von Sinti und Roma in Europa. Münster: Waxmann Verlag, 2013, 91-120.

ELIAS, Norbert and Scotson, John L. (1990): Etablierte und Außenseiter. Übersetzt von Michael Schröder. Frankfurt a.M.: suhrkamp verlag.

END, Markus; HEROLD, Kathrin and ROBEL, Yvonne. (eds.) (2009). Antiziganistische Zustände. Zur Kritik eines allgegenwärtigen Ressentiments. Münster: Unrast Verlag.

EVZ – Stiftung “Erinnerung, Verantwortung und Zukunft” (2015). Gemeinsam für eine bessere Bildung. Empfehlungen zur gleichberechtigten Bildungsteilhabe von Sinti und Roma in Deutschland. Berlin.

JONUZ, Elisabeta (2009): Stigma: Ethnizität. Opladen: Budrich Verlag.

JUNGMANN, Tanja and REICHENBACH, Christina (2013): Bindungstheorie und pädagogisches Handeln. Ein Praxisleitfaden. Dortmund: Borgmann Media.

KRAUSE, Mareile (1989). Verfolgung durch Erziehung. Eine Untersuchung über die jahrhundertelange Kontinuität staatlicher Erziehungsmaßnahmen im Dienste der Vernichtung kultureller Identität von Roma und Sinti. Ammersbek bei Hamburg: Verlag an der Lottbek.

KRESSEL, Tilman (2015). Roma und Sinti Bildungsberater an Hamburger Schulen. Eine Bestandsaufnahme. Hamburg.

LINDEMANN, Florian (2005). »Schule muss schmecken«. Ermutigende Erfahrungen junger Roma im deutschen Bildungswesen. Weinheim/Basel: Beltz.

LUHMANN, Niclas (1984): Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt a.M.: suhrkamp taschenbuch wissenschaft.

HOFMANN, Natascha and ÓHIDY, Andrea: Mentoring-, Counselling- and Mediator Models to improve the Educational Situation of Sinti and Roma in Germany, in: International Dialogues on Education: Past and Present IDE – Online Journal Vol. 5.1 (2018). (URL: <https://www.ide-journal.org/article/2018-volume-5-number-1-mentoring-counselling-and-mediator-models-to-improve-the-educational-situation-of-sinti-and-roma-in-germany/>)

HOFMANN, Natascha (2011). Fremde in der Fremde? Über gesellschaftliche Integrationsprozesse junger Roma. In: Matter, Max and Cöster, Anna-Caroline (eds.): Fremdheit und Migration. Kulturwissenschaftliche Perspektiven für Europa. Marburg: Tectum, 97-116.

HUNDSALZ, Andreas (1982). Situation der Sinti in der Bundesrepublik Deutschland. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

JONUZ, Elisabeta (2009). Stigma: Ethnizität. Opladen: Budrich Verlag.

MENGERSEN, Oliver von (2004). Sinti und Roma in der Schule – die Meinung von Lehrerinnen und Lehrern. Zentralrat Deutscher Sinti und Roma: Gleichberechtigte Teilhabe für Sinti und Roma in Deutschland. Heidelberg, 77-114.

MÜLLER-KOHLBERG, Hildegard (2018): Handbuch Mentoring für Grundschüler. Balu und Du. 53 Bausteine für Theorie und Praxis. Ibbenbüren.

NACHBARSCHAFTSWERK (2008): Freiburg miteinander - Patenschaften für Kinder. Freiburg. (URL: http://www.nachbarschaftswerk.de/wp-content/uploads/NW_flyer-4-allgemein_web-4.pdf)

NGO (2014): Start with a friend. (<https://www.start-with-a-friend.de/>)

OPEN SOCIETY INSTITUTE (2003). Monitoring des Minderheitenschutzes in der Europäischen Union: Die Lage der Sinti und Roma in Deutschland. Göttingen. (URL: https://www.opensocietyfoundations.org/sites/default/files/monitorminprogerman_20030101_0.pdf)

PRENGEL, Annedore (1993): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik. Opladen: Leske und Budrich.

RAA Essen (2004): Rucksack-Projekt. Ein Konzept zur Sprachförderung und Elternbildung im Elementarbereich. (URL: https://www.early-excellence.de/binaries/addon/74_rucksack.pdf)

RAA Berlin (2014). Bildungsaufbruch! Für die gleichberechtigte Teilhabe von Sinti und Roma in Deutschland. Berlin: Pinguindruck GmbH.

RANDJELOVIC, Isidora (2007): Diskriminierung von zugewanderten Roma im Bildungssystem. In: Antidiskriminierungsnetzwerk Berlin des Türkischen Bundes in Berlin-Brandenburg (Hrsg.): Sinti und Roma. Bürger/-innen unseres Landes. Berlin, 26-33.

SCHERR, Albert and SACHS, Lena (2017): Bildungsbiografien von Sinti und Roma. Erfolgreiche Bildungsverläufe unter schwierigen Bedingungen. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

STICHWEH, Rudolf (2005): Inklusion und Exklusion. Studien zur Gesellschaftstheorie. Bielefeld: transcript verlag.

STRAUSS, Daniel (ed.) (2011). Studie zur aktuellen Bildungssituation deutscher Sinti und Roma. (URL: https://mediendienst-integration.de/fileadmin/Dateien/2011_Strauss_Studie_Sinti_Bildung.pdf)

STRAUSS, Daniel (ed.) (2013). Gutachten Antiziganismus. Zum Stand der Forschung und der Gegenstrategien. Marburg: I-Verb.de.

UN (1994): The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Salamanca. (URL: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF)

UNESCO (1960): Convention against Discrimination in Education 1960. Paris, 119-124. (URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001145/114583e.pdf#page=118>)

KRESZTYANKÓ ANNAMÁRIA⁴⁸

„NE CIGÁNYKODJÁ’ MÁR!”

AZ ISKOLAI METANYELVI SZOCIALIZÁCIÓ IDEOLÓGIÁI ÉS HITELESÍTŐ GYAKORLATAI

Összefoglaló

A tanulmány az iskolai nyelvi gyakorlatok normarendszerének és a gyermekek metanyelvi reflexióinak kapcsolatát elemzi tíz hónapnyi budapesti terepmunka-tapasztalatra építve. Az elemzés szociokulturális nyelvészeti keretbe (Bucholtz – Hall 2008) illeszkedve írja le cigány gyermekek komplex nyelvi gyakorlatait, és kiemelt figyelmet fordít a gyermekek identitását/identitásait hitelesítő ('authentication of identity') nyelvi jegyekre (vö. Jørgensen 2008), melyek az iskolai szocializációban vagy szankcionált vagy láthatatlan ('colormuteness' Pollock 2005) gyakorlatokká válnak. A vizsgálat a nexusanalízis (Scollon – Scollon 2004) elméleti lépéseit követi a kritikai diskurzuselemzés és a kvalitatív etnográfiai megfigyelések metodológiáját felhasználva.

Kulcsszavak: metanyelvi szocializáció, nyelvi ideológia, hitelesítés, cigány identitás

⁴⁸ doktori hallgató. Eötvös Loránd Tudományegyetem.
Bölcsészettudományi Kar. Nyelvtudományi Doktori Iskola
136

Bevezetés

Az iskolai metanyelvi szocializáció vizsgálatának gyakorlata a legtöbb esetben a normatív nyelvváltozat használatára, a standard elsajátításának/elsajáttatásának folyamatára, valamint az ehhez kapcsolódó (külj)javításokra fókuszál (vö. Kontra 2005, Milroy 2001, Szabó T. P. 2013). Jelen tanulmány egy budapesti általános iskola cigány tanulóinak metanyelvi reflexióit és tanáraik válaszait elemzi, különös figyelmet fordítva a gyermekek identitását hitelesítő gyakorlatokra. Kutatásom során hangsúlyt fektetek az etnicitás szituatív és kontextuális karakterének bemutatására, a konstruktivista nézőpont érvényesítésére, mely során a nyelvi gyakorlatokat identitásszimbólumként értelmezem. Az etnikai identitásra társadalmilag meghatározott (kulturális) különbségként tekintek, a társadalmi-kulturális-etnikai rétegeket és egymásra hatásukat pedig a szocializációs folyamatok megfigyelésén keresztül vizsgálom. Ennek oka, hogy e kutatások fő kérdésfelvetése, hogy miként szerveződik a szociális és kulturális gyakorlatok elsajátítása a különböző közösségekben (Rogoff 2003), ráadásul annak megfigyelése is lehetővé válik, hogy milyen nyelvi ideológiák irányítják a gyermekekhez intézett nyelvi gyakorlatokat intézményi szintereken (Ochs–Schieffelin 2011). E tanulmányban a nyelvi ideológiák explicit metanyelvi diskurzusként, illetve a nyelvről mint rendszerről és a nyelvhasználatról mint cselekvésről megfogalmazott közlésekként értelmeződnek (vö. Laihonon 2008: 699). A nyelvhasználók egyes csoportjai számára számos nyelvi forma és cselekvés indexikus (Ochs 1991, Silverstein 2003, Szalai 2010), tehát *„azon túl, vagy ahelyett, hogy hozzájárul a denotációs jelentéshez, társas jelentésre utal, vagy segít annak létrehozásában”* (Johnstone 2008:133). A nyelvi formák (a kiejtésváltozatoktól egészen más-más nyelvekig) vagy a diszkurzív stratégiák társadalmi identitásra (pl. etnicitásra, lásd Fought 2006) utaló jellé válhatnak (vö. Szalai 2010). A kutatás során pedig nemcsak a gyermek–pedagógus,

hanem a gyermekek egymás közti kommunikációja⁴⁹ (vö. de León 1998, Sterponi 2005) is a vizsgálat tárgya, az identitás pedig Bucholtz (2005) nyomán az én és a mások társadalmi pozicionálását jelenti, mely terméke a nyelvi és egyéb szemiotikai gyakorlatoknak.

A vizsgálat perspektívája

A kutatás során az etnicitásra – az antropológiai és a szociológiai diskurzusok „többszólamú” etnicitás- és identitás meghatározásait alapul véve – nem mint előre adott tényezőre tekintek. Emellett hangsúlyozandó az is, hogy az egyén identitásválasztása a legfontosabb tényező, és kiemelem annak lehetőségét, hogy ugyanaz az egyén több identitást is választhat önmaga számára. Az etnocentrikus ideológiai tradíción (vö. Andorka 2003) továbblépve úgy vélem, hogy a kulturális különbségek társadalmilag és alkalomhoz kötötten szerveződnek, tehát kiindulópontom szerint a társalgások résztvevői az etnicitás kategóriáját és jellemzőit közösen hozzák létre, így az etnicitás egy állandóan változó, dinamikus jelenség. Elkerülve az esszencializmus és a csoportizmus (vö. Barth 1996; Brubaker 2004; Eriksen 2000) csapdáit, Kovai (2017) nyomán a cigányt és a magyart nem bizonyos népcsoportok, etnikumok megnevezésére használom, hanem mint egy adott térben és időben létező társadalmi pozíciót és jelentést, amely etnonimák stigmatizáló és/vagy identifikáló hatásai folyamatos reflexió tárgyai (Kovai 2017: 12–13) az iskolában is.

⁴⁹ Magyarországi cigány gyermekek egymás közti nyelvi gyakorlatainak empirikus elemzésével tudomásom szerint Réger Zita kutatásai óta nem került sor.

A szociokulturális nyelvészet mint elméleti keret

Kutatásom szociokulturális nyelvészeti keretbe (Bucholtz – Hall 2008) illeszkedve vizsgálja cigány közösségek komplex nyelvi gyakorlatait. A szociokulturális nyelvészeti megközelítés a következő öt pontban foglalható össze: (1) központi kérdése a nyelvi gyakorlatok és azok változatainak kutatása, (2) tárgya a kommunikáció elmélete, a nyelvi szerkezetek szociális (a gyakorlatközösség tagjai közti viszonyokat kifejező) jelentéseinek kontextuális vizsgálata, (3) bármiféle szociális jelentésű és rendszeres összefüggés (gyakoriság, tipikusság, stb.) iránt érdeklődik, az abszolút szabályt csupán a tendencia szélső esetének tekinti, (4) úgy véli, hogy az empirikus vizsgálatok nagyban hozzájárulnak a nyelvi gyakorlatok lényeges tulajdonságainak megértéséhez, (5) elemzési kerete a „természetes diskurzus⁵⁰” (vö. Cseresnyési 2004: 17). Ezt pontosítja Mary Bucholtz és Kira Hall értelmezése, mely szerint a kutatások tárgya nemcsak a nyelvi gyakorlatok, hanem a gyakorlatközösségek identitáskonstrukciói is (Bucholtz–Hall 2005), hiszen az identitások magukban foglalják a makroszintű demográfiai kategóriákat, az ideiglenes és kölcsönhatáson alapuló sajátosságokat és a résztvevők szerepét, valamint a helyi, néprajzilag kialakuló kulturális pozíciókat, valamint ezen identitások nyelvileg indexálható címkéken, kategóriákon, állításokon, stílusokon vagy nyelvi struktúrákon és rendszereken keresztül alakulnak. Szociokulturális nyelvészetben a szerzők a nyelv, a kultúra és a társadalom kapcsolataival foglalkozó széleskörű interdiszciplináris területet értik. Ez a kifejezés magába foglalja a szociolingvisztika, a nyelvi antropológia, a diskurzuselemzés társas-orientált formáit (például a beszélgetéselemzést és a kritikai diskurzuselemzést), valamint a

⁵⁰ Kutatásom során diszkurzusnak tekintek minden olyan emberi produktumot, amely a kommunikáció céljait szolgálja, legyen az a szó köznapi értelmében vett verbális megnyilatkozás vagy bármilyen egyéb kommunikációs termék: rajz, festmény, fénykép, film, zene, tánc, stb. – bármi, ami valamilyen szándékolt üzenetet hordoz (vö. Terestyéni 2006).

nyelv-orientált szociálpszichológiát is. Nem célja, hogy tagadja e diszciplínák különbségeit, inkább elismeri a nyelv és az identitás címszó alá eső munkák teljes skáláját, és felkínál közös hivatkozási alapokat e megközelítésekre. Ezen posztdiszciplináris szemlélet célja, hogy az identitás elemzéséhez mint központi nyelvi jelenséghez eszköztárat adjon (Bucholtz–Hall 2005: 586). Kutatásom során e szemléletmódot követem, és jelen tanulmányban Woolard (2008) nyomán amellettt érvelek, hogy szükségtelen a különböző terminusok (például szociolingvisztika, nyelvészeti antropológia, antropológiai nyelvészet, etnolingvisztika, szociokulturális antropológia, nyelvészeti etnográfia, kommunikáció etnográfija) közti jelentésárnyalatok fejtegetése.

Az iskolai nyelvi szocializáció kutatásának irányzatairól

Az elmúlt évtizedek hazai és nemzetközi iskolai nyelvészocializáció-kutatásait elméleti és gyakorlati szemléletmódjuk mentén három kategóriába sorolom (Kresztyankó 2018) a skála mint értékelés (Blommaert 2007) középontba állításával, melyek:

- (1) a kompenzáció elve,
- (2) a beszédmodok különbségeinek tudatosításának elve,
- (3) az interpretatív gyakorlat elve a nyelvi szocializáció kutatásában.

1. táblázat: A nyelvviszocializáció-kutatások típusai

Kutatási típusok	Kompenzáció elve	Tudatosítás elve	Gyakorlat elve
Nyelvszemlélet	Az elvárt normatív nyelvváltozattól való eltérést fejlődésbeli késésként, nyelvi deficitként értelmezi.	A kommunikatív kompetencia eltéréseire helyezi a hangsúlyt, deficit helyett mássággént értelmezi a különböző beszédmódokat.	A nyelvi különbséget szinterekhez köthető nyelvi gyakorlatok konfliktusaiként értelmezi.
Kutatói pozíció	A kutató elvárása a normatív nyelvváltozathoz igazodik, ezt képviselve értékeli a nyelvi gyakorlatokat.	A kutató nem kapcsolódik be a társas gyakorlatokba, de nem értékeli, hanem leírja a résztvevők nyelvi gyakorlatait.	A kutató (már jelenlétével is) bekapcsolódik a társas gyakorlatokba, a kutatói attitűd formálódik a vizsgálat során.
Hazai kutatások	Nemesné–Sajtosné (2010)	Stewart (1987) Réger (1987) Bartha (2002, 2015)	Bakó (2008) Boros (2016) Heltai (2017)
Nemzetközi kutatások	Bernstein (1971)	García-Sánchez (2011) Fader (2006) Howard (2011) Paugh (2005)	García (2009) Jaspers (2017)

A kompenzáció elve az elvárt normatív nyelvváltozattól való eltérést fejlődésbeli késésként, nyelvi deficitként értelmezi, a kutató pedig a vizsgálata közben értékeli, elvárása a normatív nyelvváltozathoz igazodik. A tudatosítás elve a kommunikatív kompetencia eltéréseire helyezi a hangsúlyt, deficit helyett mássággként értelmezi a különböző beszédmodokat. Ebben az esetben a kutató nem kapcsolódik be a társas gyakorlatokba, de nem értékeli, hanem leírja a résztvevők nyelvi gyakorlatait. A gyakorlat elve a nyelvi különbséget színterekhez köthető nyelvi gyakorlatok konfliktusaiként értelmezi, és a kutató tudatában van annak, hogy már jelenlétével is bekapcsolódik a társas gyakorlatokba. Emellett a kutatói attitűd is nagyban formálódhat a vizsgálat során. E szempontok nemcsak a különböző etnikai, hanem az eltérő nyelvjárási háttérű gyermekek szocializációja kapcsán is megjelenhetnek; saját vizsgálatomat pedig a gyakorlatelvű kategóriába sorolom.

Nexusanalízis vagy akciókutatás?

Vizsgálatom – mely 2017 őszén vette kezdetét, és várhatóan a gyermekek családját is bevonva 2019-ig tart majd – a nexusanalízis⁵¹ (Scollon – Scollon 2004), azaz egy interdiszciplináris módszertani stratégia lépéseit követi mint a lehorgonyzott elméleti (Charmaz 2013) módszerek szisztematikus eljárásmodja, mely során a társadalmi gyakorlatokat komplex

⁵¹A Scollon házaspár alaszakai kutatásuk alapján dolgozta ki ezt az elemzéstípust a *Nexus Analysis. Discourse and the emerging Internet c.* programadó munkájukban pontos fogalmi és módszertani lehetőségeket adva a társadalomkutatásokhoz, melyet egyre több nemzetközi kutatásban alkalmaznak (Hult 2014, Scollon – de Saint-Georges 2012, Pietikäinen 2013, Lane 2014). Magyarországi példa Bodó Csanád és Zabolai Margit 2016-os esettanulmánya és Pachné Heltai Borbála 2017-es doktori disszertációja, amelyben a szerző az analízis részletes bemutatását is vállalja.

rendszerben, a tágabb történelmi és társadalmi folyamatok (a makrokontextus), illetve az egyének kölcsönhatásaiban szerepet játszó helyi faktorok (a mikrokontextus) párhuzamos figyelembevételével vizsgálja. A lehorgonyzott elmélet módszerei explicit módon egyesítik a kutatás folyamatát és az elméleti megfontolások kialakítását, s ezzel megszüntetik az empiristák és a teoretikusok közötti merev munkamegosztást, és elmoszák a kutatás adatgyűjtő és adatelemző fázisa közötti éles határokat, ami a nexuselemzés egyik fontos célkitűzése. Az ilyen típusú kvalitatív és kvantitatív vizsgálatok az empirikus problémák és az empirikus világok sűrű fogalmi elemzését teszik lehetővé (Charmaz 2013: 62–63). A lehorgonyzott elmélet keretében a nexuselemzés társadalmi aktivitáshoz használható stratégia, elmélet és módszer egyszerre, mely a társadalmi cselekvések elemzéséhez ad módszertani eszköztárat. Célja annak feltárása, hogy a vizsgálni kívánt társadalmi cselekvés esetében melyek a meghatározó tényezők, ezek a tényezők hogyan járulnak hozzá az aktuális gyakorlat létrejöttéhez, illetve szükség szerint mely elemet célszerű megváltoztatni, ha új, hatékonyabb gyakorlatot szeretnénk elérni, ami a magyarországi cigány gyermekek iskolai, valamint a pedagógusképzés sikerességét is nagyban segítheti.

A módszer kiinduló gondolata szerint a társadalmi cselekvések három fő dimenzió találkozásában, metszéspontjában (nexusában) jönnek létre (1) a vizsgált szituációban megjelenő diskurzusok összessége, (2) az elrendeződés (műfaj, szituáció), amelyben a cselekvés történik, (3) a résztvevők magukkal hozott élettapasztalatai, tulajdonságai, cselekvéseikbe már beépült nézetei (Scollon – Scollon 2004: 19–20). A terepmunka a Scollon házaspár leírása szerint három lépésből áll: az első szint a nexusba való bekapcsolódás⁵², a második a társadalmi gyakorlat navigálása, a harmadik pedig a társadalmi gyakorlat megváltoztatása.

⁵² E terminus Pachné Heltai Borbálánál (2017) nexussal való elköteleződés, Bodó Csanádnál és Zabolai Margitnál (2016) pedig bevonódás a gyakorlat nexusába fordításban jelenik meg. Kutatásom során a bekapcsolódás fogalmat használom annak jelzéseként, hogy

A kutatás során megfigyelőként veszek részt a csoportok mindennapi tevékenységeiben a gyermekek gyakorlataira fókuszálva, és adataimat terepnapló vezetésével gyűjtöm, majd az ELAN programot felhasználva elemzem ezeket.

A nexuselemzés megismerése és alkalmazása során módszertani dilemmaként fogalmazódott meg, hogy e módszertani és elméleti stratégia miben különbözik a szociológiai/szociálpszichológiai akció- és hatáskutatásoktól. A kérdés megválaszolásához Kurt Lewin és Peter Reason munkáit alapul véve az akciókutatások három típusát (kooperatív vizsgálat ‘co-operative inquiry’, részvételi akciókutatás ‘participation action research’, akcióvizsgálat ‘action inquiry’) vizsgáltam meg a kutatási lépések és adatok szempontjából.

A táblázat a kutatástípusok lépéseit szemlélteti, melyből kitűnik, hogy a nexuselemzés milyen komplex módon támaszkodik és építkezik az akciókutatások kritikai visszaforgatási céljára. Markáns különbség figyelhető meg azonban a módszerek/elméletek adatértelmezésében: míg a nexuselemzés minden expresszív formát adatként kezel, az akciókutatások a szóbeli, rögzített beszámolókra fókuszálnak a lewini és reasoni rendszerezésben.

a társas jelentésteremtés folyamata a kutatás lezárásával e kapcsolódást is csökkenti.

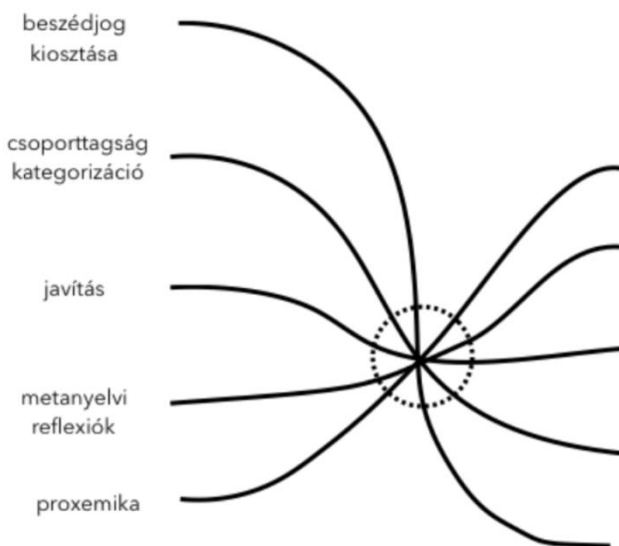
3. táblázat: A nexusanalízis kapcsolódása az akciókutatásokhoz

Kutatás-típusok	Nexuselemzés	Kooperatív vizsgálat	Részvételi akciókutatás	Akcióvizsgálat
Lépések	a nexusba való bekapcsolódás —» társadalmi gyakorlatok navigálása —» társas gyakorlat megváltoztatása	előzetes tudás —» gyakorlati tudás —» tapasztalati tudás —» kritikai visszaforgatás	merev, szabályelvű kutatások kritikája	saját céljaink szisztematikus rendszerezése —» kutatási stratégia rendszerezése —» viselkedési formák rendszerezése —» adatok visszaforgatása

Hitelesítő gyakorlatok az iskolában

A következőkben az iskolai kontextusban vizsgált diszkurzusok típusait szemléltetem a kirajzolódó nexusok szerint, majd az identitást hitelesítő gyakorlatokat elemzem. A kiválasztott szempontokat a 2016-ban elvégzett próbakutatásomra és a társalgáselemzés fő vizsgálati kérdéseire (Clift 2016) építettem, s e diszkurzustípusokat fogom a jövőben összehasonlítani a gyermekek családi interakcióiban megjelenő diszkurzusaival.

1. ábra: A kirajzolódó meghatározó nexusok



Az identitást hitelesítő gyakorlatok elemzése során elsősorban a metanyelvi reflexiók kerülnek előtérbe, ám e szempont olykor elválaszthatatlan a beszédjog kiosztásától és a küljavításoktól:

(1)

diák: (nekem az 5. osztályban) *lehet, hogy meg fog haragudni, de maga magyar vagy cigány?*

tanár: *légyszi, tanulj meg viselkedni.*

A tanórai megfigyelések előtt készített tanári interjúk szerint a diákok etnikai identitása nem túl fontos (meta)nyelvi tényező, úgy gondolták, hogy ez a kérdéskör nem artikulálódik az iskolában:

(2)

tanár1: *igen, tudjuk, hogy ezek a gyerekek cigányok, de erről nem kell így beszélni.*

tanár2: *egyébként nem is veszik jó néven, ha mi beszélünk erről, ők meg úgys tudják, hogy ki milyen, csendben.*

tanár1: *de (hezitálva) van népismeret óra, ott szoktak, de most nincs tanár, focizunk helyette.*

Ezzel szemben a terepmunka során az identitást hitelesítő gyakorlatok a gyerekek kezdeményezésére mind tanórákon, mind a szünetekben megfigyelhető volt. E gyakorlatok az iskolai szocializációban vagy szankcionált vagy *láthatatlan* ('colormuteness' Pollock 2005) gyakorlatokká válnak, ezért a továbbiakban e két kategória mentén mutatom be a diákok egymás közti, valamint a tanár-diák kommunikációban leírható jegyeket.

Láthatatlan gyakorlatok: „...”

Láthatatlan nyelvi gyakorlatoknak azokat a diszkurzusokat tartom, melyekre – az iskolai metanyelvi ideológiák cáfolataként (vö. Szabó T. P. 2013) – nem érkeznek reflexiók sem a diákok, sem a tanárok részéről, tehát sem javítás, sem bármiféle reakció nem artikulálódik egy-egy identitást hordozó diszkurzusra, melyeket a diákok kezdeményeznek:

(3)

diák1: (4. osztályban egy társának) *ha újra ide nézel rám, lecsapom a cigány szádat!*

diák2: (csendben diák1 felé fordul)

diák1: *tanár néni, nem bírom (tovább), utálok.*

tanár: *kérem az osztályt, 10 percet kell kibírni.*

(4)

tanár: (7. osztályban) *a mai történelem órán feleléssel kezdünk.*

diákok: (a hátsó sorban lefekszenek a földre)

diák1: *tanár bácsi, ma ne. hátul másra gyakoroltak a cigányok.*

tanár: (mondja a felelő nevét) *jöjjön ki a táblához.*

Ez a gyakorlat megegyezik a fentebb idézett tanári vélekedéssel, miszerint „erről nem kell így beszélni”, tehát a hitelesítés gyakorlata elmarad, azonban a tanulók egymás közti kommunikációja más mintázatot mutat.

Szankcionált metanyelvi reflexiók: „Ne cigánykodj! már!”

Ez a mintázat megegyezik az iskolai metanyelvi ideológiák tanár–diák szerepeivel (mint a standard beszédmódra javítás, a „csúnya beszéd” tiltása vö. Szabó T. P. 2013), ám ezt a diákok a tanárok nélkül, egymás között konstruálják meg. A tanulók egymás közti gyakorlataiban úgy jelenik meg a csúnya beszéd összekapcsolása a cigánysággal, hogy a terepmunka során egyetlen alkalommal sem figyeltem meg ilyen típusú tanári küljavítást, tehát a tanulók részéről explicit ideológiai minták nélkül válnak reflektált nyelvi tevékenységgé ezek a gyakorlatok:

(5)

diák1: (5. osztályban nyelvtan óra közben) *adj egy kis szotyit!*

diák2: *mér, te mit adtál, cigány?*

diák1: *én se adtam.*

diák2: *faszt adtál a szájba.*

diák1: *ne beszéljé' má' csunyan!*

(6)

diák1: *haza mész, vagy baszni mész?*

diák2: (rám célozva) *nem vagytok ám egyedül!*

diák: *ne cigánykodjá' már!*

Az idézett példák pontos kategorizációja nehézséget okozhat, hiszen a kontextusból sem derül ki, hogy mit értenek a diákok „*cigánykodáson*” vagy „*csúnya beszéden*”, s e fogalmaknak milyen kapcsolata van egymással. A jövőben a családi környezetben végzett terepmunka e kérdés tisztázását is hivatott elvégezni.

IRODALOM

- ANDORKA Rudolf (2003): Bevezetés a szociológiába. Osiris Kiadó, Budapest.
- BARTH, Fredrik (1996): Régi és új problémák az etnicitás elemzésében. *Regio*. 1: 3–25.
- BLOMMAERT, Jan (2007): Sociolinguistic Scales. *Intercultural Pragmatics* 4-1: 1–19.
- BERNSTEIN, Basil (1971): Társadalmi osztály, nyelv és szocializáció. *Valóság*. 11. 47–57.
- BODÓ Csanád – ZABOLAI Margit Eszter (2016): A csángó műrokon és a keresztanya: Nem és nemzet a moldvai magyar nyelv revitalizációs programjában. *Társadalmi Nemek Tudománya. Interdiszciplináris eFolyóirat* 6:1, 159–180.
- BRUBAKER, Rogers (2004): *Ethnicity Without Groups*. Harvard University Press, Cambridge, MA.
- BUCHOLTZ, Mary – HALL, Kira (2005): Identity and interaction: a sociocultural linguistic approach. *Discourse Studies* 7. 585–614.
- BUCHOLTZ, Mary – HALL, Kira (2008): All of above: New coalitions in sociocultural linguistics. *Journal of Sociolinguistics*. 12: 401–432.
- CHARMAZ, Kathy (2013): *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide through Qualitative Analysis*. SAGE, London–Thousand Oaks–New Delhi.
- CLIFT, Rebecca (2016): *Conversation Analysis*. Cambridge, Cambridge University Press.
- CSERESNYÉSI László (2004): *Nyelvek és stratégiák avagy a nyelv antropológiája*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.

DE LEÓN, Lourdes (1998): Language Socialization and Multiplay Participation Frameworks. In: DURANTI, Alessandro – OCHS, Elinor – SCHIEFFELIN, Bambi B. (szerk.) (2011): *The Handbook of Language Socialization*. Wiley-Blackwell. 81–113.

ERIKSEN, Thomas Hylland (2000): Ethnicity and Culture: A Second Look. In: BENDIX, Regina – ROODENBURG, Herman (szerk.) *Managing Ethnicity. Perspectives from folklore studies, history and anthropology*. 185–205.

FERGUSON, Charles (1977): Baby talk as a simplified register. In: FERGUSON, Charles A. (szerk.) *Talking to children*. Cambridge University Press, Cambridge. 209–235.

JOHNSTONE, Barbara – KIESLING, Scott F. (2008): Indexicality and experience: Exploring the meanings of /aw/- monophthongization in Pittsburgh. *Journal of Sociolinguistics* 12. 5–33.

JØRGENSEN, J. Normann (2008): Polylingual languaging around and among children and adolescents. *International Journal of Multilingualism* 5/3: 161–176.

KONTRA Miklós (2005): Mi a lingvicizmus és mit lehet ellene tenni? In: GÁBRITY MOLNÁR Irén – MIRNICS Zsuzsa (szerk.) *Közérzeti barangoló. (Műhely- és előadás-tanulmányok)*. Magyarágkutató Tudományos Társaság, Szabadka. 175–202.

KRESZTYANKÓ Annamária (2018): Magyarországi cigány közösségek interakciós stratégiái: az iskolai nyelvi gyakorlatok. In: LUDÁNYI Zsófia (szerk.) *Doktoranduszok tanulmányai az alkalmazott nyelvészet köréből. XII. Alkalmazott Nyelvészeti Doktoranduszkonferencia*. MTA NyTI, Budapest.

MILROY, James (2001): Language ideologies and the consequences of standardization. *Journal of Sociolinguistics*. 530–555.

LAIHONEN, Petteri (2008): Language ideologies in interviews: A conversation analysis approach. *Journal of Sociolinguistics* 12. 668–693.

LEWIN, Kurt (1946): Action Research and Minority Problems. *Journal of Social.* 2/4. 34–46.

PACHNÉ HELTAI Borbála (2017): Nyelvcsere és migráció egy többnyelvű magyarországi közösségben. Doktori disszertáció. Kézirat.

POLLOCK, Mica (2005): *Colormute: Race Talk Dilemmas in an American School.* Princeton University Press.

SILVERSTEIN, Michael (2003): Indexical order and the dialectics of sociolinguistic life. *Language & Communication* 23. 193–229.

SCHIEFFELIN, Bambi – OCHS, Elinor (1986): Language socialization. *Annual Review of Anthropology* 15. 163–191.

SCOLLON, Ron – SCOLLON, Suzie Wong (2004): *Nexus Analysis. Discourse and the Emerging Internet.* London, Routledge.

STERPONI, Laura (2005): Literacy Socialization. In: DURANTI, Alessandro – OCHS, Elinor – SCHIEFFELIN, Bambi B. (szerk.) 2011. *The Handbook of Language Socialization.* Wiley-Blackwell. 227–247.

SZABÓ Tamás Péter (2013): Az iskolai metanyelvi szocializáció dinamizmusa. *Anyanyelv-pedagógia.* 2013/3.

SZALAI Andrea (2010) Nyelvi ideológiák és a társadalmi határok kijelölése egy erdélyi gábor roma közösségben. In: FEISCHMIDT Margit (szerk.) *Etnicitás: különbségteremtő társadalom.* Gondolat Kiadó, MTA Etnikai-Nemzeti Kisebbségkutató Intézet, Budapest. 418–429.

TERESTYÉNI Tamás (2006): *Kommunikációelmélet. A testbeszédtől az internetig.* Typotex Kiadó, Budapest.

ROGOFF, Barbara (2003): *The Cultural Nature of Human Development.* Oxford University Press, Oxford.

WOOLARD, Kathryn A. (2008): Why *dat* now?: Linguistic-anthropological contributions to the explanation of sociolinguistic icons and change. *Journal of Sociolinguistics.* 12. 432–452.

KURUCZ GYÖRGY⁵³

FÖLDESÚRI ADMINISZTRÁCIÓ ÉS ETNIKAI DIVERZITÁS: A CIGÁNY KÖZÖSSÉG EDELÉNYBEN A 18. SZÁZAD KÖZEPÉN

Összefoglaló

Az úriszéki eljárások során keletkezett tanúkihallgatások adatai szerint a Rákóczi-szabadságharcot követően, Jean-François L'Huillier földesuraságának idejétől fogva dokumentálható az első cigány család megtelepedése Edelényben, míg egyéb adásvételi, bérleti szerződések alapján a zsidó családfők megjelenése. A tanulmány a Magyar Királyság észak-keleti régiójában, Borsod vármegye szendrői járásában található Edelény 18. századi történetének rekonstruálásához rendelkezésre álló uradalmi adminisztráció iratanyagai alapján kíván áttekintést adni a mezőváros etnikai diverzitásának kialakulásáról, a helyi cigány közösséggel kapcsolatos forrásokról, a közösség lélekszámának változásairól, valamint egy esettanulmány ismertetése kapcsán az esetleges helyi konfliktusok eredetéről, jellegéről.

Kulcsszavak: mezőváros, etnikai diverzitás, földesúri adminisztráció, „új jobbágyság”

⁵³ Dr. habil. Kurucz György CSc, történész, Károli Gáspár Református Egyetem

Földesúri hatalom és a mezővárosi közösség mindennapjainak forrásai

Edelény eredetileg II. Rákóczi Ferenc tulajdonát képezte, aki az 1700. december 17-én Sárospatakon kelt szerződés értelmében 5 000 forint fejében tíz évre elzálogosította a helységet Jean-Francois L'Huillier-nek, a Hessen-Darmstadt vértess ezred kapitányának.⁵⁴ A fiatal lotaringiai tisztet utóbb a Rákóczival való ismeretsége miatt hosszas haditörvényszéki vizsgálati fogság után mentették fel a felségárulás vádjá alól.⁵⁵

A spanyol örökösödési háborúban katonai érdemek révén emelkedő L'Huillier az 1710-es évektől birtokainak gyarapítására törekedett, s a cserépi és edelényi uradalom királyi adományként való megszerzése fejében 24 583 forintot fizetett a kincstárnak.⁵⁶ Komoly építkezésekbe, nagyobb összegeket igénylő befektetésekbe viszont a Rákóczi-szabadságharcot követően jó ideig pénzhiány miatt, illetve később azért nem foghatott, mivel Aspremont grófné szül. Rákóczi Julianna, vagyis a száműzött fejedelem nővére szintén bejelentette igényét az egykor öccse tulajdonát képező birtokra. Mivel L'Huillier egyetlen fia elesett III. Károly első török ellenes háborújában, ezért végrendeletileg Mária Teréz nevű leányára hagyta javait, melyet királyi jóváhagyással is megerősített.⁵⁷ Ez az uralkodói jóváhagyás, vagyis fiú örökös hiányában a lány örökös hatályos jogrend szerinti fiúsíttatása, komoly anyagi áldozatokkal járt, egészen pontosan 2 083 arany (átszámítva 9 373 rajnai forint) lefizetésével a kincstár

⁵⁴ MNL OL Dessewffy Lt P 86 51. cs. Fasc. H. fol. 3. A későbbi peranyag Edelény birtokjogát illetően szintén ezt erősíti meg: „1700. die Decembris Princeps Franciscus Rakoczi, Baroni Joanni Francisco L'Huillier Summa florein 5000 concessa Eidem libera aedificandi facultate pro Annis 10. inhypotheat.” MNL OL Dessewffy Lt P 86 20 cs. Fasc. E-I fol. 13. A tanulmányban a család korabeli Dessewffy névírását alkalmazzuk.

⁵⁵ MNL OL Dessewffy Lt P 86 34. cs. Ser. LI. 24. fol. 1.

⁵⁶ MNL OL Dessewffy Lt P 88 16. cs. Ser. II. 44. fol. 192.

⁵⁷ MNL OL Dessewffy Lt P 86 34. cs. LI. 24. fol. 5-6.

számára.⁵⁸ A L’Huillier leányával és ily módon örökösével kötött házasság révén a férj, gróf Forgách Ferenc tábornok nem csak a két uradalom és az edelényi kastély birtokába jutott, hanem az adósságokat is magára kellett vállalnia (SÁGVÁRI, 2013: 23-72).

Minthogy Forgách Ferencnek és L’Huillier Mária Teréznek sem született fia, a birtok ismét visszaszállt volna a kincstárra, ezért Forgách Ferenc idősebbik leányát, Ludmillát fiúsította. A fiatalabb leánytestvér, vagyis Pongrácz Ádám grófné született Forgách Franciska azonban az örökség számára kedvezőbb megosztása érdekében az apa által kedvezményezett nővérét osztályos perrel támadta meg.⁵⁹ Ennek köszönhetően került sor az ingatlan javak és a korábbi beruházások felmérésére, s így született meg az 1763. évi értékbecslés. A felek végül is kompromisszumos megoldást választottak, melynek eredményeképpen Ludmilla vállalta, hogy az adományozott birtokok fejében a kincstárnak fizetett összeg, továbbá az épületek, s egyéb javak értékének felét kifizeti hűgának, vagyis összesen 45 115 forintot. Az előbbi összeget egyébként Borsod vármegye be- és kitéblázási protocolluma (jegyzőkönyve) szerint 1778. május 24-én vették nyilvántartásba, azaz megterhelték gróf Eszterházy Istvánné született Forgách Ludmilla birtokait.⁶⁰

Az edelényi uradalom mindennapjaival kapcsolatban keletkezett iratanyagok, pl. tanúkihallgatások, vizsgálati jegyzőkönyvek, bérleti szerződések, stb. közvetett módon értékelhető információval szolgálnak ahhoz, hogy más 18. századi uradalmak igazgatási rendszerének analógiájára megfelelő módon rekonstruálhassuk az uradalom igazgatási rendjét, a tisztikar tevékenységét (KÁLLAY, 1980: 98-128.; FÜLÖP, 1983: 309-325.; WELLMANN, 1999: 240-319.; KURUCZ, 2016: 540-551.).

⁵⁸ MNL OL Dessewffy Lt P 88 16. cs. Ser. II. 44. fol. 30v.

⁵⁹ „...Francisci Comitiss Forgács de eadem Ghymes et Consortis suae Mariae Theresiae Natae Baronissae á L’Huillier debita cum Instantia Humillime ... praescriptam Filiam Ipsorum ... clementer praeficere dignaremur.” MNL OL Dessewffy Lt P 86 26. cs. H I. 27. fol. 215v. MNL OL Dessewffy Lt P 88 16. cs. Ser. II. No. 44. fol. 192

⁶⁰ MNL OL BAZ M Lt IV. A – 501 1. köt. 128-131.

Ennek megfelelően, Edelény lakosságának etnikai, demográfiai, s természetesen gazdaság- és társadalomtörténeti szempontú vizsgálata is az említett forráscsoportokra épülhet, melyet a korszakban végzett *canonica visitatiók* számszerűsíthető adataival, továbbá a helytartótanácsi rendelkezések nyomán lefolytatott összeírások egyes részleteivel egészíthetünk ki. Ennek megfelelően a nem magyar etnikai háttérű edelényi családok megtelepedése a 18. század második felében, így az edelényi cigány vagy éppen a zsidó közösség mindennapjai, illetve az uradalmi adminisztrációnak az említett közösségek integrációját célzó tevékenysége, szintén az említett forráscsoportok vizsgálatára épülhet. A vizsgálatot az is indokolja, hogy a Magyar Királyság észak-keleti régiójának mezővárosi rangú településének uradalmi adminisztrációs iratanyaga mindenképpen megfelelő összetételi alapot nyújthat az ország más régióira jellemző sajátosságok tekintetében.

Mezőváros és etnikai diverzitás

Az állami adózás és az ország demográfiai viszonyai szempontjából lényeges 1715. és 1720. évi összeírások adatai szerint 22, illetve 23 családfővel számolhatunk a lotaringiai tiszt magyar földbirtokossá válásának kezdetén.⁶¹ Az edelényi kastély földesurainak a társadalmi helyzetüknek megfelelő szintű életmódot biztosító edelényi úrbéresek első adminisztratív összeírására röviddel L'Huillier halálát követően, 1730-ban került sor. Jellemző módon csupán az adózóként számba vehető ún. taxás vagy szabadmenetelű „marhás”, azaz ígásállattal rendelkező, vagy anélkül gazdálkodó családfőket nevezték meg, s a jegyzék ekkor sem zsidó, sem pedig cigány családfőket nem említ.⁶²

61

MNL

OL

<http://193.224.149.7/adatbazisokol/adatbazis/2/adatlap/431>, MNL
OL <http://193.224.149.7/adatbazisokol/adatbazis/52/adatlap/1991>

⁶² MNL OL Dessewfy Lt P 86 49. cs. Fasc. B. fol. 34v- 37.

Lélekszám tekintetében mindenképpen megbízható adatnak tekinthető az 1746-os római katolikus egyházlátogatási jegyzőkönyv. E szerint 264 felnőtt, illetve áldozó korú személy, valamint 97 gyermek, továbbá 97 görög katolikus, valamint 33 református, összesen tehát 491 fő élt ekkor Edelényben.⁶³ A korszak, vagyis a 18. század falusi, mezővárosi társadalmának általános tagozódása Edelényben is szoros összefüggést mutat a település családfőinek jövedelemgyarapítási lehetőségeivel. Egy 1763-ból származó jegyzék szerint, vagyis éppen a Mária Terézia 1767. évi úrbéri rendeletét megelőző években, Eszterházy István birtokigazgatása az edelényi jobbágy, zsellér, valamint taxalista állapotú családfőknek az allodiális (uradalmi magánkezelésű) földekből további területeket engedett át művelésre két szomszédos község, vagyis Borsod és Finke határai mellett.⁶⁴ A jegyzékben 42 jobbágy, 26 taksás, valamint 27 zsellér családfő szerepel, közte a mészáros, a „helység nótáriusa”, valamint az ispán, és a kéményseprő. A jobbágy családfők 6, a taxások szintén 6, a zsellérek pedig 4.5 köbölre számított vetésterületet kaptak.⁶⁵ Megjegyzendő, hogy az ily módon művelésre kapott terület nagysága a mezővárosi társadalom tagozódása szerint az egyes gazdaságok teljesítőképességét is számításba vette, melyhez kiinduló alapként magától értetődően a vármegyei dicajjegyzékek megfelelő rovatai (adófizetőre lebontott munkaerő, igásállat, termény, stb.) szolgálhattak.⁶⁶ A korabeli országos gyakorlatnak megfelelően a 18. század harmincas éveitől az edelényi határban is háromnyomásos rendszerben művelték a földeket. A három részre osztott, s művelés alatt álló szántóterületeken az egyes parcellákba felváltva vetettek tavaszi és őszi gabonaféléket, illetve minden harmadik évben bevetetlenül, vagyis ugaron hagyták a szántók egy

⁶³ Hermann Ottó Múzeum Helytört. Adattára 71.10.96

⁶⁴ MNL OL Dessewffy Lt P 86 26. cs. ff. 44-49

⁶⁵ Minthogy az 1767. évi úrbérrendezéskor 1 köbölnyi vetésterületet 600 négyszögölnek vettek, ezért a jobbágy és taxás családfők vetésterületét 1200 négyszögöles holdra számítva, mindegyikük 3-3 hold extra szántóterületen gazdálkodhatott. A zsellérek arányosan két és egy negyed holdnyi területet kaptak.

⁶⁶ MML OL Dessewffy Lt P 86 26. cs. f. 107

részét.⁶⁷ Jellemző ugyanakkor, hogy kukorica termesztése céljából külön robot fejében gyakran vettek bérbe szántóterületeket az uraság magánkezelésben lévő földterületeiből.⁶⁸

A mindennapi életben fontos, egy-egy család boldogulását meghatározó gazdasági jellegű szerződések szinte kizárólag magyar nyelven, s csak kisebb részben íródtak németül vagy szlovák nyelven. Jellemző, hogy az 1770-es évektől még a német vagy szlovák származásra következtetni engedő tanácstagok számára, így pl. a több generáción keresztül különböző posztokat betöltő Schuszter, Spisák vagy Kleszó családok tagjai esetében is a magyar nyelv használata volt elfogadott.⁶⁹ A század utolsó harmadában a kastély urának úrbéres szolgáltatásokat teljesítő családfők közül - legalábbis az 1778. szeptember 23-án kelt jegyzék tanúsága szerint - 81 főből a neve alapján 14 tekinthető szlovák származásúnak. A Kleszók és Spisákok mellett Lipták, Brezina, Petró, Semsák, Laczik, Szlezák és Juszkó nevű adózókat írtak össze.⁷⁰ A zsidóság 18. századi edelényi megtelepedésére, mindennapjaira nézve csupán töredékes források állnak rendelkezésre, s ezek közül alig néhány íródott németül, szinte teljes egészükben magyar nyelvű iratanyag maradt fenn. Az első családfő jelenléte egy 1740. június 14-én kelt zálogügylet alapján igazolható, melynek értelmében a borsodi illetőségű, úrbéres jogállású Német János „bizonyos szükségeimtől kényszerítettén”, vagyis az ilyen jellegű szerződésekben általánosan előforduló indok alapján az „edelényi árendátor Sido Dániel uramtul” felvett 20 vonás forint fejében elzálogosította a sápi szőlőhegyen található

⁶⁷ MNL OL Dessewffy Lt P 86 51. cs. Fasc. L. f. 210. A zabtermesztéshez részletes tizedjegyzék az 1770-es évekből: MOL Dessewffy Lt P 86 51. cs. ff. 31-36

⁶⁸ MNL OL Dessewffy Lt P 86 51. cs. f. 63

⁶⁹ Ld. pl. az az edelényi tanács által 1768. január 25-én jegyzett elismervényt a fennmaradó robotnapokról. MNL OL Dessewffy Lt. P 86 51. cs. Fasc. L f. 63.

⁷⁰ MNL OL Dessewffy Lt. P 86 51. cs. Fasc. L. ff. 32-33.

szőlejét.⁷¹ A feltételek közt szerepelt még, hogy a szőlőt továbbra is a borsodi gazda fogja megművelni, s ha a bérlő nem lenne elégedett a munkájával, akkor „az 20 vonás forintokért az ötödfél hordó bort megfizetném a mellyet ő kegyelmének felül meg írt sidó daniel uramnak ígértem (...) adok ő kegyelmének olyan hatalmat, hogy (...) felül meg nevezett szőlőmet a dézma széken azon summa pénzekig elfoglaltahassa, vagy penig azon áron mint saját örökségét el is adhassa”.⁷² A fennmaradt iratanyagban ezt követően közel harminc évig nem találunk utalást edelényi zsidó lakosokra. Az 1771-ben felvett országos zsidó összeírás szerint viszont a Borsod vármegyei Edelényben már három felnőtt zsidó férfi élt, név szerint Mózes József, Sámuel Jakab és Sámuel Márk.⁷³ Közülük feltehetően Mózes József volt a legidősebb, aki a megfelelő rovat szerint 1733-ban jött az országba, míg a másik két családfő már a Magyar Királyság területén született (VARGA, 1992: 63-64.) . Közülük az előbbi kettő nő volt. Az adatfelvétel megfelelő rovata szerint gróf Eszterházy István birtokain zsellérjogállásúak voltak.

Ami az edelényi cigány lakosság lélekszámának pontos meghatározását illeti, a fennmaradt források alapján egy 1763. augusztus 26-án kelt szerződés alapján kísérelhetjük meg annak rekonstruálását.⁷⁴ A jelzett irat hét családfőről, illetve felnőtt korúnak ítélt férfiről tesz említést, úgy mint Horváth János, Balog Ferenc, Steffan Pál, Kállai András, Szegedi Döme, Tóth László és Gazsy András. Az utóbbi kivételével valamennyien házások, de a feleségeket a férfiak nevei után csupán keresztnevükön említik. A nős férfiak közül egy gyermektelen, a többieknek kettő és tizennyolc év közötti gyermekeik vannak. Az említett Balognak Ferencnek hét, Steffán Pálnak három, a többieknek egy-egy. Az

⁷¹ MNL OL Dessewffy Lt. P 86 51. cs. Fasc. L. f. 45. A vonás forint lat. *florenus tractitius* értéke 51 krajcár volt.

⁷² Uo.

⁷³ Conscriptio in Inclyto Regno Hungariae, signanter in Comitatu Borsodiensis reperilibium Judaeorum. MNL OL Helytartótanácsi Lt Acta Judaeorum C 29 No. 139. F. 8. 1771-72.

⁷⁴ MOL Dessewffy Lt P 86 49. cs. Fasc. B. fol. 12

irat szóhasználata szerint a „sereg” feleségestől és gyermekestől harminc fő, s az uradalmi tiszt által fogalmazott dokumentumot Horváth János cigányvajda hitelesítette keze vonásával az „egész sereg” nevében. A szerződés szövegezésének lényeges eleme tehát, hogy közösségként határozza meg a helyi cigány népességet, melynek képviselőjében az egész közösségre érvényes feltételeket vállal annak vezetője, s nem pedig az egyes családfőkkel külön-külön létesítenek szerződéses viszonyt. a cigány közösségből valamennyien gróf Eszterházy István joghatósága alá vetik magukat, vagyis az irat megfogalmazása szerint: „örökös jobbágyul adtuk magunkat”. A szövegezés nem mondja ki, de egyértelműen házatlan zsellér státusban regisztrálják őket, hiszen sátranként 1 rajnai forintot tartoznak fizetni, illetve ők és utódaik egyaránt tartoznak robotot teljesíteni. Ez a kontraktus azonban feltűnő módon több bizonytalanságról, illetve esetlegességről is árulkodik, hiszen nem tartalmazza pontosan a sátrak számát, melyek alatt feltételezhetően háztartásokat érthettek, illetve a robotnapok számát sem határozták meg.

A fent idézett és részletesebben vizsgált forrás azonban a nevezett családok kapcsán újabb betelepülőkre is enged következtetni, mivel 1759-ből fennmaradt egy vármegyei szolgabírói vizsgálat kihallgatási jegyzőkönyve, illetve további két irat 1763-ból, vagyis egy összeírás, továbbá egy szökéssel kapcsolatos újabb kihallgatási jegyzőkönyv. Mindhárom iratban azonos nevű családfők szerepelnek, továbbá az utóbbi vizsgálati jegyzőkönyvben a tanúvallomások kitérnek az érintett személyek Edelényben történt megjelenésének idejére. Az 1763. május 8-án kelt összeírás jelentőségét tehát az adja, hogy egyrészt lehetővé teszi egyes személyek azonosítását, másrészt számszerűsíthetően tartalmaz információt a régebben helyben lakó családokra nézve, illetve az újabb betelepülőkre.⁷⁵ A tény, hogy ugyanazon évben rövid időn belül két összeírást is elvégzett gróf Eszterházy István adminisztrációja, egyértelműen jelzi, hogy a cigányság nagyobb létszámú edelényi megtelepedésére 1763-ban került sor. Ugyanígy lényeges szempont, hogy az „új jobbágyok” közötti panaszok

⁷⁵ MNL OL Dessewffy Lt P 86 51. cs. fol. 24

megfelelő kezelése érdekében, vagyis az irat megfogalmazása szerint „ennek utána minden csekélységért Méltóságos Uraságnak ne alkalmatlankodjanak”, bírót is választottak maguknak, méghozzá a jövevények közül, Dávid Istók személyében.⁷⁶ A fentiek alapján tehát egyértelműen megállapítható, hogy a helyi cigány közösség lélekszámának alakulása a két összeírás tükrében komoly gyarapodást mutat. Összesítve az adott évben a tizenkét családfő hozzátartozóival együtt már nem kevesebb mint ötvenegy főt számlált, s ez a korszak fentebb említett *canonica visitatiós* adatainak tükrében a mezőváros többi lakosságához képest már tíz százalékos arányt mutat. Ugyanígy lényeges elem, hogy a cigányság belső konfliktusaira, illetve sajátos „önkormányzatára” is találunk utalást, jóllehet további források nem állnak rendelkezésre arra nézve, hogy vajon a vajda és az említett választott bíró viszonya hogyan alakult.

Konfliktusok és vármegyei, uradalmi tisztii vizsgálatok

Paulikovits László, a szendrői járás szolgabírája 1759. szeptember 7-én azért indított vizsgálatot, mivel a cigány Budai család több tagjának sérelmére elkövetett igen súlyos fizikai bántalmazásra került sor.⁷⁷ Ez az eset valóban indokolhatta volna szökésüket, de feltűnő módon ez nem következett be, ráadásul a vármegyei adminisztráció bevonásával indított eljárás egyúttal gróf Eszterházy Istvánnak a helyi cigánysághoz fűződő pozitív viszonyaként is értelmezhető. Az eset nem minden részletében rekonstruálható egyértelműen, de a kiváltó ok az volt, hogy a Budaiak lovai a szomszédos Finke község közbirtokosságának tiltott részén, vagyis művelt területen legeltek. Amikor a község kerülője, Polyák János a lovakat be akarta hajtani a községbe, hogy azután a tilalmas legeltetésen ért tulajdonos a helyi közbirtokosság

⁷⁶ Uo.

⁷⁷ MNL OL Dessewffy Lt P 86 51 cs. Fasc. M. fol. 299-303

rendelkezésnek megfelelően bírság lefizetése fejében kiválthassa lovát, a cigányság összeverekedett a kerülővel.

A jegyzőkönyvben rögzített részletek egyúttal a cigányság tevékenységére nézve is adalékokkal szolgálnak, hiszen a verekedéshez a kovácmesterséghez szükséges faszén égetéséhez előkészített fadarabokat használták. Sajnálatos módon nem állnak rendelkezésre források azzal kapcsolatban, hogy az eljárást követően történt-e valamilyen jóvátétel, akár az Eszterházy István jobbágyaiként számon tartott cigányok részére, akár a legelő állataik miatt okozott károk okán a finkei gazdák részére. Összességében azonban megállapíthatjuk, hogy a finkei kerülővel történt verekedés utáni időszakban változatlanul nagy számban éltek Budai vezetéknevű cigány családfők Edelényben.

Több mint tíz évvel később az uradalom fiskálisa, Andor József folytatott eljárást 1770. szeptember 12-én, mivel az egyik cigány családfő nemcsak megszökött, hanem a gyanú szerint az uradalom gulyájából is elhajtott állatokat.⁷⁸ A kihallgatott négy cigány férfi közül az első a már jól ismert Budai család egyik tagja volt. Az eljárás során a személyazonosság megállapítása szerint Budai György, aki az „edelényi Méltóságos Uraság cigánnyának” vallotta magát, az „öreg cigány Pálfi Gazsi” korábbi szándékait tudakoló kérdésre valamennyi más tanúhoz képest igen kimerítő választ adott. Ennek lényege az volt, hogy magának a „Hoppmesternek”, vagyis Joseph Reichert udvarmesternek üzente általa, hogy adja ki a korábban – a források alapján nem megállapítható vétség miatt – lefoglalt ökrét, különben „Isten Mária úgy segéllye vagy a Gulyából vagy az ólbul el lopja vagy fiai által el lopattya.”⁷⁹ A felvett tanúvallomások alapján, illetve további iratok hiányában nem megállapítható, hogy mi lett az állatokkal, az azonban mindenképpen figyelemre méltó, hogy a gyanúsított közvetlen leszármazottját, vagyis az eredetileg besenyői illetékességű fiát szintén kihallgatták. Ugyanakkor szintén nem megállapítható, hogy „Pálfi Pesta” tudott volna apja

⁷⁸ MNL OL Dessewffy Lt P 86 52. cs. Fasc. C. fol. 142-143v

⁷⁹ MNL OL Dessewffy Lt P 86 52. cs. Fasc. C. fol. 142

tervezett szökéséről, viszont egyértelműen Budai György rá nézve terhelő vallomásának tulajdonította letartóztatása okát, mondván, „Gyurka rám fogta, hogy az apám itt lévő ökrét el akarnám lopni”.⁸⁰ Fontos elem azonban, hogy a forrás ígásállat ellopásáról tesz említést, tehát nem az ekhós szekerekkel folytatott, a cigányság vándorló életmódjának jobban megfelelő lóról. Ne feledjük, hogy a helytartótanácsi és vármegyei rendeletek pontosan a korbán vezették be a haszonállatok, így a szarvasmarhák eredetét igazoló okiratok használatát (BALOGH, 1987: 89-97).

A fiatal Pálfi vallomása azonban más szempontból is figyelemre méltó, mivel Edelénybe, illetve Finkére kerülését az uraság, vagyis a gróf Eszterházy István utasítására eljáró kocsmárosnak tulajdonította, mégpedig azért, hogy muzsikusként hegedüljön.⁸¹ Hasonlóképpen cigány muzsikusra történik utalás az 1771. április 3-án felvett vizsgálati jegyzőkönyvben, amikor is Eszterházy tisztartója az edelényi kocsmában történt verekedés részleteinek ügyében nyomozott.⁸² Sajnálatos módon az előbbi részletesen vizsgált esethez képest az 1774. április 11-én és augusztus 13-án felvett újabb „*Conscriptio Zingarorum Edelinensem*” nem tartalmaz adatokat az összeírt hét cigány családfő, vagy nagykorúnak tekintett fiaik foglalkozására nézve.⁸³ Mindazonáltal igen jelentős hányaduk zenélésből kereshette kenyerét, amit közvetett módon az edelényi kastély rokokó falfestményeinek életképei közé illesztett cigányábrázolások is megerősíteni látszanak. Gróf Eszterházy István, illetve felesége ugyanis pontosan ebben az időszakban adott megbízást Lieb Ferencnek, a bécsi iskolázottságu iglói festőnek a kastély első emeleti szobáinak kifestésére.

⁸⁰ Uo.

⁸¹ MNL OL Dessewffy Lt P 86 52. cs. Fasc. C. fol. 142.

⁸² MNL OL Dessewffy Lt P 86 52. cs. Fasc. C. fol. 147

⁸³ MNL OL Dessewffy Lt P 86 51. cs. fol. 22-23

Összegzés

Pontos adatokkal a 18. század közepétől rekonstruálható a cigányság lélekszáma, illetve foglalkozási orientációja az edelényi uradalmi adminisztráció vizsgálati jegyzőkönyveiben. A regisztrált konfliktusok, a feltárható részletek egyértelműen arra vallanak, hogy a cigányságot a helyi mezővárosi közösség részének tekintették. Ezt erősíti meg egyrészt a cigányság letelepítését, „neo colonus”-ként való integrációját célzó központi kormányzati rendelkezés követésének szándéka, különös tekintettel Borsod vármegye regulatív jellegű korábbi intézkedéseire (TÓTH, 2008: 45-50.), másrészt a földesúr és családja, vagyis gróf Eszterházy István és felesége Forgách Ludmilla grófnő, továbbá előző házasságából származó fia és örököse, gróf Dessewffy Ferenc pozitív viszonya a helyi cigányság megfelelő foglalkozást űző csoportjaihoz.

LEVÉLTÁRI/KÉZIRATTÁRI FORRÁSOK

Hermann Ottó Múzeum Helytört. Adattára 71.10.96

Magyar Nemzeti Levéltár Országos Levéltára (röv.: MNL OL)
Dessewffy Család Levéltára (röv.: Lt) P 86 20 csomó (röv. cs)..
Fasciculus (röv.: Fasc.) E-I.; P 86 26. cs. H-I. 27.; P 86 34. cs.
Series (röv. Ser). LI. 24; P 86 51. cs. Fasc. H.; MNL OL Dessewffy
Lt P 86 52. cs. Fasc. C.; P 88 16. cs. Ser. II. 44.;

MNL OL
<http://193.224.149.7/adatbazisokol/adatbazis/2/adatlap/431>, MNL
OL <http://193.224.149.7/adatbazisokol/adatbazis/52/adatlap/1991>

MNL OL Helytartótanácsi Lt Acta Judaeorum C 29 No. 139. F. 8.
1771-72.

IRODALOM

BALOGH, István (1987): A pásztorok megrendszabályozása a XVIII. század második felében. Szabolcs-Szatmár-Beregi Szemle, 22, 1. 89-97.

FÜLÖP Éva Mária (1983): A tata-gesztesi Eszterházy-uradalom gazdasági szabályozása a XVIII. század első felében. In: Für Lajos (szerk.): A Magyar Mezőgazdasági Múzeum közleményei 1981-1983. Magyar Mezőgazdasági Múzeum, Budapest. 309-325.

KÁLLAY István (1980): A magyarországi nagybirtok kormányzata 1711-1848. Akadémiai Kiadó, Budapest.

KURUCZ György (2016): Adminisztráció, gazdálkodás, adósságkezelés. Gróf Festetics László pénzügyi helyzete az apai örökség átvételétől a zárgondnokság időszakáig (1820-1830). Századok, 150, 3. 535-584.

SÁGVÁRI György (2013): Karrier-rajzok a XVIII. századból: Jean-Francois L'Huillier, Forgách Ferenc és Dessöffy Ferenc katonai életpályája. Hadtörténelmi Közlemények, 126, 1. 23-72.

TÓTH Péter (2008): A magyarországi cigányok története a feudalizmus korában. Bölcsész Konzorcium, Miskolc.

VARGA László (1992): Zsidó bevándorlás Magyarországon. Századok, 126, 1. 59-79.

WELLMANN Imre (1999): Közösségi rend és egyéni törekvések a 18. századi falu életében. In: Csiki Tamás-Rémiás Tibor (szerk.): Válogatás Wellmann Imre agrár- és társadalomtörténeti tanulmányaiból. Miskolc, Hermann Ottó Múzeum, 240-317.

**A PÉCSI TUDOMÁNYEGYETEM ELSŐÉVES
OSZTATLAN TANÁRKÉPZÉSBEN RÉSZTVEVŐ
HALLGATÓINAK TÁRSADALOMRÓL
ALKOTOTT KÉPE EGY KÉRDŐÍVES FELMÉRÉS
TÜKRÉBEN⁸⁵**

Összefoglaló

Vizsgálódásaim középpontjában a pécsi tanárszakosok kisebbségekről alkotott képe áll, különös tekintettel a cigány/roma nemzetiségre. Célom az, hogy kérdőív felvételével kapjak képet a hallgatók előítéletességének mértékéről. Véleményem szerint a leendő pedagógusoknak kulcsszerepe van a sztereotípiák és a negatív berögződések eltüntetésében, ez pedig egy igen nehéz folyamatnak tűnhet úgy, ha maguk a tanárjelöltek is előítéletesek. Egy korábbi kutatásom néhány hónappal ezelőtt pontosan ezt a képet mutatta. A mostani adatok kiértékelése során újfent döntően negatív eredmények születtek. Rá kívánok világítani arra, hogy különböző szempontok szerint kisebb csoportokra bontva a hallgatókat milyen eltérő eredményeket kapunk az elfogadás mértékét tekintve. Jelen kutatásomban kulcsszerepet játszik az, hogy más kisebbségi csoportokkal összevetésben milyen helyre rangsorolják a cigány/roma származásúakat.

Kulcsszavak: pedagógusjelöltek, elfogadás, nyitottság, cigányság

⁸⁴ egyetemi hallgató, PTE Wlislócki Henrik Szakkollégium

⁸⁵ Az Emberi Erőforrások Minisztériuma ÚNKP 17-2-1.-PTE-285 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának támogatásával készült.

1. Bevezetés

2017 folyamán két alkalommal is felmértem az osztatlan tanárképzésben tanuló hallgatók kisebbségekről alkotott képét. Tavasszal évfolyamokra való tekintet nélkül kérdeztem le 100 főt papír alapú kérdőívvel, ősszel azonban csak a bejövő első évfolyamon tanuló hallgatókkal töltettem ki a bővített, felújított változatú kérdőívet. Ennek oka az volt, hogy az egyetemen eltöltött évek alatt bekövetkező esetleges attitűdváltozást is be szeretném bizonyítani, melyhez elengedhetetlen a mostani felmérés megismétlése negyed- vagy ötödéves korukban. 107 fő adott választ a feltett 27 kérdésre, melyek jelen esetben alapvetően az egyes kisebbségekhez való viszonyulást mérte. Az előző felmérés eredményeinek tanulsága szerint a cigány/roma csoport elutasítottságát alapvetően más kisebbségekkel való összehasonlítás, rangsorolás alapján lehetett lemérni (MOGYORÓSI-VÁRDAI, 2017).

A kutatás célja az, hogy már korábban végzett ilyen jellegű felmérésekhez (GÉCZI-HUSZÁR-SRAMÓ-MRÁZIK, 2002) hasonlóan választ kapjon a pedagógusjelöltek attitűdjeivel kapcsolatos kérdésekre, a cigány/roma kisebbséggel kapcsolatos sztereotípiákat, előítéleteket felmérje, azok lehetséges okait feltárja. Cél továbbá az is, hogy más kisebbségek helyzetével is összevessem a romákat. Olyan csoportokkal, melyekkel szemben ugyanúgy létezik a társadalomban bizonyos szintű elutasítás, de legalábbis tartózkodás (BARCY, 1996).

Jelen tanulmány az általános adatok közlésén túl kifejezetten ezt az összehasonlító elemzést vázolja fel különböző szempontok szerint. Nagyrészt három másik, az előző kérdőívvezés során a romákkal nagyjából azonos mértékben elfogadott csoporthoz képest vizsgálja a cigány/roma kisebbséget. A németek és a kínaiak nagyfokú elfogadottsága miatt nem tartottam relevánsnak a velük történő összehasonlítást (MOGYORÓSI-VÁRDAI, 2017); célom az volt, hogy olyan csoportokat vonjak be a vizsgálatba, amelyekkel szemben nagyságrendileg azonos lehet az előítélet a magyar

társadalomban (BORDÁCS, 2001; KÁLLAI, 2012; MOGYORÓSI-VÁRDAL, 2017). Így esett a választásom a homoszexuálisok, az iszlám vallásúak és a fogyatékkal élők közösségére.

Ebben az írásban nyolc szempont szerint bontottam kisebb csoportokra a kitöltőket, és ezek alapján vizsgáltam meg, hogy a különböző szempontok alapján alkotott eltérő csoportok között milyen különbségeket vélhetünk felfedezni a sztereotípiák és beállítódottságok tekintetében. E nyolc szempont közül néhányat már az első tanulmányomban is foglalkoztam, most ezt bővítettem és finomítottam a korábbi tapasztalatokat leszűrve. Továbbra is vizsgálat tárgya a kitöltő neme, előzetes várakozásaim azonban nem voltak olyan egyértelműek, mint az első felvétel előtt. Akkor azt hangsúlyoztam, hogy a nők minden bizonnyal elfogadóbbak a férfiaknál, e várakozásom csak részben teljesült, részben egyértelműen megdöntésre került. A lakóhely is egy viszonyítási pont, ami alapján kisebb csoportokba rendeztem a válaszadókat; a vallásosság mértéke szintén. Új szempont volt a pártpreferencia: itt jobb- és baloldali kötődésű, valamint párt nélküli kategóriákat hoztam létre a kapott válaszok alapján. Ismét elkülönítettem egymástól az önmagukat liberálisnak vagy konzervatívnak tartó hallgatókat, a történelem szakkal rendelkezőket, valamint a szülők iskolai végzettsége alapján is csoportokat alkottam. Új elemként fontos szempontként határoztam meg a cigány/roma baráttal bírást is. E nyolc szempont, és a négy említett kisebbség viszonyát vettem górcső alá, célom bemutatni, hogy e változók mentén milyen képet adhatunk a képzésbe frissen bekerült, nemrég érettségizett hallgatók társadalmi csoportokat érintő képéről. Várakozásaim szerint a vizsgált változók alapján sikerül eltéréseket kimutatni a különböző csoportok attitűdjeiben.

A kutatás során választ kerestem arra a kérdésre is, hogy miben gyökerezhet a cigány/roma kisebbség negatív megítélése, milyen konkrét tapasztalatokat szereztek velük szemben a pedagógusjelöltek eddig, miben látják e probléma okait, kit/kiket neveznek meg felelősnek, s miben látják a megoldást?

A tanárjelöltek előítéletességét, cigányokkal kapcsolatos attitűdjeit több kutatás és felmérés is kimutatta. Kaltenbach Jenő, az egykori

nemzeti és etnikai kisebbségi jogok országgyűlési biztosa (1995-2007) 2001-es, *A nemzeti és etnikai kisebbségi jogok érvényesülése a felsőoktatásban* c. jelentése nagy visszahangot váltott ki a sajtóban. Sokan felkapták a fejüket azokon a megállapításokon, melyek a tanárjelöltek előítéleteivel, rasszizmusával voltak kapcsolatosak. *"A hallgatók 14 százaléka - nagyjából minden hetedik hallgató - megrögzötten előítéletes vagy kifejezetten rasszista."* 7,4%-ra tették azon hallgatók arányát, akik körében nem volt tapasztalható előítélet, 36,5%-ot az enyhén előítéletesek, 38,5%-ot az előítéletesek csoportja képviselt (KALTENBACH, 2001).

Felmerül a kérdés, hogy amennyiben középiskolás diákok 44%-a 38%-kal ellentétben nem örülne annak, ha cigány padtársa lenne (LIGETI, 2006), akkor az érettségét frissen megszerzettek körében milyen arányban vannak azok, akik nem fogadnák el tanítványként a romákat. Ez az adat arra sarkallt, hogy kutatásomban erre mindenképpen választ találjak, hiszen mégiscsak a jövő pedagógusairól van szó, akik elviekben nem választhatnak a diákok között abban a tekintetben, hogy az illető kisebbséghez tartozó-e vagy sem. Kérdőívemben mégis, provokatív jelleggel választásra kényszerítettem a tanárjelölteket, több opciót is felsorolva nekik.

A pedagógusoknak, ahhoz, hogy a diákok körében mért sztereotípiákat és előítéleteket megvitassák és lebontsák, először önmagukban kell vizsgálatot végezniük: saját berögződéseiket kell felismerniük, detektálniuk és megérteniük (KÁLLAI, 2012). Ez az első lépés, amely ahhoz vezet, hogy sikeresen neveljenek nyitott, befogadó szellemű diákokat. Előítéletes tanárok márpedig továbbra is vannak (BORDÁCS, 2001), ha nekik nem is, de a pedagógusjelölteknek a képzésben helyet kapó interkulturális, romológia tárgyú kurzusok nyújthatnak segítséget abban, hogy saját szemléletmódjukon változtassanak. Ezzel persze nem felmenteni kívánom a tanárjelölteket, ellenben felhívom a figyelmet arra, hogy a tájékozatlanság ellenszere ebben az esetben mindenképpen az egyetem kell, hogy legyen!

2. Összesített adatok

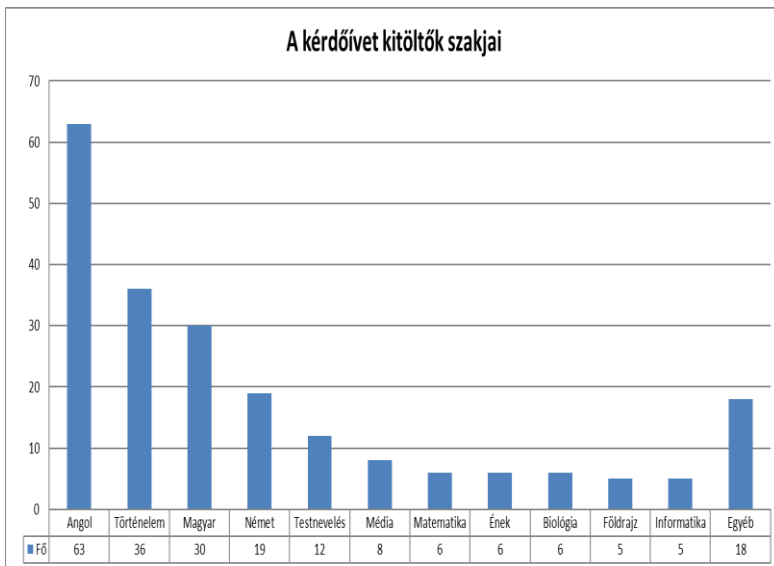
A kérdőív kitöltői között a tavaszi felméréshez hasonlóan most is felülreprezentáltak voltak a nők: 73-an voltak a 34 férfi mellett. Több meghatározott szempont alapján alkotott csoportok során is szembesültem azzal a problémával, hogy adott esetben az egyik így alkotott csoport tagjai akár két-háromszoros többségben voltak a másikkal/másikkal szemben, ami a kapott adatokon valamennyit torzíthatott. Amennyiben egy kérdésnél az jött ki, hogy a nők minimálisan elutasítóbbak a férfiaknál, az lehet, hogy pont ellentétes eredményt hozott volna, ha a férfiak száma egyenlő lett volna a nőkével. A csoportok alkotása, szempontok szerinti összevonása során arra törekedtem, hogy az elemszámok a lehető legközelebb álljanak egymáshoz, így mérsékelve a hamis következtetések esélyét. Nyilvánvalóan az elemszámokat nem tudtam egymáshoz közelíteni akkor, amikor nemek szerinti vizsgálatot végeztem. Ez persze nem annak volt betudható, hogy a férfiak közül kevesebben töltötték ki kérdőívet, hanem annak, hogy a pedagógus pálya – különösen Magyarországon – mára már igencsak „elnőiesedett” pályává vált. Hasonló felméréseknél is ilyen jellegű problémával szembesültek a kutatók (SZABÓ, 2016:25).

A hallgatók életkora értelemszerűen a 18-20-as korosztályban mozgott (94 fő), 13 kitöltő ennél idősebb volt, közöttük előfordulhatnak azok, akik szakot váltottak, vagy második diplomájuk megszerzéséért tanulnak, esetleg néhány év kihagyás, munka után kezdték meg tanulmányaikat. Ennek okára nem kérdeztem rá, mindenesetre teljesült a célkitűzésem: frissen érettségizetteket lekérdezni.

Az előítéletek és az elfogadás mértéke a kor előrehaladtával, valamint a képzésben eltöltött idővel változhat (VÁSÁRHELYI, 2004), ezért céloim ezt a kutatást megismételni ugyanezzel a csoporttal a képzésük 4. vagy 5. évében, hogy ezek, a vélt változások kimutathatók legyenek.

Az **1. ábra** mutatja a hallgatók szakját, melyen jól látszik az angol szakosok erőteljes felülreprezentáltsága, melyet a történelem, majd a magyar szakkal rendelkezők követnek.

1. ábra

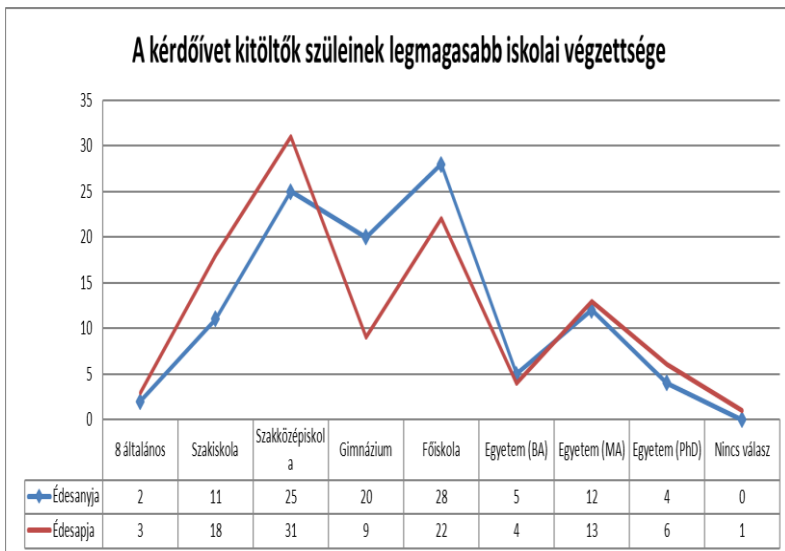


Településtípusok szerint a kitöltőket öt csoportba rendeztem: 26 fő faluról, 40 városból, 17 megyeszékhelyről, 1 kitöltő pedig a fővárosból származik. A pécsi hallgatókat is külön vettem, az ő számuk 23. Ugyan ismét rákérdeztem az állandó lakóhely nevére, ezt nem vontam most sem be vizsgálódásaim fókuszába, az előző és a jövőbeli kérdőívekkel együtt azonban érdekes eredményeket hordozhat magában e megközelítés is. 26 fő napi szinten ingázik a képzés helye és a lakóhelye között, a többiek Pécsset jelölték meg tartózkodási helyként.

A **2. ábráról** leolvasható a hallgatók szüleinek legmagasabb iskolai végzettsége, melyből kiderül: az érettségizettek és főiskolát végzettek között a nők, az ennél alacsonyabb fokozattal bírók

között pedig a férfiak felülreprezentáltak, míg az egyetemi tanulmányokat elvégzőknél minimális különbség mutatható ki.

2. ábra

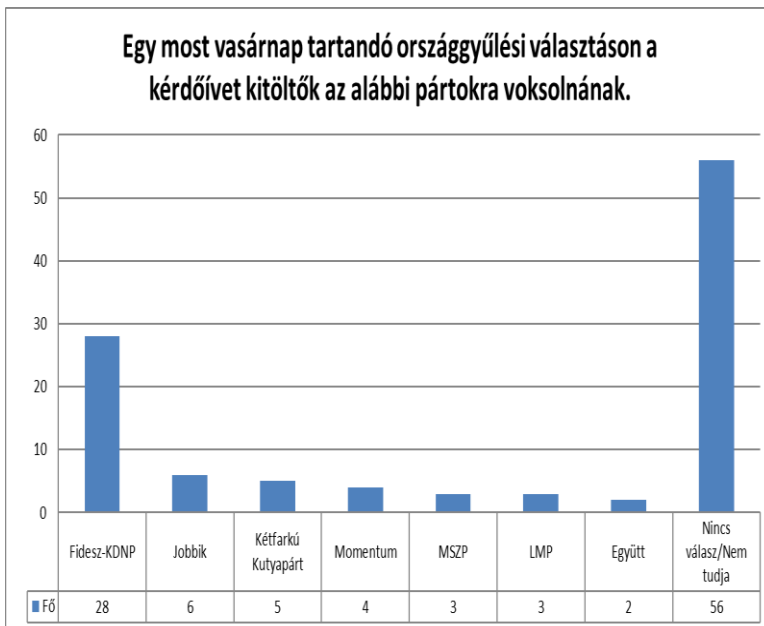


A hallgatók közül hat fő vallotta magát német/sváb nemzetiségűnek, egy fő cigány/roma származásúnak, és ugyancsak egy-egy fő székelynek, zsidónak és horvátnak.

A **3. ábra** a pártpreferenciákat szemlélteti. Mivel ez túl elaprózott csoportokat jelentett, ezért a részletes adatok összehasonlítása során ezeket három nagy csoportra osztottam: bal- és jobboldali kötődésűekre, valamint párt nélküliekre. A Fidesz-KDNP előnye egyértelmű, ez gyakorlatilag lefedi a közvéleménykutató cégek által az utóbbi hónapokban közölt tendenciát⁸⁶; vagyis az említett kormánypártok támogatottsága nagyobb, mint az összes többi párt együttvéve. A kérdésre a kitöltők valamivel több mint fele nem adott választ.

⁸⁶ MTI: 47 százalékon a Fidesz, új kétharmadot sejt a Nézőpont http://hvg.hu/itthon/20170907_partpreferenciak_nezopont [2018. 06. 18.]

3. ábra



A hallgatók 29%-a vallotta magát nem vallásosnak, 1% nem adott választ, 34%-uk gyakorolja a vallását, míg 36%-uk hívő ugyan, de vallását nem gyakorolja. Itt tehát kijött egy nagyjából egyenrangú háromosztatuság, az elemszámok közel azonossága csökkenti a hibahatárt.

A **4. ábra** mutatja meg, hogy a hétfokú liberális-konzervatív skálán ki hova tette magát. Ebből szintén három nagyobb csoportot készítettem: az önmagukat liberálisnak vallók száma 37 fő, a konzervatívoké 29, míg a középutasoké 41.

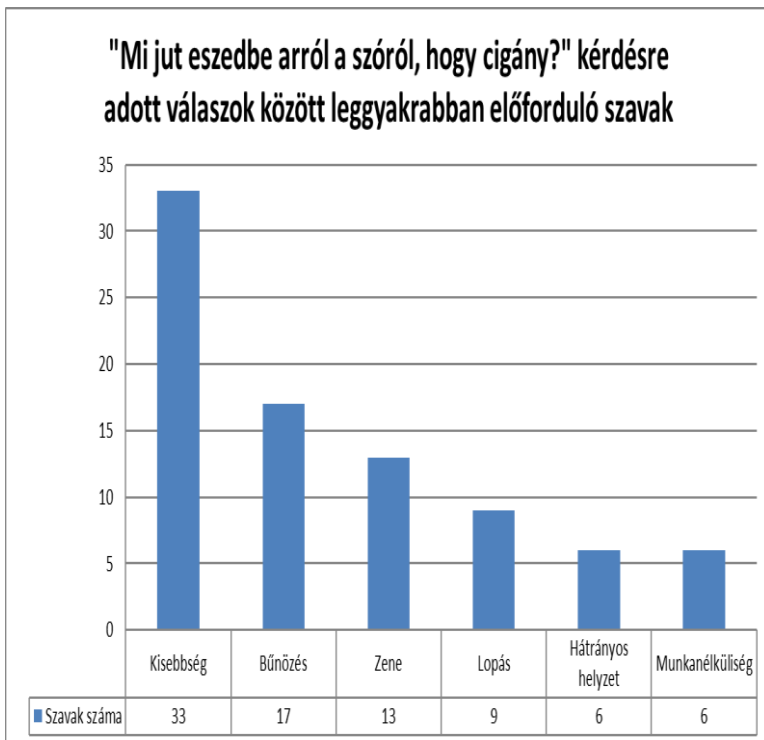
4. ábra



A következő kérdésem arra irányult, hogy melyik az a három szó, ami a legelőször eszébe jut a kitöltőknek a cigány szó hallatán. 321 hely volt, 284 válasz érkezett, így kicsivel több, mint 10% maradt üresen. Az így kapott válaszokat rendszereztem, kategóriákba soroltam: negatív, semleges, valamint pozitív előjellel láttam el azokat. Ennek eredményeként 33 pozitív, 140 semleges és 111 negatív hangvételű szó született. A pozitív szavak aránya tehát (12%) igen marginális volt. Ez az arány egyébként nem újdonság, hiszen más felmérés is hasonló eredményt mutatott ki (KÁLLAI, 2012). Az **5. ábra** a leggyakrabban előforduló szavakat ismerteti, ebből láthatjuk azt, hogy a negatív szavak dominálnak leginkább (bűnözés, lopás), a listavezető egy semleges (kisebbség) szó, míg a zene kifejezés szintén értelmezés kérdése, nem egyértelmű ugyanis, hogy pozitív vagy negatív szempontból írta-e a kitöltő. A lopás egy közkeletű sztereotípa, melyet nagyon sokan a cigánysághoz kötnek. Ezt több, korábbi kutatás is bizonyította. Egy, 2004-2005 folyamán, 2079 fős mintán általános- és középiskolások körében végzett felmérés során a diákok közel 60%-a egyetértett azzal az állítással, hogy a cigányok szeretnek

lopni. 27% volt azok aránya, akik ezt az állítást teljesen vagy részben elvetették (LIGETI, 2006).

5. ábra



Kisebb elemszámban előforduló negatív szavak voltak a *bűdös, neveletlen, bunkó, hazug, kiszámíthatatlan*, míg pozitívként jelennek meg az *összetartás, családcentrikusság, barát* szavak.

A hallgatók 57%-a eddig negatív tapasztalatokkal bír a cigány/roma emberekkel kapcsolatban, 31%-a semleges, mindössze 12%-uk számolt be arról, hogy eddig pozitívabb élmények fűzik őket e kisebbséghez. 85 fő jelölte meg az utcát, mint tapasztalatszerzési helyszínt, 64-en az iskolát, 11-en a tömegközlekedési eszközöket. A következő kérdéseimben e negatív eredmény mögé kívántam betekintést nyerni azzal, hogy

megkértem, írják le az eddigi legpozitívabb és legnegatívabb tapasztalatukat.

A kitöltők közül – saját elmondásuk szerint – 22 főt inzultáltak, 12 főt fizikálisan bántalmaztak, 8 főt megloptak, 6 hallgatót pedig megfenyegettek. Kettőn említették a szexuális zaklatást. A pozitív élményeknél sokkal kevésbé volt jellemző a személyes érintettség, hiszen az „ügyes zenészek”, „keményen dolgozók” nem tekinthető közvetlen interakciónak úgy, mint a fentebb felsorolt negatív tényezők. 12 kitöltő roma barátot jelölt meg, mint a legpozitívabb élményét, kilencen egy osztálytársat, 6 fő pedig valamilyen segítséget kapott cigány/roma származású embertől.

A kitöltők 38%-a egyetért a szegregált oktatással, 3% nem válaszolt, 59%-uk elutasítja az oktatás e formáját. 74% elutasítja, hogy egy ilyen intézményben tanítson, míg 24% elfogadna egy ilyen állást is. A tavaszi kérdőív felvétele során megadtam egy „nem tudom” opciót is, akkor a legtöbben afelé tendáltak, míg e kérdőívben csak „igen” és „nem” opciók voltak, így a hallgatók jobban rá voltak kényszerülve arra, hogy válasszanak. Tanárjelölteket érintő korábbi kutatás során bizonyosságot nyert, hogy minél nagyobb lenne a romák aránya egy osztályban, azt annál nagyobb gondnak tartanák a pedagógusok. Ha 50% felett lenne a romák aránya, azt a kitöltők 38%-a nagy gondnak tartaná, 13% nem tartaná gondnak (GÉCZI-HUSZÁR-SRAMÓ-MRÁZIK, 2002). Az én kérdésem egy 100%-ban romákból álló osztályra vonatkozott: itt jött ki a 74-24%. A későbbiekben itt is érdemes lenne egy skálát bevezetni az igen-nem válaszok helyett, és a 100%-os roma osztályok mellé egy 50%-os opciót is betenni. Ennek szükségességét támasztja alá az előbb idézett kutatás is, melyben a kitöltők 76%-a szerint fontos kérdés az, hogy az osztályban milyen arányban vannak romák.

A következő, fentire ráerősítő kérdésem így hangzott: *„Ha diplomaszerezést követően az egyetlen állásajánlat egy ilyen intézménybe szólna, és 1 évig nem lenne esélyed máshol tanítani, mit tennél?”* Ebben az esetben a kitöltők 59%-a már vállalná a munkát, de 37% továbbra sem menne oktatni egy döntően cigány/roma tanulókat tömörítő intézménybe, inkább vállalná a

munkanélküliséget. Egy 2000-es felmérés szerint a pályán lévő tanárok egy része is egyetért a szegregált oktatással. A vizsgált pedagógusok egynegyede tanítana szívesebben olyan osztályban, ahol nincs cigány/roma tanuló, és ugyancsak egynegyedük szerint a szegregált intézményekben folyó oktatás hatékonyabb (BORDÁCS, 2001). Egy másik kutatásban szintén pályán lévő tanárok attitűdjeit mérték fel. A 344-es mintából 27-en támogatták a szegregált oktatást – ami 8%-nak felel meg (NGUYEN, 2014:49). A most kapott adatok tehát ennél lényegesen rosszabbnak tekinthetők – persze nem mehetünk el amellett szó nélkül, hogy elsőéves tanári hallgatók és pályán lévő pedagógusok adatai között mutatható ki ez az eltérés!

Tovább vittem a szegregált intézményben való tanítási hajlandóság eshetőségét, ráadásul úgy, hogy egyértelmű választásra kértem a kitöltőket: a felsoroltak közül melyik kisebbséget tanítanak szívesebben. Elsőként a homoszexuális és a cigány/roma tanulók közül kellett választaniuk. Ebben az esetben egyértelműen az előbbi csoport tagjaira esett a választás, mivel 55 hallgató tanítana inkább homoszexuális tanulókat, míg 24 fő inkább cigány/roma származásúakat. Ugyan nem volt olyan választási opció, hogy mindkettőt egyenrangúként fogadnák el és tanítanak, mégis, 18 fő kikötötte, hogy nem tudna közülük választani és mindkét csoport tagjait elfogadnák. 1 fő határozottan kijelentette, hogy egyiket sem tanítaná, míg kilencen nem adtak választ. A kérdésfeltevésnél a választási opciók csak magában a kérdésben szerepeltek, a választ pontozott vonalra kellett írniuk a hallgatóknak. Ezzel – az utasítással szemben – egyfajta kiskaput kívántam hagyni, hogy amennyiben a hallgatók végig gondolják a kérdést – leírassák azt, hogy mindkettőt egyenrangúan elfogadnák. Talán helyes lett volna feltenni úgy a kérdést, hogy „*tanítanál-e cigány/roma tanulókat?*”, hiszen a fenti példából nem derül ki, hogy az az 55 fő, aki a melegeket választotta, egy ilyen kérdésnél igent vagy nemet mondana-e, ha önmagában a cigányságról kellene ítéletet mondani. A jövőben mindenesetre bővíthető a kérdőív egy ilyen jellegű kérdéssel is.

A következő összehasonlításban a cigány/roma származású és az iszlám vallású tanulók közti választásra kértem a hallgatókat. Az előző összehasonlítással szemben itt egyértelműen a cigány/roma csoport tagjait fogadnák szívesebben az osztályterekben: összesen 47 fő, míg az iszlám vallásúakat 27 fő preferálná előbbieik ellenében. 15 kitöltő mindkettőt egyenrangúnak említette, 1 fő nem adott választ, és ebben az esetben kilencen voltak azok, akik egyértelműen elutasították mindkét csoportot, tehát egyikőjüket sem tanítanák.

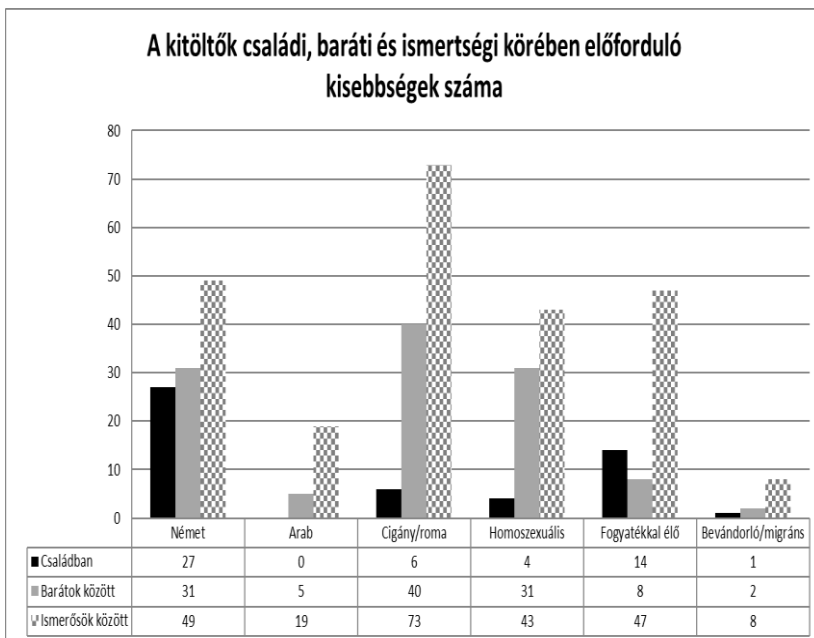
A harmadik ilyen pár a fogyatékkal élők és a cigány/roma származásúak csoportja volt. Ebben az esetben csökken a kettő közti különbség, de így is 49 fő tanítana inkább fogyatékkal élőket, míg utóbbiakat 35 fő választaná. 14-en mindkettőt, 1 hallgató egyiket sem, míg nyolcan nem adtak választ.

A fenti három kérdésem alapján mértem tehát le azt, hogy a cigány/roma kisebbség a többi csoporttal szemben milyen helyet foglal el az elutasítottsági sorrendben. Elmondhatjuk azt, hogy a homoszexuális közösséggel a legelfogadóbbak a kitöltők, ezt a fogyatékkal élők csoportja követi, majd a cigány/roma kisebbség következik, a sort pedig a legelutasítottabb csoport, az iszlám hívők zárják. Alapvetően ezt a három kérdést vizsgáltam meg részletesebben, az összefüggéseket is beemelve, ezek alapján árnyalódik ugyanis a kép. Így kaphatunk választ arra is pl., hogy az iszlám hívőktől való nagyobb tartózkodás vajon minden kisebb csoport vizsgálata során megjelenik-e; és olyan változók, mint a vallásosság mértéke, vagy a liberalizmus mértéke mennyit tudnak ezen változtatni. Ezeket tanulmányom későbbi részében fogom tárgyalni.

A **6. ábra** szemlélteti azt, hogy a felsorolt kisebbségek közül egyértelműen a cigány/roma csoport ismertsége a legnagyobb (a hallgatók közül 73 főnek van ilyen származású ismerőse), míg a bevándorló/migráns kategóriába soroltaké a legkevesbé. A családtagok körében egyértelműen a németek fordulnak elő a leggyakrabban, míg a cigány/roma származásúak csupán a harmadik helyen találhatóak, mindössze hat fővel. A barátok között már 40-en jelölik meg ezt a csoportot, ezzel az első helyre

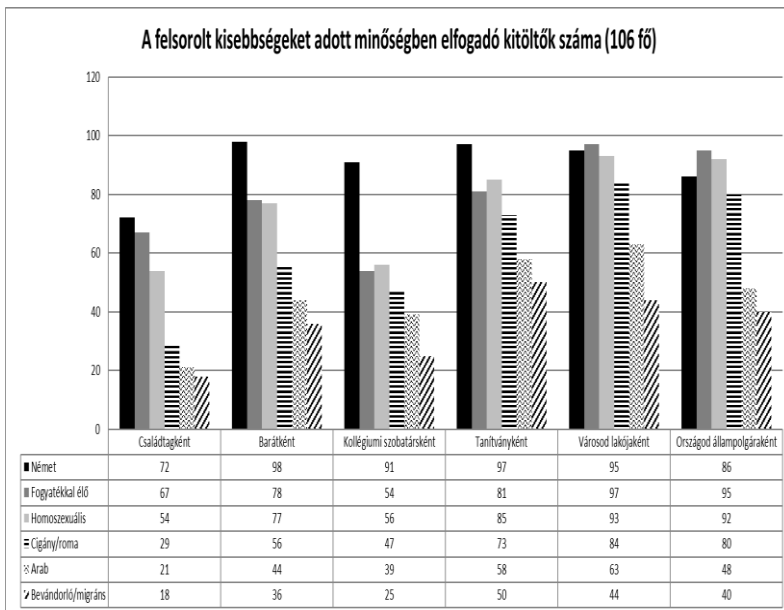
ugrik, tőlük kissé lemaradva következnek 31-31 fővel a német, illetve a homoszexuális közösség. Az ismerősök között pedig egyértelmű a dominanciája a cigányságnak. A későbbiekben látni fogjuk azonban, hogy hiába jelölték meg 40-en azt, hogy vannak ilyen barátaik, e közösség megítélése csak minimálisan jobb a körükben, mint azok között, akiknek nincs roma barátja.

6. ábra



Utolsó kérdésem arra vonatkozott, hogy adott csoport tagjait milyen minőségben fogadnák el a kitöltők. Ennek elemzése során is kitűnt az, hogy a cigány/roma csoport elfogadottságánál csak az arabok, illetve a bevándorlók megítélése rosszabb (7. ábra).

7. ábra



A tavaszi kérdőívek értékelése során a cigány/roma csoport elfogadottságát rangsorolva változó pozíciók jöttek létre, míg ebben a kérdőívben gyakorlatilag minden minőségben megegyezett az utolsó három helyezett egymáshoz viszonyított rangsora. Utolsó helyen a bevándorlók, utolsó előtti helyen az arabok, míg a negyedik helyen a cigány/roma csoport áll. A verseny csak az első három helyre korlátozódik: összességében a németek vezetik a mezőnyt, őket követik a fogyatékkal élők, majd a homoszexuálisok. Egy korábbi, tanárok körében végzett kutatás hasonló eredményeket hozott, bár abban a kérdőívben jelen táblázatban csak a német, az arab és a roma kategóriák szerepelnek. A németek magas elfogadottsága ott is kimutatásra került, az arabok és a romák pedig közel azonos szinten vannak e tekintetben, ott azonban az arabokra voltak nyitottabbak a pedagógusok (NGUYEN, 2014:48).

Az Eröss-Gárdos szerzőpáros *Az előítélet-kutatások bírálatához c.* munkájában kiemeli, hogy a Bogardus-skála egy általános

mérőeszköz a társadalmi távolság mérésére, ennek relevanciája azonban sok esetben erősen kérdéses. A kategóriák meghatározásakor figyelembe vettem a választott csoport sajátosságait, és olyan élethelyzeteket jelöltem meg, ahol elméletileg találkozhat a pedagógusjelölt a felsorolt kisebbséggel. A skála relevanciája tehát ebben a kutatásban nem lehet kérdés tárgya (ERŐSS-GÁRDOS, 2007:20-21).

A Bogardus-skála jelen alkalmazásánál is felmerülhet az a probléma, hogy szűkös időkeret alatt szükséges 36 esetről eldönteni, hogy egyetért-e vele, vagy elutasítja azt a tanárjelölt. A valós élethelyzet és ez a szituáció tehát eltérhetnek egymástól, de ez a módszer egyúttal segíthet abban is, hogy a hallgatók valódi, zsigerből jövő attitűdjeit felmérhessük (LIGETI, 2006). Probléma volt továbbá néhány esetben az is, hogy feltehetően nem értették meg a kitöltők a feladatot, mivel soronként mindenhova csak 1 x-et tettek. Az utasításban mindenesetre határozottan jelöltem, hogy minden olyan négyzetbe szükséges x-et tenni, amely esetben elfogadja a hallgató az adott kisebbséget. Utólag az, hogy az ilyen, soronként egy x-et tartalmazó kérdőíveknél melyek azok, ahol a válaszadó félreértette a kérdést, nehezen megállapítható. Volt ugyanis olyan hallgató, aki mindegyik esetben csak az ország állampolgáraként volt hajlandó elfogadni a nevezett kisebbségeket, így vélelmezhetően ő nem értette félre a kérdést. Az a kitöltő azonban, aki csak a barátként való elfogadás oszlopát jelölte meg mindenütt – valószínűleg félreértelmezte az utasítást.

3. A cigány/roma csoport elfogadottsága egy szempontrendszer tükrében

Térjünk rá a bevezetésben megjelölt nyolc szempontra. Ezek alapján öt kérdést vizsgáltam: a szegregált intézményben való tanítási hajlandóságot feszegető két kérdést, majd a három egyéb kisebbséggel való összehasonlítást.

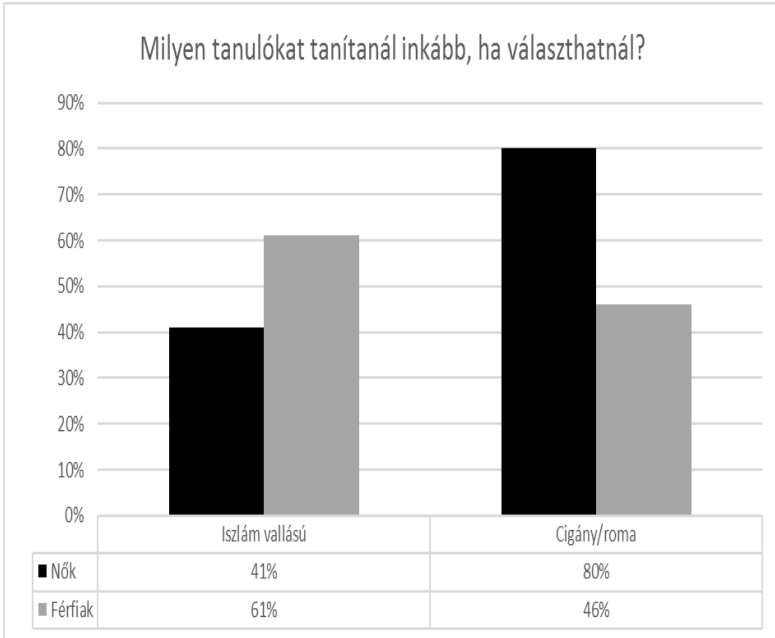
Elsőként tekintünk át azt, hogy a hallgatók neme mennyire befolyásolta az egyes csoportokkal szembeni relatív előítélet mértékét. A szegregált intézményben való tanítási hajlandóság mértéke a két nem között csak minimálisan tér el egymástól. A más csoportokkal való összehasonlítás során azonban már néhány tendencia kitűnik.

Ugyan a homoszexuálisok elfogadottsága a cigányság ellenében mindkét nem esetén azonos (73-75% a 43% ellenében), az iszlám vallásúakat görcső alá vevő kérdésnél (**8. ábra**) igen mély szakadék nyílik a két nem között. A nők 41%-ban választanák az iszlám vallásúakat, míg 80%-ban a cigány/roma csoportot (a 100% feletti összesített szám oka az, hogy azon kitöltők választát, akik mindkét csoportot azonosan elfogadják, értelemszerűen mindkét csoporthoz elszámoltam). Ez az eredmény áll szemben a férfiakéval, akik 61%-ban fogadják el az iszlám vallásúakat, és csupán 46%-ban a cigány/roma csoportot. Ebből leszűrhetjük azt, hogy a férfiak sokkal inkább elfogadóbbak az iszlám vallásúkkal szemben, mint a nők.

A fogyatékkal élőkkel szemben a nők minimálisan elfogadóbbak, mint a férfiak. Összességében elmondhatjuk, hogy hat lehetőségből egy alkalommal választották inkább a cigány/roma tanulókat, még hozzá a nők, az iszlámmal szemben. A romákkal kapcsolatos eddigi tapasztalatokat megnézve azt láthatjuk, hogy a nők 54%-a bír negatív tapasztalattal velük szemben, míg a férfiak 64%-a tapasztalt hasonlóan negatívát.

Érdekes megjegyezni, hogy a 2017 tavaszán vizsgált csoportnál a férfiak elfogadóbbaknak bizonyultak a cigányokkal szemben (MOGYORÓSI-VÁRDAI, 2017), egy 17 évvel ezelőtti kutatás (BORDÁCS, 2001) ennek pont az ellenkezőjére jutott, jelen adatokból pedig nemi bontásban nem tudunk különbséget kimutatni (csupán az iszlám hitűek azok, akik kissé megbontják a két nem egységét ebben a kérdésben).

8. ábra



A lakóhelyet görcső alá vevő összehasonlítás során azt láthatjuk, hogy ha más álláslehetőséget nem kapnának a végzett hallgatók, csak egy cigány/roma tanulókat tömörítő szegregált intézményben, akkor a pécsiek nagyobb arányban (65%) fogadnák el, mint a más városból és faluból származók (47-48%). Az egyes csoportok közötti különbség ebben az összehasonlításban igen eltérő képet mutat, egyetlen tendenciát láthatunk: a pécsiek minden esetben elfogadóbbak a cigány/roma közösséggel, mint a falusiak és a más városból származók.

Ugyan az iszlám vallásúak elfogadottsága mindhárom lakóhelytípust alkotó mikrocsoport esetén azonos (47 és 48%), velük szemben azonban a cigány/roma csoport elfogadottsága nem azonos mértékben nagyobb, hiszen a pécsiek 82%-ban, a városiak csak 63%-ban fogadnák el őket tanítványként. A két kisebbség közötti különbség tehát a pécsiek körében lesz a legmagasabb,

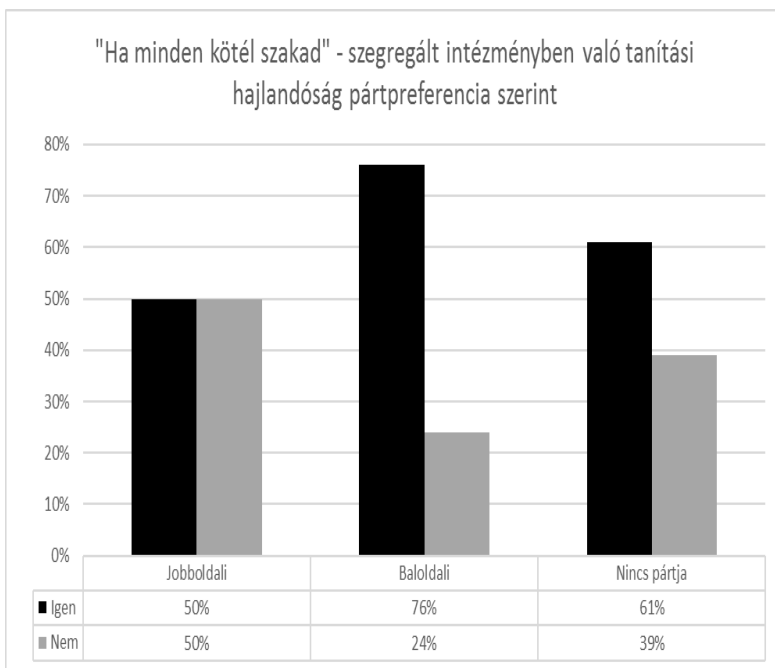
azonban mindhárom kategóriában inkább választanák a cigány/roma csoportot.

A homoszexuális tanítványok elfogadottsága újfent magasabb, mint a romáké, a két kisebbség közti különbség azonban újfent eltérő, míg a városiak között 41%-kal, addig a pécsiek körében mindössze 9%-kal magasabb a homoszexuálisok elfogadottsága. A fogyatékkal élőkkel való összemérés során a falusiak és a pécsiek között nő nagyra a szakadék: míg utóbbiak 5%-kal, addig előbbiek 32%-kal fogadják el inkább a fogyatékkal élőket. Összességében elmondhatjuk azt, hogy a pécsiek inkább elfogadóbbak a cigány/roma csoporttal szemben, kilenc összehasonlításból háromszor választották inkább a romákat, mindhárom esetben az iszlám vallásúakkal szemben.

Bordács Margit kutatásának eredményét támasztják alá a fenti adatok, mivel a 2000-ben, pedagógusokon végzett felmérésében arra a megállapításra jutott, hogy minél kisebb településről származik valaki, annál inkább volt előítéletesnek tekinthető (BORDÁCS, 2001). Az a tény viszont továbbra is nyitottan hagyja ezt a kérdést, hogy a tavalyi kutatásomban ezzel ellentétes eredmény született, és a faluból származók voltak elfogadóbbak (MOGYORÓSI-VÁRDAI, 2017).

A harmadik vizsgált szempont a pártpreferencia volt. Itt három kategóriát alkottam: jobb- és baloldaliak, valamint párt nélküliek. A jobboldaliak cigány/roma tanulókat érintő elutasításának mértéke már akkor is megfigyelhető volt, amikor arra kérdeztem rá, hogy elfogadnának-e egy olyan állásajánlatot, amely egy cigány/roma tanulókat tömörítő intézménybe szólna. A **9. ábra** azt mutatja meg, hogy a baloldaliak közül meglehetősen sokan elfogadnák ezt az állást, míg a jobboldali pártkötődésűek teljesen megosztottak a kérdést illetően.

9. ábra

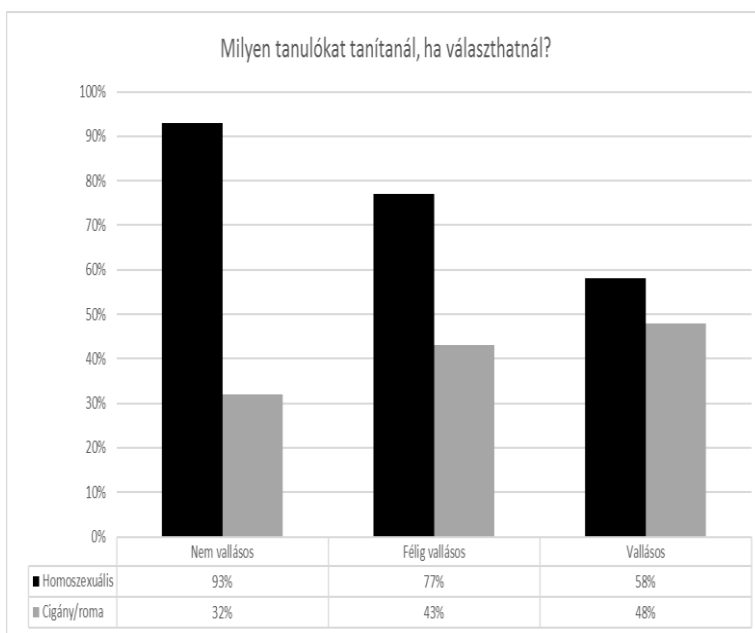


A többi összehasonlításban azonban azt láthatjuk, hogy a baloldaliak kevésbé választják a cigány/roma tanulókat, mint a jobboldaliak, ennek oka az, hogy a felsorolt többi kisebbséget jobban preferálják, a jobboldaliak pedig tőlük zárkóznak el jobban. A homoszexuálisokat pl. a baloldaliak 82%-a választaná, míg a jobboldaliak 63%-a, ezzel szemben a cigányokat a baloldali értelműek 31%-a, a jobboldaliak 47%-a. A párt nélküliek véleménye a homoszexuálisokat tekintve gyakorlatilag a baloldaliak véleményével, a cigány/roma csoportot tekintve pedig a jobboldali értelműek véleményével egyezik meg. Az iszlámot tekintve ismét látható a szakadék: a baloldaliak 53-47 arányban preferálják inkább a cigány/roma csoportot, míg a jobboldaliak 72-31 arányban. A jobboldaliak körében nagyobb tartózkodás mérhető le az iszlám vallásúakkal szemben. A fogyatékkal élőket mindkét csoport nagyjából azonos mértékben fogadja el jobban (63 és 73%), a párt nélkülieknél viszont mind a fogyatékkal élőket, mind

a cigány/romákat azonos mértékben fogadják el (61%). Ezzel tehát kilenc összehasonlításból három alkalommal – mindegyik során az iszlámmal szemben – inkább fogadják el a cigányokat, egy alkalommal pedig döntetlen lett az eredmény.

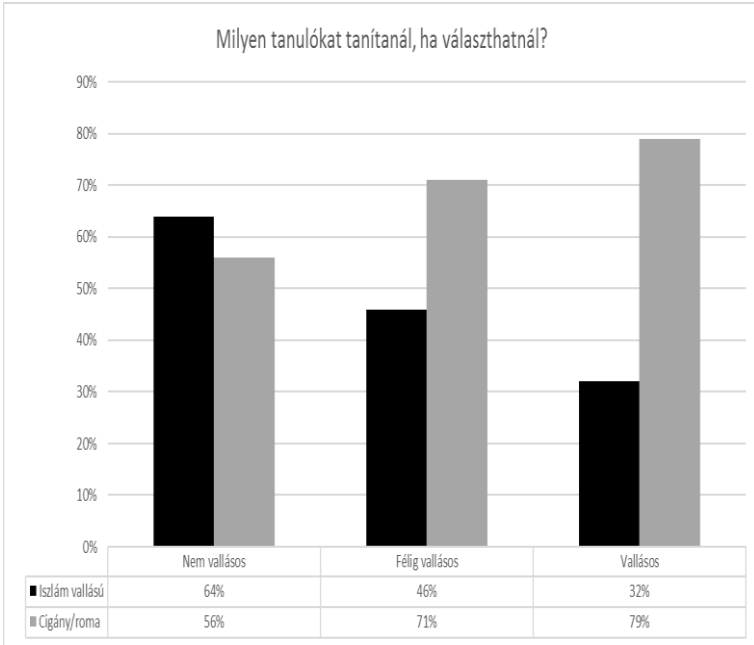
A vallásosság vizsgálata is hozott különbséget az elfogadottság mértékét tekintve. A **10. ábrán** azt láthatjuk, hogy minél inkább vallásos valaki, annál inkább elutasítóbb a homoszexuálisokkal szemben, és ezzel egyenesen arányosan egyre elfogadóbb a cigány/roma csoporttal szemben.

10. ábra



A vallásos kitöltők körében is még mindig inkább a homoszexuális közösség tagjait preferálják, ám a különbség 10%-ra olvad a nem vallásos hallgatók körében mérhető 61%-ról. Ehhez hasonló, sőt, ennél radikálisabb tendenciát figyelhetünk meg az iszlámmal szemben is (**11. ábra**). Egyértelműen látszik az, hogy az iszlám vallásúak elutasítottságának növekedésével a cigányok elfogadottsága folyamatosan nő, minél vallásosabb az adott illető.

11. ábra



Míg a valláshoz nem kötődők körében inkább preferálják az iszlám vallásúakat (8% a különbség), addig a vallásosok már egyértelműen a cigány/roma csoportot választanák (47% a különbség; a kettőt összeadva tehát 55% differenciáról beszélhetünk!). Az előzőekkel szemben a vallásosság mértékének növekedésével a cigányság elfogadottsága folyamatosan csökken, mivel inkább preferálják a fogyatékkal élőket náluk. Míg a nem vallásosok körében mindkét csoport elfogadottsága azonos (57%), addig a vallásosok körében a különbség már 27%-ra nő a fogyatékkal élők javára (67-40). Összességében elmondhatjuk, hogy a nem vallásosok körében egy alkalommal sem fogadják el inkább a romákat a másik csoport ellenében, egyedül a fogyatékkal élőkkel való összehasonlítás során születik döntetlen. A vallásosok csak az iszlámot utasítják el jobban a cigányságnál. Újfént kilenc összehasonlítást lehet megállapítani, ebből két alkalommal

fogadják el inkább a romákat (ismét csak az iszlámmal szemben), egyszer pedig azonos az elfogadottság mértéke.

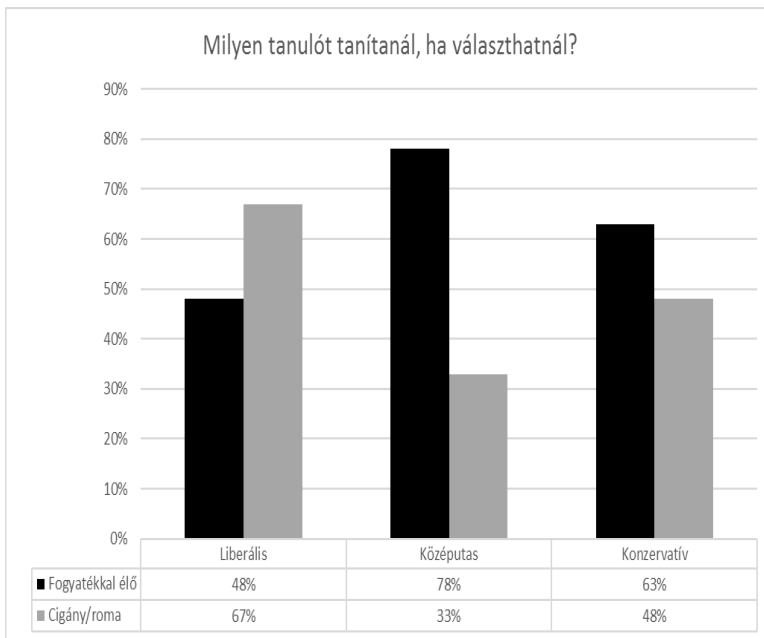
A következő szempont az volt, hogy a kitöltő mennyire liberális vagy konzervatív. A hétfokú skála alapján három kategóriába rendeztem a hallgatókat: konzervatívok, liberálisok, valamint e kettő között félúton elhelyezkedők, vagyis a középutasok. Érdekes módon az itt készült statisztikákban nincs olyan fokozatos tendencia, mint a vallásosság vizsgálatakor. A középutasok ugyanis a kapott adatok tükrében konzervatívabbnak tűnnek a konzervatívoknál. Míg a liberálisok harmada, addig a konzervatívok ötöde tanítana szegregált intézményben (a középutasok 1%-kal maradnak el a konzervatívok 21%-os mutatójától). Amennyiben a munkanélküliség és egy ilyen munkahely között kell választani, a liberálisok és a konzervatívok egyaránt kétharmada mondana igent, míg a középutasok 54%-a fogadna el egy ilyen intézményben állást.

A választásos feladatnál vehetjük első példának a fogyatékkal élőket, akiknek az elfogadottsága a középutasoknál csúcsosodik ki, és ezzel összhangban a cigány/roma csoport elutasíthatósága náluk a legmarkánsabb (lásd a **12. ábrát**). A liberálisok körében 19%-kal nagyobb a cigány/roma tanulók elfogadottsága, ennek teljesen ellentmond a középutasok álláspontja, ahol a fogyatékkal élők elfogadottsága 45%-kal magasabb a másik kisebbségénél.

Az iszlámmal való összevetésben is ilyen különbséget láthatunk, itt pont fordítva: a cigány/roma csoport elfogadottsága a középutasoknál csúcsosodik ki, és ők a legelutasítottabbak az iszlámmal szemben (79-35%). Ezzel szemben a liberálisok körében minimálisan ugyan, de elfogadottabb az iszlám (61% az 58% ellenében), míg a konzervatívok a két álláspont között helyezkednek el (46-71% a cigány/roma csoport javára). A homoszexuálisok elfogadottsága gyakorlatilag azonos (71 és 73%) a középutasok és a konzervatívok körében, míg a liberálisok minimálisan elfogadóbbak irányukban (80%). Ezzel összefüggésben a cigányságot választók aránya a középutasok körében a legkisebb (37%), őket a liberálisok követik (43%), míg a konzervatívokat tekinthetjük a legelfogadóbbaknak velük

szemben (50%). Összességében kijelenthetjük, hogy kilenc összevetésből három alkalommal választották inkább a romákat: a középutasok és a konzervatívok az iszlámmal szemben, míg a liberálisok a fogyatékkal élők ellenében.

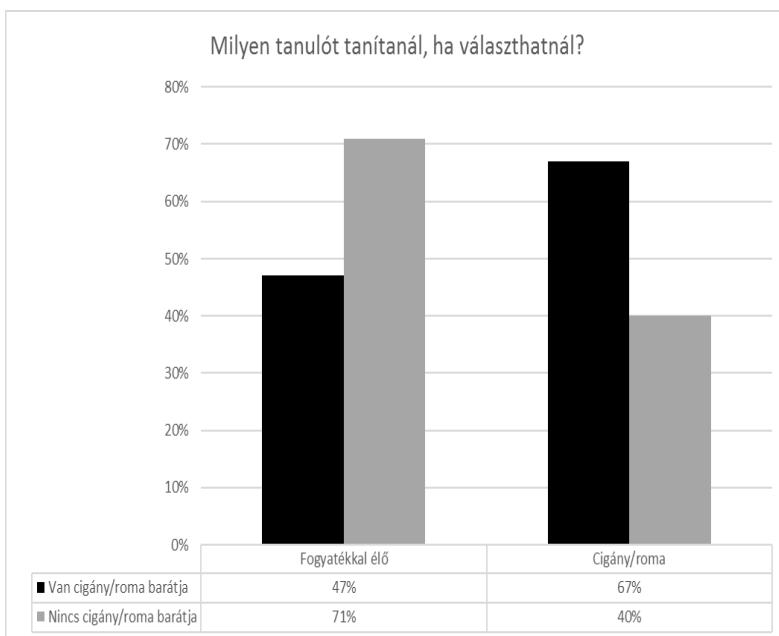
12. ábra



Megvizsgáltam továbbá azt is, hogy azok, akiknek saját bevallásuk szerint a baráti körükben van cigány/roma származású ember, ők elfogadóbbak-e ezzel a kisebbséggel, mint azon társaik, akiknek nincs ilyen barátjuk. 12%-kal magasabb a roma baráttal rendelkezők körében a szegregált intézményekben való tanítási hajlandóság, mint társaiknál. Kisebb különbségeket láthatunk egyrészt a homoszexuálisokkal való összehasonlítás során: itt 15%-kal magasabb a romák elfogadottsága azok körében, akiknek van ilyen barátjuk (38 és 53%), míg a homoszexuálisok elfogadottsága gyakorlatilag azonos a két csoportnál (72-77%). Érdekes az, hogy akinek van cigány/roma barátja, ők elfogadóbbak az iszlámmal szemben (54-43%), de a cigányságot is magasabb

arányban választanák (75-67%). Lényegesebb különbség a fogyatékkal élőknel rajzolódik ki, amit a **13. ábra** mutat be. Itt egyértelműen megmutatkozik a különbség a csoportok szerint, mivel azok, akiknek van roma barátjuk, 67%-ban fogadják el a cigányokat és 47%-ban választanák inkább a fogyatékkal élőket, míg a másik csoportnál ez az arány felcserélődik: 71%-ban választanák a fogyatékkal élőket, és csupán 40%-ban a másik kisebbség tagjait. Az adatokat összesítve azt látjuk, hogy az összevetések felében, vagyis három alkalommal választották inkább a cigány/roma tanulókat (kétszer az iszlámmal, egyszer pedig a fogyatékkal élőkkel szemben). Akinek tehát saját bevallása alapján van cigány/roma származású barátja, valamelyest elfogadóbb irányukba.

13. ábra



A következő összehasonlításban azt vizsgáltam meg, hogy a történelem szakkal rendelkező hallgatók mely csoporttal szemben előítéletesebbek. A tavalyi eredmények nem mutatták ki azt, hogy

előítéletesebbek lennének azok, akik történelemtanárok lesznek, ezzel egyik hipotézisem is megdőlt. Vásárhelyi Mária egyik tanulmányában rávilágít arra, hogy a leendő történelemtanároknak kitüntetett felelősségük van abban, hogy a diákok hogyan viszonyulnak az egyes kisebbségekhez, hiszen ezek a témák rendszerint történelemórákon kerülnek elő. Tőlük függ tehát az, hogy mit tudnak a történelemről, és mit tanultak belőle. A szerző a cigányellenes beállítódást egyenesen drámainak nevezi a kapott adatok tükrében (VÁSÁRHELYI, 2004).

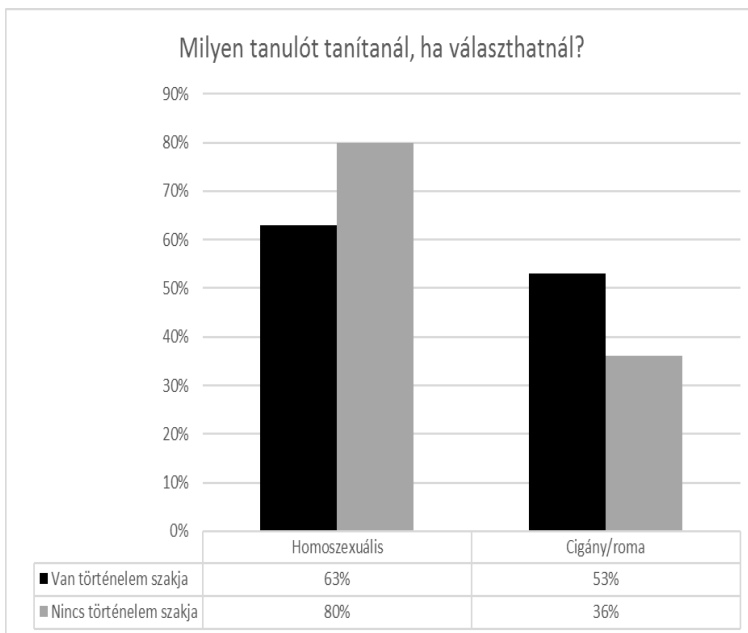
A kisebbségeket érintő témák gyakoribb előkerülése miatt vallom azt, hogy a történelemtanároknak – bár nem csak nekik! – kivételes szerepük van a diákok attitűdformálásában. Egy előítéletekkel teli pedagógus aligha érhet célt, ha elfogadó, nyitott diákokat szeretne, vagy kellene neki nevelnie. A történelem szakkal rendelkezők külön csoportba sorolását tehát, és magát a vizsgált szempontot – a fentiek fényében relevánsnak tekintem.

Jelen adatok értelmezése az egyik összevetésben szemmel látható különbséget hozott ki (**14. ábra**). Amennyiben homoszexuálisok és cigányok/romák között kell választani, abban az esetben a történelem szakkal rendelkezők meglehetősen nagyobb arányban elutasítóbbak a melegekkel szemben, és ezzel összefüggésben azok, akiknek nincs történelem szakja, ők pont, hogy a másik kisebbséget választanák kevésbé. A két csoport közti olló 10%-ról 44%-ra nyílik a kérdés megítélése kapcsán. A fogyatékkal élőkkel szemben a cigányság megítélése gyakorlatilag azonos (48%), de mindkét vizsgált csoport a fogyatékkal élőket preferálja jobban. A történelem szakosak minimálisan kisebb mértékben (61% a 64% ellenében). Az iszlámmal szemben mind a történelmet tanulók, mind a többiek elutasítóbbak, így ebben az összevetésben újfent a cigányságot választanák inkább. A történészek 66-48, a nem történészek pedig 71-46 arányban.

Hat összehasonlításból ismét kétszer választották inkább a romákat, mindkét alkalommal az iszlám vallást követők kárára. Itt sem hozott áttörést a vizsgált kérdés, ugyanis nem jelenthető ki az, hogy a történelmet tanulók elutasítóbbak. A kérdés pontosabban fogalmazva az lehet, hogy kikkel szemben azok.

Amennyiben a cigányságot önmagában nézzük, úgy a történészek pont, hogy nyitottabbak irányukban: 29% közülük tanítana szegregált intézményben (ugyanez a szám 23% a többi hallgatónál). A munkanélküliséggel szemben pedig 69% választana közülük ilyen munkahelyet, míg hallgatótársaiknak mindössze 55%-a járna el hasonlóan.

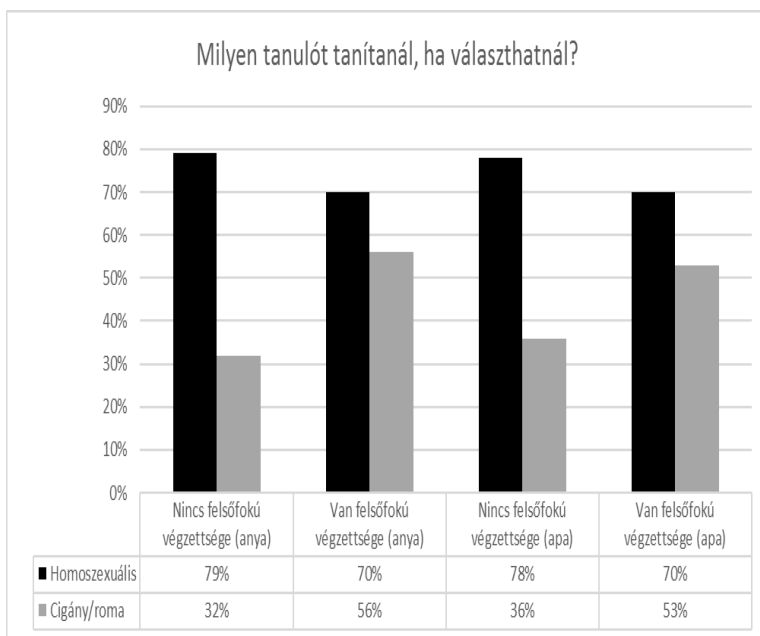
14. ábra



Az utolsó szempont, melyet alkalmaztam, a szülők iskolai végzettsége volt. Külön vizsgáltam meg az apák és az anyák iskolai végzettségét is, így egy kérdésnél négy kisebb kategóriát alkottam meg. Az iskolai végzettség alapján két nagy csoportra osztottam a kitöltők szüleit: a maximum érettségig szerzők kerültek a felsőfokú végzettséggel nem rendelkezőkhöz, a többiek a felsőfokú végzettséggel bírók csoportját alkotják. Mindhárom vizsgált kisebbségi kérdésre adott válaszok alapján kirajzolódik az a kép, hogy a diplomát szerzett szülők gyerekei elfogadóbbak a cigánysággal szemben. A homoszexuálisok elfogadottsága pl. a

maximum gimnáziumot végzettek körében (mind az apák, mind az anyák gyerekeit tekintve) 79-78%, a felsőfokú végzettséggel bírónál 70%. Ez a 8% eltérés nem, hogy simán hozzáadódik, de legalább meg is duplázódik a cigányság elfogadottságát illetően (ez persze nem változtat azon, hogy minden csoport így is inkább a melegeket preferálja, de zárul a két csoport közti olló). Előbbiek 79-78%-hoz így 32-36% párosul, utóbbi 70%-hoz pedig 56-53%. Az említett olló legnagyobb kiterjedése tehát 47%, míg a legkisebb 14%. Ezt tehát lényeges különbségnek tarthatjuk, amit a **15. ábra** szemléltet.

15. ábra



Hasonló tendencia mutatkozik meg az iszlám elutasítottságában is, mely mind a négy csoportnál nagyobb, mint a cigányságé. Az olló azonban itt is eltérően nyílik: 10-40% között mozog, ami ismét nem kis különbséget jelent. A felsőfokú végzettséggel nem rendelkezők körében az iszlámot 51-48%-ban választanák, ezzel szemben a cigány/roma csoportot 61-65%-ban, míg a

diplomásoknál ez az arány 41-43% a 81-77%-kal szemben. A diplomával nem rendelkezők körében tehát kevésbé elutasítóak az iszlámmal szemben, ezzel összefüggésben azonban kevesebben választanák a romákat.

A fogyatékkal élők elfogadottsága gyakorlatilag teljesen azonos: 63-65% között mozog, ezzel szemben azonban különböző mértékben választanák inkább a cigányságot: 44-43% a diplomával nem, míg 53-55% a diplomával rendelkezők körében. Ez az eredmény annak fényében mindenképpen érdekes, hogy ezekből az összehasonlításokból azt szűrhetjük le, hogy a diplomások gyerekei elfogadóbbak a cigányokkal szemben, azonban szegregált intézményben való tanítási hajlandóságuknál pont fordított a helyzet, ha nem is olyan szembetűnően nagy mértékben. A felsőfokú végzettséggel nem bírók gyerekei – ha minden kötél szakad – 64-66%-ban fogadnák el a felajánlott munkahelyet, míg a diplomásoknál ez a szám 58-54%.

4. Szemelvények

Tanulmányom záró részében a kérdőív utolsó kérdésére adott válaszok közül emelek ki néhányat.

27. kérdésem így szólt: *„Véleményed szerint a cigány/roma emberekkel szembeni előítélet minnek tudható be? Melyik fél a hibás, és miben? Mi lehet a megoldás?”*

Ez egyfajta szintézisnek is tekinthető, hiszen ennél a kérdésnél elég sok helyet hagytam, hogy a kitöltők kibontakozhassanak. Minimális volt azoknak a száma, akik kitöltetlenül hagyták ezt a részt, vagy csak néhány szóval intéztek el. Sok volt a visszatérő elem, az egymást többé-kevésbé fedő vélemény, ezek közül néhányat idézek az alábbiakban:

„Az előítéletek szerintem főleg gazdasági és kulturális különbségeken alapulnak. Lényegében egyik fél sem hibás, az

előítéletek evolúciós eredettel vannak belénk kódolva. A megoldás egymás megismerése és tolerálása lehetne.” (20, F)

„Sajnos ez egy nagyon nehezen megoldható kérdés. Mindkét félnek nyitnia kellene a másik felé, és változtatnia a hozzáállásán. Ha megfelelő környezetben nőnek fel, van esély a közös, harmonikus együttélésre. A többségük által elkövetett dolgok miatt van előítélet mindegyikükkel szemben.” (18, F)

„Véleményem szerint a cigánysággal szemben alkotott előítéletet több évszázados életmódjuk (vándorlás, magántulajdon nem tisztelése) váltotta ki. A ma létező problémák miatt elsősorban őket okolom, mert ennyi idő alatt már kellett volna alkalmazkodniuk. Mindenhol van azonban kivétel. A legszűkebb baráti körömben is van roma, akinél becsületesebb embert nem nagyon ismerek.” (20, F)

„A két kultúra eltérése okoz problémát. A roma emberek életstílusa, ami megijeszti/felháborítja a nem roma embereket. Felháborít, amikor nem tudok felszállni egy ormánsági buszra, mert tele van cigányokkal, undorító szag és folyamatos ordítózás van.” (19, F)

„Úgy gondolom mindkét fél hibás. A cigány/roma emberek többsége sajnos nem kíván hasznos tagja lenni a társadalomnak, züllő életet élnek, ezáltal az emberek előítéletessé válnak velük szemben. Ezt aztán kiterjesztik a teljesen elfogadható, átlagemberként élő, tanult romákra is, így hátrányba kerülnek a mindennapi életben. A megoldás a türelem, a tolerancia és a józan ész kombinációja lenne.” (19, F)

„Véleményem szerint a még fiatal gyerekeket kellene kiszakítani a sok esetben hátráltató családi közegből (pl. a kollégium lehet egy ilyen megoldás), hogy rájöjjenek: lehet máshogyan is élni. Hibásnak az államot tartom, hiszen megfelelő szociális intézkedésekre lenne szükség.” (23, F)

„Véleményem szerint az előítéletek a rendszerváltás után alakultak ki, ekkor ugyanis a cigány/roma emberek (is) elvesztették állásukat és munkanélküliekké váltak. A megoldás talán az lehetne, ha

minden roma munkát kap, és nem a segélyekből élnek meg.” (20, F)

„Az előítélet sajnos nem alaptalan. Legtöbbjük munkakerülő, agresszív, kulturálatlan, azt hiszi, hogy övé a világ. Persze vannak kivételek, akik értékes tagjai szeretnének lenni a társadalomnak. A megoldás az lenne, ha minden roma úgy viselkedne, mint utóbbiak: dolgoznának, tanulnának, beilleszkednének.” (18, F)

„Borsod megyében élek, ahol a cigányság talán a legmagasabb létszámban van jelen az országban. A cigányok között is kezd kialakulni egyfajta szakadék. Vannak, akik mélyszegénységben élnek, tanulatlanok, alacsony a túrérszűzöbük. Az EU-tól és a helyi önkormányzatoktól minden segítséget megkapnak, mégsem sikerül integrálódniuk. A megoldás a cigány gyermekek nevelésében rejlik. Egy olyan mintát kellene látniuk maguk előtt, amiben nincs családon belüli erőszak, bűnözés, tiszteletlenség stb.” (19, N)

„A cigány/roma emberek visszaéltek azzal, hogy ők egy kisebbséghez tartoznak. Ma már számukra megszokott az, hogy az emberek nem szeretik őket. Nagyon sok segítséget kapnak, amit más, nem cigány emberek nem. Szerintem ez nem normális, mert attól, hogy valaki cigány, még nincs több joga, mint bárki másnak.” (20, N)

„A nem cigányok részéről a hiba az általánosítás. Nem sokan nyitottak arra, hogy megismerkedjenek ezekkel az emberekkel, mert tartanak tőlük, vagy lenézik őket. A cigányok hibája, hogy egy részük nagyon agresszív, nem is szeretnének betagozódni a társadalomba, és nekik is vannak előítéleteik a nem romákkal szemben. A megoldás az lenne, ha bizalom tudna kiépülni a felek között, ehhez pedig nyitottságra, és a gyűlölködés abbahagyására lenne szükség.” (21, N)

„Az előítéletek alapja lehet pl. egy bolti lopás, vagy verekedés is, és nyilván feltűnőbb, ha nem fehér ember az elkövető.” (18, N)

„A cigányok hiszik azt magukról, hogy ők felsőbbrendűek. Általában megbotránkoztatják az embereket a hangos, utcai kiabálásukkal, kötekedős természetükkel.” (18, N)

„Vannak kivételek, de kevesen. Ha azt mondja rájuk valaki, hogy cigány, felháborodnak és ordibálnak. Azt hiszik, övük a világ. Lopnak is, bűdösek is, hazudnak is. A megoldás az lenne, ha kitelepítenék őket. Túlnépesednek és átveszik az ország irányítását, ők pedig nem fognak minket megtúrni. Dolgozni nem szeretnek, tanulni se, csak a családit várják.” (19, N)

„Általában a cigányok lopnak, bűdösek, koszosak, buták. Dolgozni és tanulni egyik se szeret. Tizenévesen már gyereket szülnék, de eltartani nem tudják őket. Azt hiszik, hogy kiváltságosak és felsőbbrendűbbek nálunk. Céljuk, hogy minél előbb szaporodjanak, hogy ezáltal pénzhez jussanak, ezáltal a kormány segíti a népesedésüket. A cigányok 98%-a ilyen.” (19, N)

„Mindenki követ el hibákat, és hajlamosak vagyunk ezekre koncentrálni, ahelyett, hogy a jót keressünk a másikban.” (19, N)

„Véleményem szerint az előítéleteknek okot adnak. Próbálok arra gondolni, hogy van kivétel, de valahogy tízből egy talán, aki nem olyan, mint a többi. Agresszívok, bunkók, hangosak. Mindig megbizonyosodom arról, hogy az előítéletek félrerakása rossz döntés.” (19, N)

„Ők nem abban gondolkoznak, hogy mi lesz hosszabb távon, hanem napról napra élnek. A nem cigány fél abban hibás, hogy meghatározatlan dolgokra és azonnal elkölthetik a cigányok a segílyt. Ezen úgy lehetne változtatni, ha pl. Erzsébet utalványt kapnának, és minden héten csak egy adott részét költhetnék el. Így talán megtanulnák beosztani a pénzt.” (18, N)

„Szerintem mindkét fél hibás, mert néhány negatív tapasztalat után kialakítottunk róluk egy sztereotípiát, mely szerint a cigány/roma embereket kezeljük, akik egy idő után elkezdenek úgy is viselkedni. A megoldás az lenne, hogy egyenlő félként kezeljük őket, így lehetőséget adva nekik arra, hogy megcáfolják az előítéleteket.” (19, N)

„Véleményem szerint a roma emberek tiltakozása az asszimiláció ellen a legnagyobb probléma. Nem hajlandóak beilleszkedni a magyar társadalomba, elfogadni a magyar törvényeket, szokásokat.” (19, N)

A válogatás mutatja, hogy igen eltérő nézőpontokat jelenítenek meg a szemelvények. Hibásnak egyértelműen a cigányokat tartják leginkább, néhány kitöltő azonban megosztja a többségi társadalommal is a felelősséget, de az is előfordul, hogy az államot jelölik meg a hiba okaként. Szélsőséges, a cigányságot kitelepíteni szándékozó véleménytől az egymást kölcsönösen tiszteletben tartó és elfogadó nézőpontot is láthattunk, és néhány megoldási javaslat is elhangzott (Erzsébet utalvány, gyermekek kollégiumba helyezése), de alapvetően megismétlődnek a kérdőív ezt megelőző kérdéseire adott válaszok negatív felhangú, rossz tapasztalatai.

"A tájékozatlanság és az előítéletesség mértéke között szoros kapcsolat van. A tárgyi tudást feltételező kérdések többségére igaz volt, hogy az előítéletesség mértékének növekedésével arányosan csökkent a helyes válaszok aránya és nőtt a nem válaszolók száma. Akadnak azonban a megrögzötten előítéletes vagy kifejezetten rasszista hallgatók között olyanok is, akik viszonylag tájékozottak, de ez a legkisebb mértékben sem ingatja meg őket a meggyőződésükben"– így szól, a már említett Kaltenbach-jelentés (KALTENBACH, 2001). E megállapítás jelenlegi kutatásra történő adaptációját – a releváns kérdések hiányában – nem végezhetjük el, de véleményem szerint ez egy igenis létező jelenség, és az iskola, az egyetem, valamint a tanárok szerepe ebben kivételesen fontos. Az előítéletes tanárjelöltek attitűdjein, amíg a képzésben vannak, lehet változtatni és formálni azt. A romológia témájú kurzusoknak ebben úttörő szerepet kell vállalniuk. Kutatások bizonyítják, hogy az ilyen témájú kurzusok – bár, csak kicsivel több, mint egy évtizedre tekintenek vissza – befolyásolni és alakítani képesek a hallgatók attitűdjeit (KÁLLAI, 2012).

Egy vizsgálat modellezte azt, hogy milyen hatást vált ki a tanárjelöltek körében az, ha eddigi előítéleteik tárgyát képező emberek bőrébe kényszerítik őket (F. LASSÚ-ELEKNÉ, 2000). Az eredmény természetesen lesújtó volt, de ahhoz, hogy valódi

változást lehessen elérni attitűdjeikben, elengedhetetlen az, hogy ismereteken túl tapasztalatokat is szerezzenek, érzékenyek legyenek a kisebbségek iránt, képesek legyenek magukat a helyükbe képzelni, ehhez pedig néha radikálisabb beavatkozás is szükséges lehet adott esetben.

5. Összegzés

A kérdőív feldolgozása során kiderült, hogy továbbra is jelen vannak a feltételezett sztereotípiák, csakúgy, mint a 2017 tavaszán lekérdezett hallgatóknál. Az elutasítás mértéke csakugyan változó, de alapvetően kijelenthetjük, hogy a cigányság a leendő pedagógusok körében továbbra is egy stigmatizált közösségnek tekinthető. A közölt válaszok alapján felállítható egy kép arról, hogy alapvetően milyen okokra vezethető vissza ennek a kisebbségnek az elutasíthatósága. A negatív tapasztalatokra számtalan példát hoztak fel a hallgatók, valamint az esszékérdésnél is a kapott eredmények valódisága mögé tekinthettünk.

Azt látjuk tehát, hogy a hallgatók döntő többsége testközelből találkozott a kisebbséggel, nagyrészt negatív tapasztalatokat szereztek velük kapcsolatban, ez pedig kialakította és megerősítette elutasító, de minimum tartózkodó magatartásukat velük kapcsolatban. Pozitív vélemények és tapasztalatok az elemszámhoz képest csak kis mértékben fordulnak elő, azok nem tudják a negatív számokat ellensúlyozni.

A 2017-es tanulmányomban előre jeleztem, hogy az ott kapott hasonló jellegű adatok alátámasztására és megerősítésére szükséges további felméréseket végezni. Jelen írásban már 207 tanárjelölt válaszainak ismeretében elmondhatom, hogy a tavaly tapasztalt tendencia alapvetően nem változott, az új kutatás ráerősített arra, hogy az egyetemnek van mit tennie abban az ügyben, hogy a leendő pedagógusok attitűdjeit átformálja.

Mérésemet hasonlóan nagy, de inkább magasabb elemszámú kutatásban szeretném a következő években is elvégezni.

A kérdőívek kiértékelése során figyelembe vett szempontrendszer és a megalkotott kisebb csoportok alapján az alábbi megállapításokat tehetjük:

A nők a férfiakhoz viszonyítva alapvetően nem rendelkeznek más attitűdökkel, egyedül az iszlám vallásúak magas elutasítása az, ami hozzájárul ahhoz, hogy helyettük inkább választanák a cigányokat – a férfiakhoz képest jóval nagyobb mértékben. A pécsiek a falusiakhoz és a más városokból származókhoz képest elfogadóbbak a cigánysággal a többi, vizsgálatban résztvevő kisebbséggel összevetésben. Amennyiben nem választásról van szó, hanem önmagában nézzük meg a cigányság megítélését, akkor ugyanezt az eredményt kapjuk. A baloldali pártpreferenciával bírók inkább fogadják el a homoszexuális, az iszlám vallást követő, és a fogyatékkal élők közösségét a cigány/roma csoport helyett. A vallásosság mértéke meghatározó tendenciákat mutat: minél kevésbé vallásos valaki, annál inkább fogadja el jobban a homoszexuálisokat és az iszlámot, és ezzel összefüggésben – amennyiben választani kell két kisebbség között – egyre kevésbé preferálják a romákat. A konzervatívabb felfogású emberek, ha választani kell, a liberálisokhoz képest nagyobb mértékben fogadják el a cigányokat, mivel körükben a homoszexualitás és az iszlám vallás vélelmezhető elutasítottsága magasabb. Továbbá, a liberálisok közül többen tanítanak szegregált intézményben cigány gyerekeket, a konzervatívoknál magasabb ennek elutasítása. Azok a hallgatók, akiknek van cigány/roma barátja, minden esetben elfogadóbbak ezzel a csoporttal, mint azon társaik, akiknek nincs ilyen származású barátjuk. A történelem szakkal rendelkezők elutasítóbbak társaiknál a homoszexualitással szemben, ezzel együtt arányaiban nagyobb mértékben választanák a cigányságot, mint azok, akik nem történelem tanárok lesznek. Mindazonáltal a történészek akkor is nyitottabbak a romákra, amikor nem két kisebbség közötti választásról volt szó. A felsőfokú végzettséggel bíró szülőkkel rendelkező hallgatók a legtöbb esetben nagyobb mértékben elfogadóbbak a cigány/roma

csoporttal, mint azon társaik, akik felsőfokú végzettséggel nem rendelkező szülők gyermekei. Arányaiban azonban kevesebben tanítanak közülük szegregált intézményben.

IRODALOM

BARCY Magdolna – DIÓSI Pál – RUDAS János (1996): Vélemények a másságról – előítéletek a fiatalok körében. Budapest.

BORDÁCS Margit (2001): A pedagógusok előítéletességének vizsgálata roma gyerekeket is tanító pedagógusok körében. Új Pedagógiai Szemle, 51, 2. szám. 70-89.

ERŐSS Gábor – GÁRDOS Judit (2007): Az előítélet-kutatások bírálatához. Educatio, 16, 1. szám. 17-37.

F. LASSÚ Zsuzsa – ELEKNÉ Szarvas Anett (2000): Jane Elliott nyomában – az előítéletek csökkentése a tanárképzésben. Magyar Pedagógia, 100, 2. szám. 227-242.

GÉCZI János – HUSZÁR Zsuzsanna – SRAMÓ András – MRÁZIK Julianna (2002): A romákkal kapcsolatos beállítódás vizsgálata tanárjelöltek körében. Magyar Pedagógia, 102, 1. szám. 31-61.

KÁLLAI Gabriella (2012): Romológia kurzusok a felsőoktatásban. Társadalmi együttélés. A kisebbségi lét dimenziói. Interdiszciplináris e-folyóirat. 1, 4. szám.

KALTENBACH Jenő (2001): A nemzeti és etnikai kisebbségi jogok érvényesülése a felsőoktatásban. Budapest.

LIGETI György (2006): Sztereotípiák és előítéletek. In: Kolosi – Tóth – Vukovich (szerk.): Társadalmi riport. Budapest. 373-389.

MOGYORÓSI Renátó – VÁRDAI Levente: Előítéletek a tanárjelöltek körében – a PTE osztatlan tanárképzésben részt vevő hallgatói között végzett kérdőíves felmérés elemzése. In: Cserti-Csapó Tibor – Rosenberg Mátyás (szerk.): Gypsy Studies – Cigány

Tanulmányok. Horizontok és Dialógusok 2017. VI. Romológus Konferencia. Tanulmánykötet. Pécs. 359-386.

MTI: 47 százalékon a Fidesz, új kétharmadot sejt a Nézőpont http://hvg.hu/itthon/20170907_partpreferenciak_nezopont [2018. 06. 18.]

NGUYEN Luu Lan Anh (2014): Tanárok multikulturális attitűdje a kérdőíves vizsgálat tükrében. In: Gordon Győri János (szerk.): Tanárok interkulturális nézetei és azok hatása az osztálytermi munkára I. Budapest. 41-56.

SZABÓ Diána (2016): Látélet a pedagógusok befogadó neveléshez-oktatáshoz való hozzáállásáról. Iskolakultúra, 26, 4. szám. 21-36.

VÁSÁRHELYI Mária (2004): Taní-tani – de hogyan? Kirekesztő és demokratikus attitűdök a leendő történelemtanárok körében. Élet és Irodalom, 48, 7. szám.

ORSÓS ANNA⁸⁷

VIZSGÁLATOK ÉS GONDOLATOK A BEÁS NYELV MEGŐRZÉSÉNEK LEHETŐSÉGEIRŐL

Összefoglaló

A tanulmány azt a célt tűzte ki, hogy képet adjon a magyarországi beások nyelvi helyzetéről, a nyelvhasználati kutatásokról és a beás nyelv oktatásával kapcsolatos kérdésekről.

A beások nyelve az 1980-as évekig csak szóbeli változatban élt, írásbeliségének valódi kezdete az 1990-es évek elejére tehető, ám a kisebbségi helyzetben élő nyelvhasználók, nyelvi közösségek körében a beás-magyar nyelvcseré jóval korábban elindult, és ez a folyamat közösségenként nagyon változatos képet mutat. A hazai beások nyelvhasználatát vizsgáló kutatások azt igazolják, hogy bár egyre kevesebben használják a beás nyelvet, mégis erősen kötődnek anyanyelvükhöz, szükségesnek is tartják a nyelv átadását, de ezt a feladatot nem tekintik sajátjuknak, szívesebben helyezik családon kívülre ennek megvalósulását.

Kulcsszavak: nyelvhasználat, nyelvcseré, nemzetiségi nyelvoktatás

⁸⁷ PhD habilitált egyetemi docens tanszékvezető, Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet Romológia és nevelésszociológia Tanszék

Bevezető

A magyarországi cigány nyelvi közösségek vizsgálata során nagyon gyakran szembesülünk azzal a ténnyel, hogy a többségi társadalom domináns nyelvet beszélői a legtöbbször nem tudnak különbséget tenni a különböző cigány csoportok által beszélt nyelvek között, így a közbeszédben a cigányok/romák által beszélt nyelveket egy nyelvként „cigány” vagy „roma” nyelvként aposztrofálják. Ugyan a cigányokról szóló kutatások során rendszerint említett (KEMÉNY ÉS MTSAI, 1976) klasszifikáció a magyarországi cigányokat három nagy nyelvi csoportba sorolja: a javarészt magyarul beszélő *romungrókh*hoz (akik magukat magyar cigánynak, zenész vagy muzsikus cigánynak mondják), a magyarul és romani nyelven egyaránt beszélő *oláh cigányok*hoz, valamint a magyarul és az archaikus román nyelven beszélő *beás cigányok*hoz, mégis az egynyelvűsítés, az ún. nyelvi homogenizáció érvényesül a nyelvek meghatározásakor. Ez is oka lehet annak, hogy csak a beásokról szóló, és csak a beás nyelvet érintő információk alig találhatóak, de azok a források is gyakran ellenőrizhetetlenek és pontatlanok, amelyek a „cigányokról” általában, pontos nyelvi meghatározás nélkül szólnak.

A magyarországi cigányokat ismerők számára azonban nem kérdés, hogy a „cigány nyelv” valójában két nyelv – a romani és a beás – beszélőit jelenti.

A magyarországi cigányok többnyire elfogadják a '*cigány*' népvét, ugyanakkor a három fő cigány csoport mindegyike elhatárolja, megkülönbözteti magát a másiktól. Ennek eredményeképp a magyarországi cigányság jelentős része – pl. az oláh cigányok „*romának*”, a romungrók és a beások nagyobb részt – „*cigánynak*” nevezik magukat, nem „*romának*”, mindazok ellenére, hogy a közéletben és a politikai szóhasználatban egyre nagyobb teret nyer a „*roma*” elnevezés, mely a romaniban etnikailag jelölt, azaz csak az adott etnikai alcsoporthoz tartozókra utal, '*rom*' jelentése *férfi*, '*férj*'. (A kifejezés nőnemű párja a '*romnji*' '*roma nő, asszony*', '*feleség*'.)

Bár megoszlik a vélemény a terminusok használatát illetően, az egyre jobban terjedő cigány/roma egyenrangú használata mindenki számára megoldást jelenthet.

A beások létszáma

A Magyarországon élő cigányok becsült száma 400-600 ezer fő, míg hivatalosan (KSH, 2011) 308 957 fő. Ebből a létszámból a már ismertetett Kemény féle kutatás alapján kb. 8 %-nyi a beás közösség, akiknek döntő többsége a dél-dunántúli megyékben lakik. Ebben a régióban arányuk megközelíti a teljes cigány népesség 30 százalékát, a régió két megyéjében Baranya és Somogy megyékben pedig a cigányok többségét képezik. Más régiókban beásul beszélő cigányok csak jelentéktelen számban fordulnak elő.

Mindezek mellett fontos megjegyezni, hogy a beások is – mint minden kisebbségi helyzetben lévő csoport – a többségi társadalom kultúrájából, szokásrendszeréből, életmódjából számos dolgot átvettek és eltanultak ugyan, de még őrzik azokat a sajátosságait is, amelyek megkülönböztetik őket a többségi társadalom tagjaitól.

A beás cigányokat hagyományos foglalkozásaik alapján teknővájó cigányoknak is hívják. Teknővájók hazánkon kívül Románia, Bulgária, Horvátország és Szerbia területén élnek, ám ezt a mesterséget rajtuk kívül más nem végezte. (Fából készített termékeiket napjainkban szinte teljesen kiszorította a paraszti gazdaságokból a műanyagáru.)

A beások nyelvi helyzete

Az eddigi dialektológiai kutatások alapján, a beások egy „átmeneti nyelvjárást” beszélnek. Ez a román nyelvjárás a Körösvidék dél-keleti részén, a Bánát észak-keleti határai felé eső részén és Erdély dél-nyugati határainak területein beszélt nyelvjárások sajátosságait őrzi (SARAMANDU, 1997:7).

A beás nyelv különböző országokban használt dialektális változatait, valamint kialakulásuk történetét nem ismerjük. Ugyanígy fonológiai és nyelvtani rendszerük leírása is teljességgel hiányzik ezekben az országokban. E tekintetben a hazánkban élő beások írásbelisége jóval előrehaladottabb minden – a környező országokban élő – beás közösségnél.

A magyarországi beások elsősorban – a határ közelsége miatt – a Horvátországban Kutinán, Verőcén, Csáktornyán, valamint a Szerbiában Oromhegyesen és a Romániában Temesváron élő beásokkal állnak kapcsolatban. Az e közösségekkel ápolts kapcsolatok során szerzett nyelvi tapasztalataink azt igazolják, hogy az itt élő beások a magyarországiak által beszélt nyelvjáráshoz hasonló nyelvi változatot beszélnek.

Írásbeliségük kialakítása hazánkban az 1990-es években indult és gyors léptekkel folytatódik, míg a környező országokban élők körében ez többnyire a következő évtized feladatai közé tartozik.

„Fontos kérdés a beások román nyelvjárásával kapcsolatban az, hogy miért beszélnek a beások románul. Feltehetőleg a választ abban kell keresnünk, hogy a beás közösség az erdélyi, körösvidéki és bánáti területek bizonyos részein élve átesett egy nyelvcsere. Vagyis saját nyelvük szokásos használatáról áttértek a környező közösség, a románok nyelvének használatára. Ugyanezt a nyelvi folyamatot éli át a mai magyarországi kisebbségek jelentős része is” (BORBÉLY, 2001:80).

Magyarországon ennek az „átmeneti nyelvjárásnak” – melyet a hazai beások önálló nyelvként tartanak számon – három nyelvjárása (árgyelán, muncsán, ticsán) van. Ezek közül az

„*árgyelán*” a legelterjedtebb, amely egy nyelvújítás előtti bánáti román dialektus, s a román nemzeti nyelvtől csaknem izoláltan őrzi archaikus nyelvjárási jellegét ma is. Az *árgyelánok* Somogy, Tolna, Zala, Baranya megyékben használják ezt a nyelvi változatot, de él néhány család Veszprém és Vas megyében is.

A Dél-Dunántúlon Alsószentmártonban és környékén az ún. „*muncsán*” nyelvjárást beszélnek, melyben – a határ közelsége miatt – számos szláv (szerb) eredetű szó található. Ez a dialektus – hasonlóan a hazánk keleti részén, Szabolcs–Szatmár–Bereg megyében – élő harmadik nyelvcsoporthoz a „*ticsán*”-hoz, jóval többet merít a mai román nyelvből.

A beás szó a nép és nyelv elnevezésére használatos az *árgyelánok* és a *ticsánok* körében, a magyarországi beások harmadik nyelvjáráását beszélő *muncsánok* azonban nem nevezik magukat beásnak, saját csoportjuk és nyelvük megjelölésére a cigányt használják (KOVALCSIK, 1993:231, SZALAI, 1997:104).

A beás nyelv – valószínűleg – a kezdetektől fogva diglossziás helyzetben volt, hiszen a többségi társadalommal való együttélésben a közvetítő nyelv, ahogy a múltban, úgy napjainkban is, a magyar.

A beás nyelv leírására irányuló törekvések

Az nem kétséges, hogy a magukat beásoknak definiáló közösség nyelvének alapja a bánáti román nyelv, bár a román nyelvvel és a román nyelvterületen élőkkel évtizedek óta semmiféle kapcsolatban nem áll, a két közösség nyelvi fejlődése egymástól izoláltan történik.

A beások nyelve az 1980-as évekig csak szóbeli változatban élt, írásbeliségének valódi kezdete az 1990-es évek elejére tehető, és a világon egyedülálló intézmény, a pécsi Gandhi Gimnázium szervezési munkálataihoz kötődik.

A magyarországi beások nyelvének leírására az 1980-as évek elején legelőször Papp Gyula francia–román szakos nyelvtanár tett kísérletet pécsi és Pécs környéki gyűjtésére alapozva. (PAPP, 1982) Munkássága rendkívül fontos állomás a beás írásbeliség kezdetében, ám a beás nyelv általa történt leírása mégsem jelentett igazi áttörést a nyelv történetében. Nyelvreírási kísérletét a nyelvközösség tagjai kevésbé érezték magukénak, ezzel is magyarázható, hogy nem honosodott meg, s csak igen szűk körben vált ismertté.

Nem csupán nyelvi, de oktatáspolitikai szempontból is számottevő az 1990-es évek eleje, amikor is egy kis értelmiségi csoport nekilátott egy cigány nemzetiségi gimnázium – a már említett Gandhi Gimnázium – szervezésének. A munka során vált világossá, hogy a beás nyelv tanításához szükséges minimális feltételek is hiányoznak, hisz a nyelvnek – Papp Gyula kísérlete ellenére – nem alakult ki az írásbelisége, hiányoznak a beás nyelv és kultúra oktatásához szükséges ismerethordozók, iskolai tankönyvek. Ezek megírásához is elengedhetetlenül szükséges volt a beás nyelv írásbeliségének megteremtése. A gimnázium szervezési munkálatai mellett néprajzi kutatómunka indult, mely során az Ormánság beások lakta településein népdal- és népmese-gyűjtések során beás nyelvi korpuszok gyűjtése kezdődött meg. A főként Kovalcsik Katalin és Orsós Anna nevéhez fűződő néprajzi gyűjtőmunka során előtérbe került a leírás mikéntje. Ekkor vált elkerülhetetlenül szükségessé egy egységes írásmód kidolgozása. A magyar helyesírás szabályai szerint rögzített első beás gyűjtések népdalok és népmesék voltak, melyek részletes használati utasítást tartalmaznak a közölt szövegek kiejtéséhez. (KOVALCSIK – ORSÓS, 1994)

Az 1994-ben megjelent első kiadványok jelentették a beás nyelv írásbeliségének tényleges kezdetét. Ezeket rövidesen követte a Beás nyelvkönyv, mely elsőként kísérelte meg rendszerezni az addig csak szóbeliséggel rendelkező beás nyelvet. (ORSÓS, 1994)

Napjainkra a nyelvkönyv kiegészült beás–magyar és magyar–beás szótárakkal is, majd ezt a leírást követve további dalos- és

népmesegyűjtemények születtek. (ORSÓS, 1997; ORSÓS, 1998, ORSÓS, 1999)

E munkák fontossága vitathatatlan, még akkor is, ha nem a legnagyobb nyelvészeti tudatossággal készültek. Az elmúlt évtized azonban bizonyította ennek az írásmódnak az időtállóságát, hisz a kezdeti néprajzi köteteket számos hasonló és más nyelvészeti jellegű munka követte. Ez az írásmód nem csupán a beás értelmiség legnagyobb része, de a csak írni-olvasni tudók többsége számára is elfogadhatónak tűnik.

2002 őszétől az MTA Nyelvtudományi Intézet keretein belül működő Cigány Nyelvi Kutatócsoport olyan beás és romani nyelvre vonatkozó leíró nyelvészeti, antropológiai nyelvészeti, szociolingvisztikai és kontaktológiai kutatások folytatását tűzte ki célul, amelyek az eddig kevésbé kutatott beás és romani nyelveknek a sok szempontú leírásával egyszerre jelenthetnek fontos tudományos hozzájárulást a fenti részdiszciplínák eddigi eredményeihez.

A *Beás nyelvtan* című kötetet, amely nyelvtani, hangtani, alaktani, mondattani változásokat rögzítő, rendszerezett nyelvtan 2009 tavaszán jelentette meg az MTA Nyelvtudományi Intézete (ORSÓS –KÁLMÁN, 2009).

A beás nyelvvel foglalkozó korábbi szociolingvisztikai kutatásokról

A beás nyelv mint 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 két évtizedben megindult vizsgálatok, gyűjtések ellenére – tudományos szintű feltárása rendkívül hiányos, s a romungró és oláh cigány

csoportokhoz képest a legkevésbé ismert. Ezért fontos az a kis számú kutatás, amely a beás nyelvű közösségre irányult az elmúlt években.

Az elmúlt több mint két évtized eredményei a beás nyelv írásbeliségének megteremtésében igen számottevőek, ám fontos megjegyezni, hogy az eddigi időszak szakmai megalapozásából hiányzott a beás nyelv hazai állapotának vizsgálata, felmérése.

A helyzetfelmérés 2000-ben Varga Aranka és Orsós Anna vezetésével végzett kutatás során történt. A kutatás több lépcsőben, különböző módszerek alkalmazásával valósult meg azért, hogy a lehető legszélesebb földrajzi és társadalmi lefedettséggel kapjunk képet a beás nyelv állapotáról.

A vizsgálatot egy hosszabb távú nyelvtervezési folyamat első állomásának tekintettük. A kutatás azt igazolta, hogy a vizsgált hat közösségben a beás nyelvcsere folyamata elkezdődött, egyes közösségekben szinte lezártnak bizonyult. Azokban a közösségekben tapasztalható a nyelvcsere folyamatában bizonyos megtorpanás, amelyek a rendszerváltás óta egyre inkább bezáródnak látszanak. Ahol a nyelvcsere szinte lezárult, a különböző korúak nyelvhasználatában egyes élethelyzetekben hasonlóságok mutatkoznak. Számunkra ez azt jelenti, hogy sok esetben nem generációk közötti, hanem generáción belüli nyelvcseréről beszélhetünk.

A beások a társadalmi beilleszkedés, illetve asszimilálódás során különböző mértékben őrizték meg hagyományaikat. Így van ez a nyelvhasználat tekintetében is, amely az egyes beás cigány családok, közösségek esetében más-más képet mutat.

A beás nyelv állapotáról, az elkezdődött nyelvcseréről árnyaltabb kép szerzése miatt további kutatások váltak indokolttá. Ezt segítette elő az MTA Nyelvtudományi Intézete és *A nyelvi másság dimenziói: A kisebbségi nyelvek megőrzésének lehetőségei* projektuma⁸⁸. Ennek keretében lehetőség nyílt a nyelvcsere és a

⁸⁸ A projekt az NKFP5/126/2001. számú pályázatának keretében valósult meg.

kétnyelvűség megvalósulási formáinak vizsgálatára nyolc magyarországi kisebbségi közösségben (beás, horvát, német, romani, román, szerb, szlovák, siket) azonos elméleti és módszertani keretben.

A projekt során megvalósult kutatás beás nyelvi közössége egy Baranya megyei községben, a Pécshez közeli településen él. Bár a beások aránya a falu lakosságához képest csak 15%, s előzetes ismereteink voltak arról, hogy e nyelvi közösségben még nem zárult le a nyelvcsere.

E kutatás során elkészült egy összefoglaló leírást a településen élő beások nyelvi helyzetéről, nyelvhasználatról, különös tekintettel a közösség nyelvi és társadalmi attitűdjeire, sztereotípiáira. Ez a vizsgálat folytatása az előzőkben bemutatott 2000-ben elkezdett, – hat településre kiterjedő – beás szociolingvisztikai kutatásnak, amely a beás nyelv állapotának és helyzetének felmérésén túl, a nyelvmegőrzés lehetőségeire is rá kívánt világítani.

A szociolingvisztikai kutatás összegzése

A kutatás eredményei azt mutatták, hogy a megkérdezett beás fiatalok nyelvhasználatuk során jóval gyakrabban választják a magyar nyelvet, mint az idősebbek. Az adatközlők házastársaikkal és gyermekeikkel folytatott kommunikációjuk többször történik magyar nyelven, mint beásul. A családi kereteken kívüli nyelvhasználati színtereken – ügyintézés, vásárlás, orvos, munkahely – pedig mindig a magyar nyelv dominanciája figyelhető meg. Ennek alapvető oka, hogy ezeken a színtereken a beás nyelv használatának korlátai vannak, a beás használati köre az intézményi formális nyelvhasználati színterekre nem terjedt ki, nem alakultak ki azok a regiszterek, melyek a beás nyelvű kommunikációt zavartalanná tennék. A beás nyelv többnyire csak az elsődleges szocializáció színterein, a szóbeli kommunikáció során volt elsajátítható az 1990-es évek közepéig. Azóta

megteremtődött az írásbelisége, ám az iskolai oktatás során a cigány tanulók tannyelvet nem választhatnak, így a beás nyelv legfeljebb csak tantárgy lehet és intézményi keretek között, de azon kívül is, csak nagyon keveseknek adódik alkalma a beás nyelv elsajátítására.

A vizsgált nyelvi közösség tagjairól elmondható, hogy mintegy 80%-uk a családban sajátította el a beás nyelvet, ám annak használata – különösen a 40 év alatti korosztálynál – visszaszorulóban van.

A beás nők és beás férfiak közti különbség a nyelvválasztás tekintetében összességében kiegyenlített, és mindkét nem esetében megfigyelhető volt, hogy az iskoláskorú gyerekekkel a kommunikáció már többnyire csak magyarul zajlott.

A férfiak nyelvtudása semmivel sem gyengébb, mint a nőké, ám a nyelv használata körükben ritkább. A kisebbségi nyelvek, így a beás nyelv presztízsét illetően reálisabban látják a nyelv helyzetét, mint a nők – feltehetően több alkalmuk volt családfenntartóként a nyelv piaci értékéről a munkaerőpiacon tapasztalatot szerezni. Mindezek mellett ők is igen erősen kötődnek anyanyelvükhöz, szükségesnek is tartják a nyelv átadását, ám ezt a feladatot, szívesebben bíznák másra, pl. az iskolára. A többségi nyelv – jelen esetben a magyar – jelenti szerintük a boldogulás nyelvét, és a magyar nyelv tudásával a magyarsághoz tartozás érzésének erősödése is megfigyelhető a mintában szereplő férfiak válaszaiban.

Különösen nagy különbségek láthatóak a három életkori csoport szélső értékeit képviselő beszélői között a nyelvválasztás és a beás nyelvhez való attitűd esetében.

Az iskoláskorú fiatalok, akiknek a saját településükön nincs iskolájuk, a nemzetiségi intézményi rendszer kiépülése híján magyar tannyelvű iskolákba járnak. Ezekben az iskolákban a tanítás nyelve a magyar, a beás nyelv tanulására, gyakorlására intézményi keretben nincs lehetőségük. Ez a tevékenység egy cigány hagyományörző körben beás népdalok tanulása formájában valósul meg.

A vizsgált településen élő beások teljesen beépültek a többségi lakosság közé, már nem zárt telepi viszonyok között élnek. A cigánytelepek megszüntetése azt eredményezte, hogy az erdő szélén lakó beások a faluban vásárolták meg a megüresedett házakat. Ezért az addig egy közösséget alkotó beás közösség a faluban már távolabb került egymástól. Ez a változás együtt járt azzal is, hogy míg a telepen lakó beások szomszédaikkal többnyire csak beásul beszéltek, új lakókörnyezetében nem beás szomszédaikkal erre már nincs lehetőségük. A beás nyelvi használati szinterei ezzel tovább csökkentek. Ismeretes számunkra, hogy amennyiben az első nyelv használata csak a családra, esetleg a legszűkebb környezetre korlátozódik, az élet minden más területén pedig a második nyelv és kultúra hatásai érik a beszélőt az első nyelv elsorvad, és helyét az erősebb hatásokkal bíró veszi át.

A faluban lakó beások gyermekei közül sokakat a beás nyelv használatához már nem kötik olyan szoros szálak, mint szüleiket, ők s a kutatás adatai szerint a legfiatalabb életkori csoport tagjai közül sokan nem is a beást tartják anyanyelvükként számon.

A nyelvvesztés e nyelvi közösségben – kutatási adataim és megfigyeléseim szerint – azonban nem járt együtt az identitás elvesztésével, a közösség nyelvhasználata és identitása fordítottan arányos egymással.

E helyzetben a beás kultúra megerősödése, presztízsnyerése reményteljes változást hozhat a nyelvvesztés megállításában, sőt e folyamat visszafordításában. E munkában a helyi beás értelmiségnek és a helyi cigány kulturális egyesület felelősége még nagyobb és még fontosabb, ugyanis a település életében az egyetlen olyan vezető-szervező erőt képviseli, amelynek komoly kihatása van a település kulturális életére. A nyelvmegtartás érdekében folytatott tevékenysége ugyan ösztönösen, ám nagyon pozitívan befolyásolja a helyi beás közösségről kialakult képet a falu teljes lakossága számára, és a beás kultúra presztízsének megteremtéséért végzett munkássága is igen figyelemre méltó nemcsak a település magyar lakossága, de a beás kisebbséghez tartozók körében is.

A középkorúak életében a fiatalokénál jóval fontosabb helyet foglal el a beás nyelv. A gyermekkori emlékeik színtere többnyire a zárt beás közösség volt, a telepi élet, ahol a beás nyelv használata teljesen természetes volt, a közösségen belüli kommunikáció eszköze ez volt. Ebből eredően a beás nyelvhez való kötődésük is nagyobb. Bár csak nagyon kevesen rendelkeznek huzamosabb munkaviszonnal, ha mégis, munkahelyük többnyire a falun kívül található. Kommunikációjukban a kódváltás természetes dolog. A beás nyelv főleg az idősebbekkel való kapcsolattartásban játszik szerepet, míg gyerekeikkel már többnyire magyarul beszélnek. Ennek oka az a felismerés, hogy e nyelvtudás révén kevésbé sikeresek az életben, nem jutnak jobb munkához, biztosabb megélhetéshez gyermekeik és ők maguk sem, annál inkább jelent negatív megkülönböztetést, kisebb presztízst a kisebbséghez való tartozás.

A magyar nyelv piaci értéke nagyobb, így szívesebben veszik, ha gyermekeik is ezt tanulják meg, anyanyelvük pedig megmarad a család használatában – de már ott sem kizárólagosan. Bár a korosztály szinte minden tagja beszéli a beás nyelvet, életükben a beás funkciója közel azonos a magyar nyelvével, miközben a beás nyelv használati színterei egyre csökkennek. A hétköznapijukban a beás nyelv használata már nem intenzív, s ez nyelvtudásuk szintjét is befolyásolja.

A legidősebb generáció az, amely a legritkábban hagyja el lakóhelyét, keveset van távol otthonától, és a legkevésbé érint a modernizáció, így ők még őrzik, szívesen használják a beás nyelvet. Számukra a közösség hagyományai, szokásai is élek, mivel azonban már ők sem zárt telepi viszonyok között élik hétköznapijukat ezek gyakorlására egyre kevesebb lehetőség adódik. A nyelvről és hagyományaikról is inkább csak beszélnek, semmint használnák, hisz a gyerekeik ugyan még kötődnek a cigány kultúrához, unokáik már csak hallomásból tudnak arról, és csak alkalmanként szövődik életükbe a beás kultúra egy-egy szelete.

Az idősebb korosztály a beás nyelvhez tartozó beás kultúrával is azonosítja magát, a fiataloknak azonban e szerint élni nem volt

lehetőségük. Ahhoz, hogy megismerjék és tudatosodjanak bennük saját népük kulturális értékei, és ne érezzék önmaguk azt, hogy ez a kultúra érdemtelen az átörökítésre a három szintű (alap-, közép- és felsőfokú) beás nyelvoktatás szerepe nélkülözhetetlen lenne.

A kutatási eredmények azt igazolják, hogy a beások identitása – még a fiatalabb korosztályé is – igen erős annak ellenére, hogy a beás nyelv átörökítése, használata nem folytonos a beás családokban, ám az igény – változó erősséggel – erre minden korosztály esetében megfigyelhető. Ezt a feladatot szinte kivétel nélkül az oktatási intézményekre bíznák a nyelvátadást elmulasztók.

Oktatáspolitikai helyzetkép

A cigányság ugyan – a többi kisebbséghez hasonlóan – elvileg azonos joggal rendelkezik, hasonló igényeket formálhat anyanyelve megőrzésére, illetőleg az anyanyelven történő nevelésben, oktatásban való részvételre, ennek ellenére megállapítható, hogy a cigány nyelvek esetében alapvetően hiányoznak az anyanyelvi oktatás személyi és tárgyi feltételei. Így tehát a cigány nyelvek jobb esetben az oktatás tárgyai lehetnek csak, eszközei semmiképp. Az anyanyelvi oktatás korlátozása nyilvánul meg az alap-, a közép- valamint a felsőoktatás szintjén egyaránt. Ez e nyelvek esetében további alárendeltséget jelent, gyakran még az anyanyelvi beszélők is úgy érzik, nyelvük használati értéke csökkent.

A hazai cigányok körében elenyésző a romani vagy beás nyelven tudó tanítók, tanárok száma, nincs valódi romani és beás nyelvtanárképzés, és hiányoznak a tankönyvek, szótárak, s más tananyagok. A mai európai elvárások szerint mind a tanárképzés, mind a megfelelő tananyagok készítése állami feladat.

A nemzeti kisebbségek oktatási jogairól szóló hágai ajánlásokban többek között ezt olvashatjuk: „Az alap- és középfokú kisebbségi nyelvű oktatás megvalósíthatósága nagymértékben attól függ, hogy vannak-e olyan tanárok, akik minden tantárgyukat anyanyelvükön tanulták. Ezért az államoknak – a kisebbségi nyelvű oktatás megfelelő lehetőségeinek biztosítására vonatkozó kötelezettségeikből fakadóan – vállalniuk kell, hogy adekvát körülményeket biztosítsanak a megfelelő tanárképzés, és lehetőséget az ilyen képzésben való részvétel számára” (HÁGAI AJÁNLÁSOK 1996:7).

A magyar köznevelés és felsőoktatás jogszabályi környezetében az elmúlt néhány évben nagy változások történtek. E változások nyomait a cigány/roma nemzetiségi oktatás is magán viseli, ám arról, hogy ezek milyen mértékben érintették e nemzetiség nyelveinek és népismeretének oktatását a köznevelési intézményekben, kevésbé tudunk. Magyarországon a nemzetiségi nevelés, oktatás tudásanyaga most is (korábban a kisebbségi oktatás címszó alatt) 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/roma 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 magyarországi cigány csoportok által beszélt nyelvek használati színterei és funkciói jelentősen visszaszorultak, e folyamatok mind-mind a nyelvcseré intenzívebbé válásához vezetnek. Nyelv- és oktatáspolitikai szempontból ezért nagy jelentőséggel bír az a tény, hogy e nyelvek az iskolában, tanórai keretben oktathatók. Ez a lehetőség azonban csak akkor jelent értékközvetítést és presztízsnövekedést, amennyiben a folyamat a nyelvtanításhoz szükséges feltételrendszerek megléte mentén valósul meg.

A népismeret mint iskolai tantárgy sajátosságából – miszerint a család érték- és hagyománykövetítő szerepét és azok tiszteletét egyre inkább át kell vállalnia – számos cél és feladat is adódik. A cigány nemzetiségi nevelést, oktatást vállaló iskolák tanulói a kerettanterv előírásai szerint megismerkednek a legfontosabb hagyományokkal, az életmódbeli szokásokkal és a nemzetiség kultúrájával. Erre építve az életkori sajátosságaikat figyelembe véve, a fokozatosság elve alapján szereznek ismereteket a nemzetiség történelméről, néprajzáról, nyelvéről, irodalmáról stb.

A népismeret tantárgy tanulása a tanulók számára lehetővé teszi, hogy toleránsak és nyitottak legyenek a mássággal szemben, tudatosabbak magukkal, s ezáltal válnak majd más nemzetiségek és népek, különböző kultúrák elfogadására is alkalmassá. A célok teljes körű megvalósulását nehezíti, hogy bár a valóságban a nemzetiségi nevelésben, oktatásban való részvétel nem alanyi és másokat kizáró jog, az Alaptörvény formálisan is lehetővé teszi, hogy a nemzetiséghez tartozókkal egy sorban a nemzetiséghez nem tartozók is a nemzetiségi pedagógiai program szerint tanuljanak, mégis a korábbi szabályozást érdemben megismételve – továbbra is kifejezetten a Magyarországon élő nemzetiségek (alanyi) jogaként jelöli meg az anyanyelvű oktatáshoz való jogot. Így még mindig kevés lehetősége nyílik a nem az adott nemzetiséghez tartozóknak megismerni egy másik nép kultúráját.

A cigány/roma nemzetiségi oktatás vizsgálata (ORSÓS, 2015) során azon intézmények adatai kerültek feldolgozásra, amelyek a 2014/2015-ös tanév során beás és/vagy romani nyelvoktató és/vagy cigány/roma népismeret tantárgyakat tanítottak a cigány nemzetiségi nevelés-oktatás keretében.

A megkérdezett 181 intézmény 12%-ában, mindösszesen 22-ben valósul meg cigány nyelvoktatás. A 22 intézmény közül 10-ben csak a beás nyelv, 11-ben a romani, egy intézményben mindkét nyelv oktatása zajlik.

A 2014/15-ös tanévben a magyar nyelven roma nemzetiségi népismeret oktatást folytató intézmények száma 134 db, ez az adatszolgáltatásban részt vevő intézmények 74%-át jelenti.

A181 intézményből szerzett adatok vizsgálata alapján azt látjuk, hogy a cigány/roma nemzetiségi képzés során több rendszerszintű probléma nehezíti az intézmények munkáját. A nem megfelelő vagy hiányos nemzetiségi tanárképzés, személyi, tárgyi feltételek egyenetlensége mind azt igazolja, hogy a cigány/roma nemzetiségi oktatás esetében hazánkban nem valósul meg a minőségi oktatáshoz való hozzáférés. Sem a nyelvoktatás, sem a népismeret tantárgy tanítása során nem teremtődtek meg kielégítő módon az oktatás feltételei a megengedő jellegű rendeletmódosítások ellenére sem (óraszám, alkalmazási feltételek), ezért a nemzetiségi nevelés, oktatás céljainak megvalósulása is csak részlegesnek mondható. A cigány/roma nemzetiségi oktatás 2014/15-ös tanévi helyzetét vizsgálva sok esetben e feltételek hiánya miatt nem alkalmazkodik/nem tud alkalmazkodni az új jogszabályi környezethez. Az oktatási forma bevezetésének motivációjában alkalmanként a szülői igény is kétségbe vonható, a létszámadatok ugyanis azt látszanak igazolni, hogy az igénylést helyenként főként az intézményi érdek határozta meg.

A vizsgált intézmények között nem egy olyan található, amelyben a cigány/roma nemzetiségi nevelésnek-oktatásnak sokszor nincs tartalma, a feladattal megbízott pedagógusok nem rendelkeznek azokkal a tudásokkal és tárgyi feltételekkel, amelyek szükségesek lennének, így az egyébként a döntően hátrányos vagy halmozottan hátrányos helyzetű tanulók, köztük a főként cigány/roma tanulók, minőségi oktatáshoz való hozzáférése emiatt sem valósul meg.

Hogyan lehet elősegíteni a nyelvmegtartást?

A kisebbségi nyelvek megerősítésére, a nyelvcsere ellenkező irányba fordítására különféle módok léteznek. A beszélőkben mindenekelőtt saját nyelvükkel szemben pozitív attitűdöt kell kialakítani, vagyis azt kell tudatosítani, hogy az általuk beszélt

nyelv ugyanolyan értékes, mint bármelyik, csak más, mint amit a többségi társadalom használ.

Elő kell segíteni, hogy minél több használati funkcióban tudjon a nyelv megjelenni, legyenek anyanyelvű sajtótermékek, adások, anyanyelvi oktatás – lehetőleg minden szinten, beleértve a közép- és felsőfokú szakképzést is. Ez egyben nyelvélénkítést (*language revitalization*) is eredményez, mely a korlátozott funkciókban használatos nyelv szerepköreit és színtereit bővíti.

Ha van még elégséges számú anyanyelvi beszélő, aki képes e nyelvet természetes módon átadni a fiatalabb nemzedékeknek, a revitalizációs lépéseknek arra kell irányulnia, hogy érdekeltté tegye e beszélőket a nyelv átadásában.

Különböző csoportszolidaritást erősítő, közösségépítő stratégiák is segítik a nyelvmegtartást. Ilyenek: a támogató, additív oktatási környezet teremtése, amely során a kisebbségi nyelvet nem egy másik nyelven keresztül tanítják. Felkészült, a kétnyelvűség magas fokán álló tanárok segítségével az első nyelvre építve „alakítják ki” a tanulók magas szintű kétnyelvűségét. A felnőtt lakosság anyanyelvének intézményes fejlesztését is megcélozzák, ami segít újra felértékelni az anyanyelvet a nemzedékek közötti nyelvtadásban. A kisebbségi nyelvű média szerepének erősítésével, a kommunikációs technológia fejlődésének köszönhetően új kommunikációs csatornák hozzáférhetővé tétele (televízió, rádió, nyomtatott sajtó, elektronikus sajtó, Internet, e-mail, ún. chat room-ok a kisebbségi nyelven).

További stratégiák léteznek, mint pl. stratégiák a kisebbségi nyelven való írás-olvasás fejlesztésére, a kisebbségi írásbeliség támogatására. Az adott kisebbségi nyelvet első, esetleg második nyelvként folyékonyan beszélők nagy népességének megteremtése.

Ha a másodnyelvvé lett kisebbségi nyelv a többségivel szemben a családi nyelvhasználatban újra elsődlegessé válik, akkor a nyelvcsere folyamata sikeresen visszafordítható. Míg azonban ez a folyamat stagnál, ill. ellenkező irányba tart, addig az oktatásnak kell méltányos módon és eszközökkel segíteni a nyelv

presztízsének visszaállítását. Mindannyian tudjuk, hogy ha egy nyelvet nem használnak az oktatásban, annak a nyelvnek a fennmaradása súlyosan veszélybe kerül.

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.

Hágai Ajánlások (1996): A Nemzeti Kisebbségek Oktatási Jogairól Szóló Hágai Ajánlások és Értelmező Megjegyzések. The Hague: Interetnikai Kapcsolatok Alapítvány.

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

KOVALCSIK Katalin – ORSÓS Anna (1994), Fátá ku păru dă ar – Az aranyhajú lány – Beás cigány népmeseegyűjtemény I. kötet Gandhi Gimnázium, Pécs.

KOVALCSIK Katalin (1993): A beás cigányok népzenei hagyományai. In: Barna Gábor (szerk.), Cigány néprajzi tanulmányok I. Mikszáth Kiadó, Salgótarján.

ORSÓS Anna – KÁLMÁN László (2009): Beás nyelvtan Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet. Tinta Könyvkiadó, Budapest.

ORSÓS Anna (1994): Beás nyelvkönyv kezdőknek. Pă lymbá băjásilor. Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskola, Kaposvár.

ORSÓS Anna (1998): Fátá ku păru dă ar – Az aranyhajú lány – Beás cigány népmese gyűjtemény II. kötet Gandhi Gimnázium, Pécs.

ORSÓS Anna (1997): Beás - magyar kézisztár. Vorbé dă băjás. Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskola, Kaposvár.

ORSÓS Anna (1999): Magyar – beás kézisztár. Vorbé dă ungar. Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskola, Kaposvár.

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., Pécs.

ORSÓS Anna (2015): Cigány/roma nemzetiségi oktatás: Kutatási beszámoló. PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Pécs.

ORSÓS Anna (szerk.) (2015): A romológia alapjai. Wlislócki Henrik Szakkollégium, PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Romológiai Kutatóközpont, Pécs.

PÁLMAINÉ ORSÓS Anna – Varga Aranka (2001): A beás nyelv állapota. Iskolakultúra, 12. sz. 58-64.

PAPP Gyula (1982): A beás cigányok román nyelvjárása. JPTE Tanárképző Főiskola, Pécs. (Tanulmányok a cigány gyermekek oktatásával-nevelésével foglalkozó munkacsoport vizsgálataiból V.)

SZALAI Andrea (1997): A „mi” és az „ők” határai, avagy a beások belülről. Regio, 8. évf., 1. sz. 104-126.

Internetes források

2011. évi CXCV. törvény – a nemzeti köznevelésről

http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100190.TV
[2018. június 29.]

2011. évi CLXXIX. törvény – a nemzetiségek jogairól.

http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100179.TV[2
018. június 29.]

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

http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1300017.EMM

[2018. június 29.]

A nemzetiségi nevelés-oktatás kerettantervei – Az alapvető jogok biztosa és a Magyarországon élő nemzetiségek jogainak védelmét ellátó biztoshelyettes JELENTÉSE az AJB-3894/2012. számú ügyben, a nemzetiségi középiskolai oktatás helyzetéről.

https://www.ajbh.hu/documents/10180/1117870/K%C3%B6z%C3%B6s+jelent%C3%A9s+a+nemzetis%C3%A9gi+k%C3%B6z%C3%A9piskolai+oktat%C3%A1s+helyzet%C3%A9r%C5%91l+3894_2012/a8f0b7a5-718f-44a0-b3d7-fe335490703f?version=1.0 [2018. június 29.]

**AZ ARANY JÁNOS PROGRAMOK ALUMNIS
DIÁKJAIVAL KÉSZÜLT INTERJÚK
EREDMÉNYEI**

AZ AJP SORSFORDÍTÓ EREJE-

Összefoglaló

Magyarországon viszonylag magas a korai iskolaelhagyók aránya, mely növekvő tendenciát mutat (Fehérvári, 2015), és a háttérben sokféle (pull és push) hatás húzódik meg (Imre 2015). Ez a helyzetkép különösen indokoltá teszi az ellensúlyozást célzó hazai oktatáspolitikai beavatkozások, megerősítését, kiterjesztését. Ehhez kívánt hozzájárulni az a komplex kutatás, mely a Magyarországon 2000 óta működő Arany János Programok (AJTP, AJKP, AJKSZP) átfogó vizsgálatát tűzte ki célul. A kutatás fókuszában a hátrányos helyzetű, főként roma/cigány közösségekből érkező fiatalok személyes sorsának alakulása, továbbá a tanulói sikeresség (reziliencia megléte) és a támogató programok (inkluzív környezet) összefüggéseinek feltárása áll. A kutatócsoport többféle eszközzel dolgozott: makro-statisztikai elemzéseket végzett, on-line kérdőívet vett fel, fókuszcsoportos és strukturált interjúkat készített valamennyi AJP-s intézmény bevonásával. A vizsgálat fontos pontja volt az AJP-ben végzett fiatal felnőttek megkeresése és életút interjúk készítése. Az interjúk elsősorban arra kérdeztek rá, hogy a döntően hátrányos helyzetből

⁸⁹ doktorhallgató, Pécsi Tudományegyetem, „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola

érkező fiatalok életútja során miként alakult megküzdő képességük, a nehéz helyzetekből sérülve vagy inkább megerősödve kerültek-e ki? Mennyire tudatosak, célorientáltak, van-e biztos jövőképük? Élethelyzetükhöz milyen módon járult hozzá az Arany János Program? Az interjúk feldolgozása narratív tartalomelemzéssel zajlott. Az eredmények megerősítették a még programban lévő AJP-s diákok online kérdőívben adott válaszait. Láthatóvá vált a 3 alprogram különbözősége és hasonlósága is.

Kulcsszavak: Arany János programok, hátrányos helyzet, inklúzió, reziliencia

Az Arany János Programok

Az Arany János program 2000-ben indult útjára Arany János Tehetséggondozó Program néven, 13 középiskola és 352 tanuló részvételével. Indításkori célja, hogy növelje az esélyegyenlőséget a közoktatásban, és segítse a hátrányos helyzetű fiatalok felsőoktatásba valóbejutását.

A 2000-ben indult a tehetséggondozó (AJTP) programot 2004-ben a kollégiumi (AJKP) alprogram indítása követte, 2007-ben pedig a kollégiumi szakközépiskolai (AJKSZP) programmal bővült a paletta. Az időben elsőként (2000-ben) elindított tehetséggondozó alprogram működik a legtöbb helyszínen (22 település, 23 program, 36 intézményben) és legnagyobb tanulói létszámmal (max. 3000 fő). (Híves, 2017)

A programindítás kezdete óta érzékeny kérdés, hogy kiket céloz a program. 2000-ben az 5000 főnél kisebb lélekszámú településen élő tehetséges diákokat rangos városi gimnáziumok AJTP előkészítő osztályaiba felvéve indult a tehetséggondozó Program (AJTP). Már az első évek szakmapolitikai vitái és kutatási adatai rámutattak arra, hogy bár hátránykompenzálás érdekében rendeltek

jelentős forrásokot a program működtetéshez, mégis, alapvetően a legszegényebb rétegekhez nem jutott el a program (Fehérvári – Liskó, 2006a). Az indítás óta eltelt majd 20 esztendőben számtalan kutatás vizsgálta a program célcsoportjának változásait, a számukra nyújtott pedagógiai szolgáltatásokat, a tanulói eredményességet. (Fehérvári – Liskó, 2006b; Fehérvári, 2009; Fehérvári, 2015) 2017-2018-ban valósult meg az Emberi Erőforrások Minisztériuma, az Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, valamint a Pécsi tudományegyetem Wlislócki Henrik Roma Szakkollégium együttműködésével az a kutatás, mely a Magyarországon működő Arany János Programok (AJTP, AJKP, AJKSZP) átfogó vizsgálatát tűzte ki célul. A kutatás fókuszában a hátrányos helyzetű, valamint a roma/cigány közösségekből érkező fiatalok személyes sorsának alakulása, továbbá a tanulói sikeresség (reziliencia megléte) és a támogató programok (inkluzív környezet) összefüggéseinek feltárása áll. (Hírlevél 2017)

Az Arany János Programok céljait tekintve illeszkednek a hátránykompenzáló oktatási szolgáltatási körbe. A középfokú intézmények hálózati pontjain összesen 70 gimnázium, szakgimnázium, szakközépiskola és kollégium valósít meg – országos kiterjedtséggel. A program egyedülálló abban, hogy kormányzatokon átívelő módon képezi a köznevelés részét, több mint másfél évtizedes működésével bizonyítva létjogosultságát.

A program célcsoportja

„Célcsoportjuk a korai iskolaelhagyásban veszélyeztetett tanulói körből – hátrányos helyzetű diákok – kerül ki, közöttük legjelentősebb a lemorzsolódás, ami megalapozza a korai iskolaelhagyást, melyet bár a statisztika 18-24 éves korcsoportra vonatkoztat, de valójában hamarabb, legtöbbször már középfokon bekövetkezik (Mártonfi, 2013). Kipróbált és bevált, preventív és beavatkozó tevékenységeik – intézményi és tanulói szinten –, adaptálható, jó gyakorlattá válhatnak a köznevelés egészében.” (Hives, 2017)

A programműködtetés első öt évét követően Fehérvári és Liskó országos kutatásának egyik fő fókusza a bevont diákok

jellemzőinek feltárása volt (Fehérvári – Liskó, 2006b). A kutatópáros megállapította, hogy a diákok társadalmi réteghelyzetük alapján heterogének. Leggyakrabban (70%) a kistelepülési származásuk okozza a hátrányukat, jellemző a csonka (30%) és a nagycsaládos (50%) környezet, illetve sokuknak (50%) a szülei nem tudnak a munkaerőpiacon elhelyezkedni. Csak kevés (4%) roma/cigány tanulót találtak 2005-ben a kutatók. Mindezek alapján azt a megállapítást tették, hogy „az Arany János Programnak az utóbbi években tapasztalható változások ellenére sem sikerült elérnie a leghátrányosabb társadalmi rétegeket.” (Fehérvári – Liskó, 2006b:70)

„Az AJKP-ban 2005-ben résztvevő tanulók 89 %-a halmozottan hátrányos helyzetű volt és több mint fele roma/cigány diák. A 2006-ban indított Kollégiumi-szakközépiskolai Program (AJKSZP) még inkább a leghátrányosabb rétegekből és térségekből kívánta megszólítani és a középfokon segíteni a diákokat. (Fehérvári, 2008) Az AJP célcsoport-lehatárolása szinte évről évre változott, azonban a 3 alprogram diákjainak családi háttere jelenleg is különbözik. Az AJTP-ből kikerülők iskolázottsága 1-2 lépcsőfokkal haladja meg szüleikét, míg az AJKP és AJKSZP-ben a leghátrányosabb helyzetűek tanulnak, számukra a legfőbb cél, hogy befejezett középfokú végzettségük legyen, szakmát kapjanak.” (Fehérvári, 2015:38).

Az Arany János Program alprogramjai

Arany János Tehetséggondozó Program (AJTP)

A program célja a tehetséggondozás azon hátrányos helyzetű és halmozottan hátrányos helyzetű diákok körében, akik tanulmányaikat a sikeres érettségit követően a felsőoktatásban szeretnék folytatni.⁹⁰

Arany János Kollégiumi Program (AJKP)

A program célja, hogy a hátrányos helyzetű és halmozottan hátrányos helyzetű diákok is esélyt kapjanak egy középiskola

⁹⁰ AJTP <http://www.ajtp.hu/kozerdeku?csu=AAAVIXVC>

sikeres elvégzéséhez. Lehetővé teszi a program ezen diákok számára, hogy érettségig adó szakközépiskolai és gimnáziumi osztályokban tanulhassanak. A program keretében elsősorban egyéni hátránykompenzálás és fejlesztés a kiemelt feladat. A kollégiumi program kiegészül egy középiskolai tanulmányokra felkészítő, elsősorban a kulcskompetenciák fejlesztését felvállaló - előkészítő kilencedik évfolyammal.⁹¹

Arany János Kollégiumi Szakközépiskolai Program (AJKSZP)

A program célkitűzése, hogy a hátrányos helyzetű és halmozottan hátrányos helyzetű környezetből érkező gyermekeket szakiskolai szakképzésben részesítsék.⁹²

Elméleti keret

Elsőként szükséges tisztázni a későbbiekben ismertetett vizsgálat alapjául szolgáló fogalmakat. Ezekre építve válnak érthetővé az életút interjúk kérdéskörei, illetve összegezhetőek az eredmények.

Hátrányos helyzet

Magyarországon az oktatási esélyegyenlőtlenség szempontjából a hátrányos helyzetű (továbbiakban: HH) és a halmozottan hátrányos helyzetű (továbbiakban: HHH) gyerekek, tanulók tartoznak a fókuszban lévő legnagyobb létszámú csoportba. A hátrányos helyzet fogalmának definitív tartalma 2013 szeptemberében jelentősen megváltozott, míg a megelőző tíz évben alig módosult. 2013. szeptember 1-jéig az 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról 121. §-a volt az érvényben lévő szabályozó, jelenleg pedig a 2013. évi XXVII. törvény 45. §-ában meghatározottak szerint módosított 1997. évi XXXI. törvény a gyermekvédelemről és a gyámügyi igazgatásról 67/A. §-a hatályos.

⁹¹ AJKP <http://www.ajkp.hu/kozerdeku1?csu=AAAVYIAI>

⁹² AJSZKP <http://www.ajkszp.hu/koerdeku2?csu=AAAVYICB>

A

jelenlegi jogszabály a hátrányos helyzet kategóriájába kerüléshez a család szerény anyagi helyzete miatt megítélt RGYK mellett még minimum egy hátránynövelő jellemzőt vár el, míg a halmozottan hátrányos helyzethez a család szegénységét jelző RGYK mellett további két kritériumnak kell teljesülnie. A hátránynövelő kritériumok: alacsony iskolázottságú szülők, a szülők munkanélkülisége és az elégtelen (vagy szegregált) lakókörülmények. A 2013-tól érvényes szabályozó minden gyermekvédelemben felnövő gyereket automatikusan halmozottan hátrányos helyzetűnek tekint.

A változásokkal a hátrányos helyzet meghatározása a közoktatási törvényből a gyermekvédelmi törvénybe került, és így nem csak tartalmában módosult jelentősen, hanem a szabályozó ágazati kiterjedtségében is. (Varga, 2014)

Inklúzió

„Az inklúzióra úgy tekintünk, mint egy olyan folyamatra, amely valamennyi gyerek, fiatal és felnőtt eltérő igényeit figyelembe veszi és reagál rájuk abból a célból, hogy növelje részvételüket a tanulásban, a kultúrákban és a közösségekben. Ugyanakkor mindezzel csökkenti és kiküszöböli a kizáródásukat az oktatásból. Ez a folyamat olyan kölcsönös elképzeléseken alapuló változtatásokat feltételez, amely érinti a tartalmakat, megközelítéseket, struktúrákat és stratégiákat. A változások mentén kialakított inkluzív iskola képes sikerrel bevonni minden gyermeket a megfelelő korcsoportba, mivel az a szemlélete, hogy az oktatási rendszer legyen valóban elérhető minden gyermek számára.” (UNESCO 2009)⁹³

Inkluzív környezet, iskola

Az inklúzió nem csak társadalmi oldalról megközelíthető, hanem gyakorlatba ültetésének egyik legfontosabb terepe az oktatás.

⁹³ Policy Guidelines on Inclusion in Education. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. UNESCO, Paris, 2009. 8-9.

Varga így foglalja össze az inkluzív oktatás kritériumait: „Szemlélete szerint a befogadó társadalom alapvető forrása a közösség oktatásának, maga az oktatás pedig több mint az iskoláztatás – cselekvés a közösséggel, a közösségben, a közösségért. Az inkluzív iskolában a heterogén tanulói csoport van a fókuszban, mely a diákközösségbe tartozók egyéni tulajdonságait értékeli, figyelembe veszi. Az inkluzív pedagógia olyan rendszert feltételez, amely a diákok közötti különbözőség felismerésével és értékelésével kezdődik, amely során a diákot, mint önálló személyiséget tekinti a maga komplexitásában – többek között társadalmi, kulturális és egyéni adottságai mentén. A személyes jellemzők végtelen variációiból kialakuló egyediségre, valamint a folyamatosan változó egyéni igényekre való reagálás igénye és sikeressége jelenti az inkluzív pedagógia lényegét. Képes a folyamatos megújulásra, mert belátja, hogy e nélkül nem tud eredményesen reagálni a változó igényekre.” (Varga, 2015)

Reziliencia

A reziliencia kutatási köre a pszichológián – elsősorban a fejlődépszichológián – belül azokra a jelenségekre épül, amelyek esetében valamely adaptációt vagy fejlődést fenyegető negatív hatás ellenére pozitív kifejtet következik be egy személy vagy akár egy csoport életében. A pszichológia reziliencia- vizsgálatának központi témáját képezi olyan jelenségek elemzése, amely során az egyének életében sikeres megküzdés és alkalmazkodás tapasztalható a krónikus stresszkeltő, viszontagságos és traumatizáló körülmények mellett. (Rayman – Varga, 2015)

Varga megfogalmazása szerint „A reziliens diák jellemzője, hogy sikeres előrehaladását gátló hátrányai (rizikó tényezők) vannak, ám ezek ellenére sikeres a tanulmányi pályafutásuk. Vagyis a javakhoz vezető úton képes sikeres tőkebefektetéseket tenni, és a javakhoz hozzáférése sem korlátozott. Ehhez elengedhetetlen, hogy a nehéz körülményekhez való sikeres alkalmazkodáshoz, a reziliencia kialakulásához olyan támogató (protektív) feltételek álljanak rendelkezésre, melyek képesek ellensúlyozni a rizikó-tényezőket.” (Varga 2017)

A külső feltételek vonatkozásában Masten emelte ki, hogy külső rizikó-tényezőnek tekinthető az alacsony szocio-ökonómiai státusz (társadalmi hátrány, negatív társadalmi megítélés) és a személyes élet traumatikus eseményei is. Szintén Masten hangsúlyozta, hogy a környezetből eredő (külső) támogató feltételek a szocializációs közeg (család, iskola, a kortárs csoport) kapcsolati hálójában érhetőek el (MASTEN et al. 2008).

A kutatás körülményei

A kutatás első fázisa egy elektronikus kérdőíves adatfelvétellel indult, mely 2017 októbere és 2018 januárja között zajlott mindhárom alprogram összes kollégiumának bevonásával. A 2017-es még nem hivatalos októberi statisztikák tanulólétszámaival összevetve, az AJP tanulók 83,6%-a töltötte ki kérdőívünket.

A kutatás második fázisában a programot megvalósító intézmények szakmai vezetőivel készült egy átfogó interjú a program megvalósításának kezdetéről, és az azóta eltelt időszakról. Az interjú kérdései kitértek az esetleges programmal kapcsolatos módosítási javaslatok mellett a helyben megvalósított jó gyakorlatokra is.

A kutatásunk harmadik fázisában felkeresésre kerültek azon diákok, akik az érintett intézmények diákjai voltak. A felkeresések minden esetben egy hosszabb életútinterjút eredményeztek, ahol irányított kérdésekkel szerettük volna feltárni, hogy az ő számukra mit jelentett a programba való bekerülés, és milyen változásokat hozott az ő illetve a családjuk és környezetük életében, jövőjében.

Az interjúkkal összesen 28 diákot sikerült elérni, amely földrajzilag szinte teljes egészében lefedi az egész ország területét.

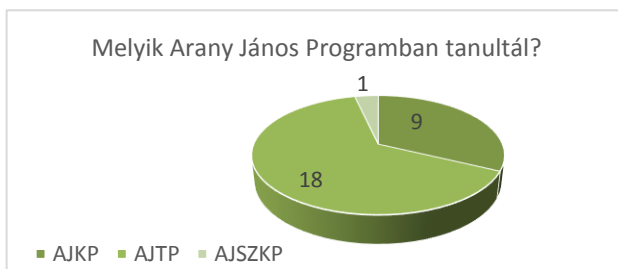
A következőkben a narratív tartalomelemzés módszerével történt elemzés eredmények bemutatása következik. Ez alapján lehet látni,

hogy a kutatásba bevont fiatal felnőttek miként váltak, vagy nem váltak rezilienssé.

Interjúk

Az 1. ábrán jól látható, hogy a jelenleg működő mind a három alprogramból sikerült elérnünk alumnus diákokat. A megkérdezettek közül 9 fő tanult az Arany János Kollégiumi Programban, 18 fő az Arany János Tehetséggondozó Programban, és 1 fő az Arany János Szakiskolai Programban.

1. ábra: Melyik Arany János Programban tanultak az érintettek?
(saját készítésű)

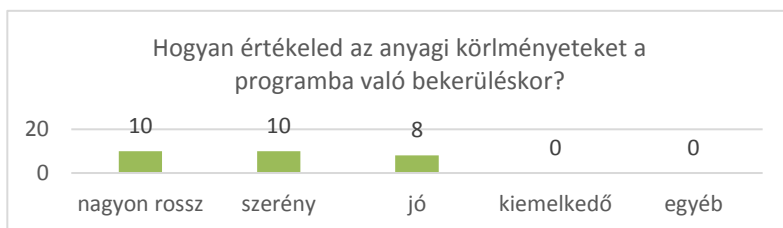


A családra vonatkozó kérdéskörben megkérdezésre került az interjúalanyoktól, hogy hogyan értékeli a családjuk anyagi körülményeit a programba való bekerüléskor.

A 2. ábrában látható válaszok alapján elmondható, hogy szinte mindannyian nagyon rossz vagy szerény anyagi körülmények között nevelkedtek. Minden válaszadó kivétel nélkül kiemelte, hogy a program adta támogatások nélkül minden bizonnyal nem lett volna lehetőségük jóhírű középiskolában tanulni, mert nem tudták volna a közlekedést, a kollégiumot, az étkezést, és a

tankönyveket kifizetni, mert a családjaik anyagi helyzete ezt nem tette lehetővé. Nagyon sokak szülője évek óta nem dolgozott, vagy a településen működő közmunkaprogramban tudtak elhelyezkedni, melyből csak a mindennapi megélhetéshez szükséges dolgokat tudták fedezni.

2. *ábra: Hogyan értékelik az anyagi körülményeiket a programba való bekerüléskor? (saját készítésű)*



Annál a kérdésnél, hogy hogyan értékelnék a családi viszonyaikat, mennyire volt támogató és összetartó a családjuk, az interjúalanyok többsége azt a választ adta, hogy érzelmi biztonságot adó, jól működő és teljes mértékben együttműködő volt. Egy későbbi kérdésnél visszatértünk erre, abban a formában, hogy kitől kapták az interjúalanyok a legtöbb támogatást a tanulásban, és szinte kivétel nélkül a családot emelték ki a válaszadók.

- *Nagyon harmonikus és nagyon jó, összetartó család vagyunk.*

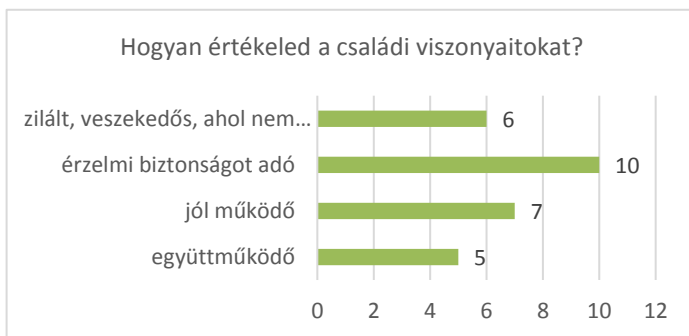
- *Hát, igazából nagyon bensőséges összetartó. Tehát, azért hálás lehetek a sorsnak, egy nagyon jó családban nőttem fel.*

- *Hát, ilyen családi viszályok vannak, mint ügye minden családban, ilyen apróbb, de ilyen nagyobb viták nincsenek, inkább összetartónak jellemezném.*

- *Megmondom őszintén, amikor elkerültem középiskolába, akkor azért megváltozott körülöttem minden, tehát úgy, de*

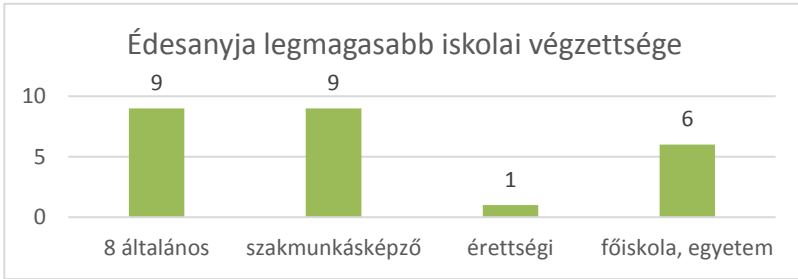
akkor induljunk a gyerekkortól, alapvetően az, hogy úgy tudnám jellemezni ezt az anya apa közötti kapcsolatot, hogy édesapám alkoholista volt, és hát nem igazán tudta úgy, nem igazán tudta betölteni ezt az apa szerepet. Édesanyám meg, hát hogy is mondjam, ilyen lelki traumát, lelki terrorban élt, hogy hazaért apám, akkor meg fog vergődni, mert ki önti a kaját, volt veszekedés, volt tettlegesség, úgyhogy nem volt egyszerű, igazából jellemzi a jelenlegi kapcsolatunkat is.

3. ábra: Hogyan értékelték a családi viszonyait? (saját készítésű)



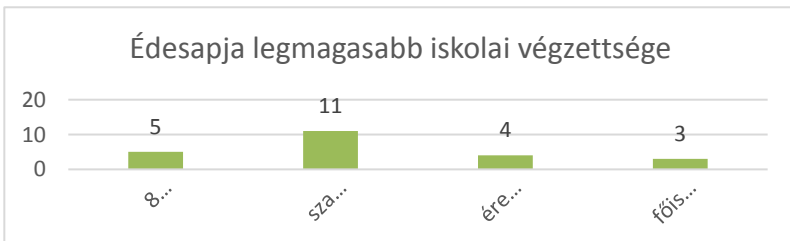
A 4. és 5. ábra szemlélteti, hogy a válaszadók szüleinek mi a legmagasabb iskolai végzettsége. Megfigyelhető, hogy a szülők döntő többsége nyolc általános iskolai vagy szakmunkás végzettséggel rendelkezik. Gyermekeik, szemben a szüleikkel mindannyian legalább érettségivel rendelkeznek, emellett a megkérdezettek több mint 90%-a jelenleg felsőoktatásban tanul, vagy diplomával rendelkezik.

4. ábra: Édesanyjuk legmagasabb iskolai végzettsége (saját készítésű)



Azon kérdésekre, hogy miért döntöttek a középiskola elvégzése után a továbbtanulás mellett, azt a választ kaptam, hogy a folyamatos tanulásban látják az előrelépést, egy a mélyszegénységből való kiugrási lehetőségnek tartották a felsőoktatásba történő jelentkezéskor, és ezt nagyon jól szemlélteti azon kérdésre adott válaszuk (8. ábra), hogy mennyire javult az életszínvonaluk gyerekkoruk óta.

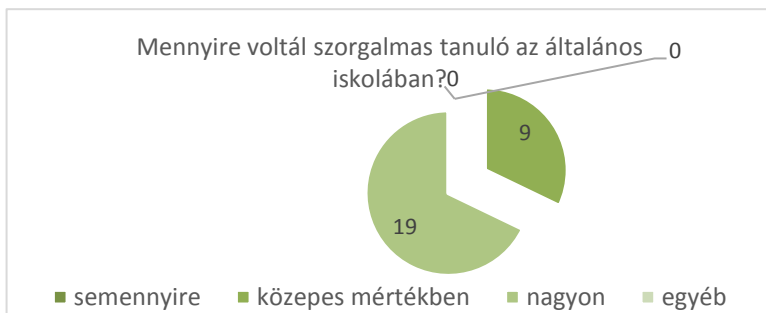
5. ábra: Édesapjuk legmagasabb iskolai végzettsége (saját készítésű)



- Persze hát, akkor, amikor mi hazamentünk, akkor én nem voltam rest, elővettem a könyvet, és tanultam. Nem voltam rest úgy elaludni, hogy a könyvet elővettem, persze apuék nem sok

mindent tudtak segíteni, nem voltak buták, de azért ha nehezebb feladatokra jutott a sor, akkor nagyon nem tudták úgy, és tudod, ha így magadtól, rájössz valamire, az nekem úgy élmény volt, engem ez mindig hajtott, nem voltam okos, de mindig mondom is a tesóimnak, hogy én nem voltam okos, hanem inkább szorgalmas, ha valami úgy volt, hogy tanuljam meg, akkor leültem beseggeltem, és megtanultam.

6. ábra: Mennyire volt szorgalmas tanuló az általános iskolában?
(saját készítésű)



Kérdező: A középiskolában volt számodra olyan fontos tanár, nevelő az iskolában vagy a kollégiumban, aki nagyon sokat jelentett neked és sokat segített neked?

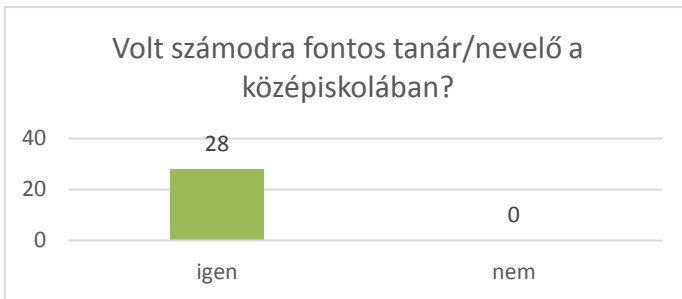
Válaszoló: Hát, igazából itt is el lehet mondani, hogy tényleg mindenhol megkaptunk mindenféle segítséget, amit csak kértünk tőlünk.

A válaszadók mindegyike kiemelte, hogy a programban dolgozókkal szinte családi kapcsolat alakult ki, a második szülőket ismerték meg a tanáraikban és nevelőikben. Többen a mai napig rendszeresen tartják a kapcsolatot, meghívják egymást a fontosabb családi eseményekre, például esküvőkre. Egy olyan fajta

kötődés alakult ki a tanárok, nevelők és a diákjaik között, ami teljes mértékben meghatározta a diákok programhoz, középiskolához, az élethez, tanuláshoz való hozzáállásukat. Megtanultak kitartani az elhatározásaik mellett, döntéseket hozni, tenni a céljaikért, kikérni a példaképeik véleményét, és felelősségteljes döntéseket hozni.

A családi támogatás és a program segítségével mára mind érett felnőttek tartják magukat, akik magabiztosan és optimistán állnak a feladatok előtt, és tudatosan építik karrierjüket.

7. ábra: Volt-e számára fontos tanár/nevelő a középiskolában?
(saját készítésű)



Kérdező: Ha végig gondolod a gyerekkori életszínvonaladat, illetve a maít, akkor mennyire vagy elégedett a mai életszínvonaladdal, és mennyit változott azóta?

Válaszoló: Hát, rengeteget, ... nem is lenne életem, nem tudom, ma úgy megyek be a boltba, hogy nem kell megnéznem, hogy mit veszek, nem kell néznom az árat például, kiskoromban, egy túró rudit is meg kellett gondolni, hogy megvegyem-e magamnak, vagy ne, és akkor a középiskolában, olyan 700 Ft volt a buszjegy, és akkor kaptam 1000 Ft-ot egy hétre, és akkor 300 Ft-ot osszál be úgy, hogy jó tulajdonképp kapsz kaját, de ha megkívánok bármit, vagy mit tudom én, vagy mondjuk, ha veszel egy csomag chipset, akkor csak 100 forintom marad. Ma pedig otthon van egy fiókom, amiben csak

ilyen csokik meg édességek meg cukrok vannak, az is olyan megnyugtató, és csakis én férhetek hozzá, rengeteget, rengeteget, lakás körülményeim is, persze most szolgálati lakásban lakok, de ezerszer, de, mondom rengeteget, tehát ég és a föld.

8. *ábra: Hogyan értékelné az anyagi helyzetét, mennyit változott a gyerekkora óta? (saját készítésű)*



Utolsó kérdések között megjelent a céltudatosságra, magabiztosságra történő reflektálás is. Megkérdeztük, hogy jelenleg magabiztosnak érzik-e magukat, elégedettek-e a jelenlegi helyzetükkel.

A kérdésre adott válaszokból is egyértelműen bizonyítható, hogy összesen 26 fő válaszolta, hogy igen, magabiztosnak érzi magát, elégedettek a jelenlegi helyzetükkel, életszínvonalukkal, és teljes mértékben úgy érzik, hogy az általuk elképzelt jövőt meg tudják valósítani, és elég erősek is hozzá.

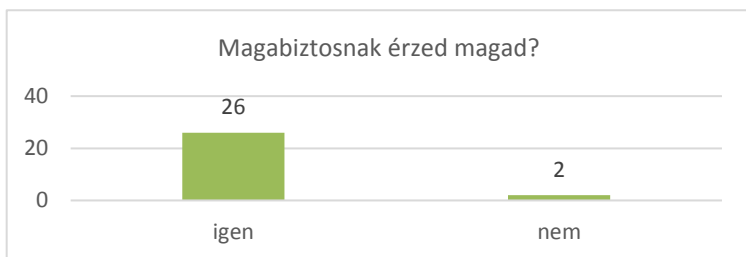
Kérdező: Mennyire érzed magad most stabilnak és magabiztosnak?

Válaszó: Abszolút annak érzem magam, tényleg. Most, az elmúlt pár évben már tényleg teljesen össze álltam. Szerintem egy érett felnőtté lettem, és teljesen érzem, annak érzem magam. Teljes embernek.

Kérdező: Most mennyire érzed magad stabilnak és magabiztosnak?

Válaszó: 100%.

9. ábra: Magabiztosnak érzi magát? (saját készítésű)



Összegzés

A feltett kérdésekből kapott válaszokból egyértelműen kijelenthető, hogy a programba járó gyerekek élete megváltozott, elindítottak egy több lépcsős mobilitási folyamatot a családjaikban és a környezetükben. Mindannyian megfogalmazták, hogy egy újfajta szemléletmódot sajátíthattak el, egy mélyről jövő tudásvágyat, és tenni akarást tudhatnak magukénak, és mindemellett a legfontosabb számukra, hogy megtanultak küzdeni, megtanultak alkalmazkodni új élethelyzetekhez, még ha az rosszabb vagy jobb az előzőhöz képest, mégis folyamatosan

keresik a megoldásokat, és önmaguk képesek tenni érte. Amellett, hogy kivétel nélkül mindannyian nagyon rossz anyagi és családi körülmények közül, hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetből érkeztek a program által nyújtott befogadó (inkluzív) környezetbe, próbáltak mind az öt évig kitartóan tenni azért, hogy elérjék a céljaikat az életben, így többen ma már orvosként, jogászként, állatorvosként, szociális munkásként dolgoznak, és próbálják átadni azt a segítő és kitartást igénylő szellemiséget, amit a programban dolgozó tanároktól és nevelőktől kaptak, tanultak meg.

Bebizonyosodott, hogy a program által biztosított befogadó környezet segítségével kétséget kizáróan váltak reziliensé.

Kialakult bennük egy még szorosabb kötődés a családjaik és a környezetük iránt, szinte kivétel nélkül egyfajta segítő szakmát végeznek, mellyel másokat előtérbe helyezve próbálnak tenni valami maradandót az életben.

IRODALOM

AJTP <http://www.ajtp.hu/kozerdeku?csu=AAAVIXVC>

AJKP <http://www.ajkp.hu/kozerdeku1?csu=AAAVYIAJ>

AJSZKP <http://www.ajkszp.hu/koerdeku2?csu=AAAVYJCB>

2013. évi XXVII. törvény
<https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1300027.TV>
[2018.07.04.]

A „Hátrányos Helyzetű Tanulók Arany János Tehetséggyondozó Programjának” bemutatása
http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/drogprevencio/a_htrnyos_helyzet_tanulk_arany_jnos_tehetsggondoz_programjnak_bemutatsa.html [2018.06.28.]

Ceglédi Tímea (2012): Reziliens életutak, avagy A hátrányok ellenére sikeresen kibontakozó iskolai karrier. Szociológiai Szemle 22/2. 85–110.

Fehérvári Anikó – Liskó Ilona (2006a): Az Arany János Program hatásvizsgálata. Kutatás Közben 275. Budapest, Felsőoktatáskutató Intézet.

Fehérvári Anikó – Liskó Ilona (2006b): Az Arany János Program tanulói. Iskolakultúra, 2006/16, 7–8. sz. 63–76.

Fehérvári Anikó (2008) Az Arany János Programban részt vevő diákok. Educatio, 2008/4, pp. 512–525.

Fehérvári Anikó (2009): Az Arany János Programban résztvevő diákok, Educatio, 2009/17. 4. sz. 512–525.

Fehérvári Anikó (2015): Az Arany János program tanulóinak eredményessége. In: Kállai Gabriella (szerk.), Tehetséggyondozó programok. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 20-48.

Fehérvári Anikó (2017): Tanulói elégettség az Arany János Programban. Autonómia és felelősség. III. 1-4. szám. 125-133.

Fehérvári Anikó (2015): Lemorzsolódás és korai iskolaelhagyás trendjei. *Neveléstudomány*, 3, 31–47

Híves Tamás: Korai iskolaelhagyás kontra reziliencia. Széljegyzetek az Arany János Programok kutatásának margójára. *Autonómia és felelősség*. III. 1-4. szám. 111-124.

Imre Anna (szerk. 2015): Átfogó iskolai megközelítés a korai iskolaelhagyás megelőzésére.

Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.

Masten, A. S. – Herbers, J. E. – Cutuli, J. J. – Lafort, T. L. (2008): *Promoting Competence and Resilience in the School Context*, *Professional School Counseling*, 76-84.

Mártonfi György (2013): Korai iskolaelhagyás a magyarországi szakképzésben. Budapest, ReferNet CEDEFOP

Rayman Julianna-Varga Aranka: Reziliencia és inklúzió. *Romológia folyóirat* 2015 ősz. 3 évfolyam, 10. szám. 10-28. http://romologiafolyoirat.pte.hu/?page_id=1324 [2018.07.04.]

Varga Aranka (2014): Hátrányos helyzet az iskolarendszerben In.: Cserti Csapó Tibor (szerk.): *Legyen az esély egyenlő – Esélyteremtés a Sásdi kistérségben*. PTE-Sásdi Többcélú Kistérségi Társulás, Pécs. 155-171p.

Varga Aranka (2015): Az inklúzió szemlélete és gyakorlata. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék Wlislócki Henrik Szakkollégium, Pécs.

Varga Aranka (2017): Esélyegyenlőségi dimenziók egy roma szakkollégiumban. *Autonómia és felelősség*. III. 1-4. szám. 31-54.

AZ INTERKULTURÁLIS NEVELÉS NÉHÁNY KUTATÁSI IRÁNYA

Összefoglaló

A következőkben – a teljesség igénye nélkül – napjainkban megfigyelhető néhány fő kutatási terület bemutatására kerül sor, amelyek a multikulturális/interkulturális nevelés terén hazai és nemzetközi szinten, egymással párhuzamosan jelen van. Ezek között kerülnek említésre a szociokulturális háttér vizsgálatai, a nyelvi és nyelvpedagógiai, az iskolai teljesítmény, az életutak, az énkép vizsgálatai, iskolai gyakorlat, a kompetencia-fejlesztés jellemzőinek kutatása, valamint a pedagógusképzés vizsgálata. Általában megfigyelhető az interdiszciplináris kutatások végzése, különböző tudományágak kölcsönhatásának erőteljes érvényesülése.

kulcsszavak: iskolai teljesítmény, siker, életút és énkép vizsgálatok, kompetencia-fejlesztés kutatása

⁹⁴ PhD főiskolai tanár, Kodolányi János Egyetem, Humánfejlesztési Tanulmányok Tanszék

Szocio-kulturális háttér vizsgálatai

Az 1970-es években, a multikulturális/interkulturális nevelés fejlődésének kezdetén a teoretikusok és az iskolai gyakorlat szintjén dolgozók alapvetően abból indultak ki, hogy a kisebbségi gyerekek marginális helyzetben vannak az iskolában és a társadalomban. Hátrányaikat gyakran családi, szociális hátrányokkal, szegénységgel, a szülők alacsony iskolai végzettségével, a kulturális és a materiális tőke hiányaival magyarázták. S ily módon munkájuk során alapvetően a *kompenzálására*, a hiányok pótlására helyezték a hangsúlyt, s azt kezdték el vizsgálni, hogy a peremhelyzet milyen módon változtatható meg. Ekkor még a kisebbségi gyerekek kulturális jellemzőivel kevésbé törődtek, elsősorban szociális vonatkozásban tekintettek rájuk. Oktatásszociológiai tény, hogy a diákok tanulmányi előmenetelére jelentős hatást gyakorol a család szocio-ökonómiai helyzete, a lakóhelye, a szegénység, a szülők jövedelmének mértéke, a nyelvtudás milyensége. Ezek a vizsgálatok alapvetően szociálpedagógiai, család-és gyermekvédelmi törekvésekkel, a hátrányos helyzet, a veszélyeztetettség, az esélyegyenlőség kérdésének általános hangsúlyozásával kapcsolódtak össze. A kisebbségi tanulók és szüleik számára a segítségnyújtás legkülönbözőbb formáit szervezték meg, a társadami integráció elősegítése érdekében: kompenzációs programokat, különórákat, délutáni foglalkozásokat nyújtottak, megszervezték a nyelvoktatást, segítőket biztosítottak a gyerekek és a pedagógusok számára, a szülők támogatását is elérték, a felnőttek képzését ugyancsak számos országban fontosnak tartották.

Nyelvészeti és nyelvpedagógiai vizsgálatok

Mindezek mellett a *nyelvtanulással kapcsolatos kutatásokról* is érdemes szólni. A pedagógiai gyakorlatában lényeges szemponttá vált a kisebbségi tanulók nyelvi kompetenciáinak fejlesztése, mely a jobb iskolai eredmények elérését ösztönözte. Kezdetben úgy vélték, a nyelvi hiányosságok megoldása az iskolai sikerességet biztosítani fogja, a későbbiekben azonban rájöttek, hogy a nyelvi fejlesztés szükséges, de önmagában nem elégséges az eredményes iskolai részvételhez, illetve a társadalmi integrációhoz. Az oktatáskutatók vizsgálni kezdték, hogy mi jellemzi a nyelvi szocializációt, a nyelvsajátítás folyamatát többnyelvű környezetben. A kapcsolódó nyelvészeti és nyelvpedagógiai kutatások (Réger, 2002, 2001) például a nyelvváltás, a nyelvvesztés, a nyelvi hátrány és a nyelvi szocializációt vizsgálták, míg mások a kétnyelvű, többnyelvű iskolai programok, s a jól működő gyakorlatok jellegzetességeinek megismertetését célozták.

A kisebbségi tanulók iskolai sikerességének és teljesítményének kutatása

A multikulturális/interkulturális neveléshez kapcsolódó kutatások gyakran összekapcsolódnak a kisebbségi diákok iskolai teljesítményének vizsgálatával, azzal a kérdéssel, hogy milyen tényezők befolyásolják a jó tanulmányi eredményeket. Ennek hátterében alapvetően a jobb iskolai eredmények elérése, támogatásának igénye, továbbá a lemorzsolódás arányainak csökkentése áll. Mind az egyén, mind a társadalom közös érdeke, hogy valamennyi tanuló – függetlenül annak egyéni és kulturális jellemzőitől – képes legyen a tankötelezettség éveit olyan kompetenciákra szert tenni, amelyekkel felnőttként foglalkoztathatóvá válik, s megállja a helyét a munkaerő-piacon.

Bár gyakran úgy vélik, hogy a kisebbségi diákok iskolai eredménye gyengébb, mint többségi társaiké, *Suárez-Oroso M. és Suárez-Oroso C.* (2011) hangsúlyozzák, hogy ezek a diákok igen változatos környezetből érkeznek, különböznek nyelvük, vallásuk,

tudásuk, iskolázottságuk, származási országuk, teljesítményük tekintetében, vannak kifejezetten sikeres tanulók, ugyanakkor lemaradók is közöttük. Vizsgálataik szerint a jó iskolai eredményeket a kisebbségi diákok között több tényező együttesen befolyásolja. Így 1) a szülők iskolai végzettsége és a tanulás értéke a családban 2) a család szociális, gazdasági helyzete 3) a társas támogatás mértéke (családi, rokoni, tágabb közösségi, baráti, iskolai, mentori) 4) a tanuló nyelvtudásának milyensége 5) a diák motiváltsága, elkötelezettsége a tanulás, az iskola, az intézményi kapcsolatok iránt, továbbá 6) az iskolai oktatás minősége, jellege (integrált vagy szegregált oktatás), a pedagógus elvárásai. *Székelyi és munkatársai* (2005) sikeres életpályát befutott cigány felnőttek körében vizsgálódva arra a megállapításra jutottak, hogy a siker elérésében igen nagy szerepe volt gyermekkorban a támogató pedagógusoknak, különösen, ha a családi környezetben nem volt támogató személy, továbbá azok tudtak leginkább integrálódni, akiknek a barátai között a szomszédságban, az iskolában a többségi gyermekek jelen voltak. Mindemellett a megkérdezett személyek eredményeihez nagyban hozzájárult *pozitív énképük, önbizalmuk, önmagukba vetett hitük* is.

A kisebbségi gyerekek iskolai sikerességének vizsgálata továbbtanulási arányok, statisztikák, a szakképzésben az érettségit adó iskolákban, és a felsőoktatásban való részvétel és eredményesség kutatását ugyancsak magában foglalja (*Gogolin és Krüger-Potratz*, 2010). Az utóbbi években nemzetközi szinten a PISA felméréssel kapcsolatban figyelhető meg a kisebbségi és a többségi tanulók teljesítményének kvantitatív összehasonlítása, a siker háttértényezőinek, okainak kutatása. A *reziliencia vizsgálatok* viszonylag új területet jelentenek, s arra keresik a választ, hogy mi befolyásolja a nehézségekkel való megküzdést, milyen tényezők teszik ellenállóvá, edzetté az egyént a jó eredmény elérésében, a boldogulásban. *Varga Aranka* (2015) például ebben a tekintetben vizsgálódott, s többek között arra mutatott rá, hogy az inkluzív környezet nagyban segíti a nehézségekkel való megküzdést.

Életutak vizsgálata

A kutatók körében az 1980-as évektől megtaláljuk az egyéni élettörténetek, a szocializáció során szubjektíven megélt életvilágok tudományos igényű feltárására törekvést is. A *biográfiai (életút) kutatások*, amelyek a kisebbségi helyzetben lévők életére illetve annak egyes szakaszaira, eseményeire fókuszálnak, narrációk révén ismerik meg gyermekkorát, iskolai élményeit, iskolán kívüli tanulási mintázatait, kapcsolatrendszerét. Visszaemlékezések során vizsgálják az életútban meglévő jelenségek közös vonásait. A pedagógiai és az andragógiai életút-kutatások számos ponton gazdagítják az interkulturális nevelést, a neveléstudományi megismerést. A biográfiai kutatás kvalitatív módszerekkel dolgozik, önéletrajzokra, személyes beszámolókra, visszaemlékezésekre, szubjektíven megélt élethelyzetek, kapcsolati minták feltárására, feldolgozására, az identitáskonstrukciók megismerésére koncentrálnak.

A kutatók elemzik az egyéni tanulástörténeteket, bemutatják az egyén által megélt gyermekkort a különböző kultúrákban és élethelyzetekben, illetve a sokféle társadalmi jellemző függvényében. Életrajzi beszámolók alapján vizsgálják az identitást, ennek részeként az iskolázás folyamatát gyerekek, felnőttek és kamaszok személyes történetei alapján (*Renner, 2006, Delory-Momberger, 2007*). *Székelyi, Örkény, Csepeli, Barna (2005)* az előbbieken már említett kutatásában, amelyben sikeres cigányok között végeztek életútvizsgálatot, arra voltak kíváncsiak, hogyan jutottak el a sikerekhez, milyen gyerekkori szociokulturális körülményeik, iskolai élményeik voltak, az életútjuk során mely tényezők befolyásolták leginkább eredményeik elérését.

A személyes és szakmai életút vizsgálata történhet például nemzetiségek, etnikai, vallási kisebbségek, speciális nevelési szükségletű gyerekek, tehetségesek esetében, nők és férfiak körében (pl. tanulástörténet, iskolai szocializáció, identitás megélése), egyéni vagy fókuszcsoportos interjúk, megfigyelések, terepmunkák, naplók, képek, fotók magánjellegű dokumentumok

megismerése útján egyaránt. Mindezek azt mutatják, hogy a szocializációs folyamat során az identitás alakulása, formálódása messzemenően komplex, az egyén oldaláról szubjektíven megkonstruált, érzelmekkel átszőtt folyamat. *Phillion* (2002) narratív multikulturalizmusnak nevezi az egyén mindennapi tapasztalatainak megértésére, megismerésére törekvést, melynek középpontjában az emberi létezés sokfélesége áll, szituatív, reflektív és személyiségközpontú jegyeivel viszonylag új perspektívákat hoz az interkulturális tapasztalatok vizsgálatához, a gyermekek megismeréséhez a neveléstudományba.

Az énkép vizsgálata

A multikulturális/interkulturális nevelés kutatói között az *énkép*, az önbizalom, az *identitás* vizsgálata szintén kedvelt témakör. Nem mellékes megemlíteni, hogy a pozitív énképpel, önbizalommal rendelkező diákok sikeresebben veszik az iskolai akadályokat, könnyebben megküzdenek feladataikkal. Az önmagunkba vetett hit, a pozitív énkép fejleszthető, formálható, s ebben a folyamatban különösen nagy szerep jut a külső tükröknek, visszajelzéseknek, a szülőknek, a pedagógusoknak és a kortárs csoportoknak. Hazánkban például *Koncz István* (1994) vizsgálta a cigány tanulók körében az önismeretet, az önképet, az identitás jellemzőit. Megállapította, hogy a vizsgálatban résztvevő gyerekek körében alacsony az önbizalom, kevés magabiztosság, gyakran negatív énkép jellemző.

Az énkép, a személyiség értékeinek megerősítése hozzájárul a jó iskolai eredmények eléréséhez, a tanulmányi sikerekhez, a tanulás megszerettetéséhez. A korábbi deficit-orientáció helyébe a progresszív szellemiségű interkulturális nevelésben az erősségekre való összpontosítás, a személyiség *pozitívumainak tudatos elismerése*, a „*képes vagy rá*” orientáció lépett. Érdeemes szem előtt tartani, hogy valamennyi gyereknek vannak értékes tulajdonságai. A modern pedagógia a pozitív személyiségjegyek, emberi tulajdonságok megerősítésére épít a

fejlesztés során. A pedagógusok pozitív visszajelzései, fejlesztő értékelése további lendületet adnak a tanulás során, támaszt nyújtanak a tanuláshoz és a leendő munkához (Gay, 2000, K. Nagy, 2012).

A multikulturális/interkulturális nevelés, mint kompetenciafejlesztés

A multikulturális/interkulturális nevelés *kompetenciafejlesztés* feladataként is jelentkezik. Az iskolának abban kell segítenie diákjait, hogy azok kibontakoztathassák képességeiket, s felnőttként is megfelelően megállják a helyüket a sokszínű társadalomban. A vonatkozó kutatások és elméleti munkák arra fókuszálnak, hogy milyen tudás, képességek és attitűdök szükségesek a többségi és a kisebbségi tanulók számára egyaránt a plurális környezetben való sikeres élethez. E tekintetben *személyközi, interkulturális és szociális kompetenciák* fejlesztéséről beszélhetünk, amelyek ma már közös, európai szinten elfogadott kulcskompetenciának számítanak (vö. NAT). A nyitottság, rugalmasság, tolerancia, más kultúrák iránti érdeklődés, a megismerés igénye, megfelelő nyelvtudás, empátia, jó kommunikációs és konfliktusmegoldó képesség, önreflexió, együttműködési képesség stb. mind olyan kompetenciák, amelyek a pozitív személyközi kapcsolatok kialakítását szolgálják. Alakításuk a *szociális tanulás* részét képezi (Auerheimer, 2007/a és 2007/b, Laufrauchi, 2002), amelynek támogatása az oktatási rendszer minden szintjén jelentkezik. Az egymást megismerő, egymással érintkező egyének kölcsönösen hatással vannak egymás életvilágára, személyiségére, gondolkodására és magatartására. Számos vizsgálati eredmény mutatja, hogy az interkulturális kompetenciák fejlesztése pozitív hatással van az elfogadásra, az előítéletes, sztereotip magatartásformák csökkentésére (Allport, 1977, Aronson, 2009), mellyel elérhető a másik ember iránti idegenkedés oldása, növelhető a tolerancia, az elfogadás, hosszabb távon megerősíthető a befogadó, inkluzív társadalom. A kognitív

szférát és az érzelmeket együttesen megérintve, az aktív részvételre alapozva feloldhatók a másik ember, csoport iránti félelmek, szorongások, tévhitik.

Az interkulturális tanulás nagyban hozzájárul az *állampolgári kompetenciák* formálásához is. Az iskola feladata, hogy a diákok kritikus gondolkodását, vitakészségét, igazságérzetét, embertársai iránti szolidaritását, a demokratikus társadalomban az aktív állampolgári léthez szükséges viselkedésformákat fejlessze (Kozma, 2012, Forray, 2013). Megismertesse, tudatosítsa az emberi létezés sokféleségét, annak értékeit, társadalmi, etikai vonatkozásait, már a tankötelezettség éveit erősítse a szociális kohéziót, a demokrácia működésének megértése céljából gyakoroltassa a felelősségvállalást, a döntéshozásban, a közösségi tevékenységformákban való hatékony részvételt (pl. diák-önkormányzati munka, önállóan kivitelezett közösségi feladatok, társadalmi események több szempontú elemzése, értékelése).

A pedagógiában rendelkezésre állnak olyan didaktikai módszerek és tevékenységi formák, amelyek révén kialakítható és hatékonyan fejleszthető egymás megismerése, megértése (Sielert, Jaeneke, Fabian és Selle, 2009). Ide tartoznak a szituációs és szerepjátékok, viták, beszélgetések, megbeszélések, filmvetítések, projektmunkák, terepgyakorlatok, a kisebbségi csoport tagjaival való közvetlen találkozási és alkalmak és közösen végzett tevékenységek, s a körükben végzett empirikus vizsgálatok (interjúk, megfigyelések, esettanulmányok stb.), melyek sajátélményű tanulásra, közvetlen tapasztalatszerzésre, értelmezésre, önreflexióra adnak alkalmat (Allport, 1977). A sokféleség tudatosítása minőségileg új szintre emeli az emberi viszonyokat. Az interkulturális és az állampolgári kompetenciák fejlesztése során a *kooperatív technikák* (Arató, Varga, 2008, K. Nagy, 2012), interakcióra, párbeszédre épülő *csoportmódszerek* alkalmazása arra mutat rá, hogy a kölcsönös függőségen alapuló, heterogén csoportban végzett feladatok jótékonyan hatnak az iskolai társas kapcsolatok alakulására, a különböző sajátosságokkal rendelkező tanulók beilleszkedésére, az elfogadás, az empátia

mértékének javulására (Aronson, 2009), s nem utolsó sorban hozzájárulnak a kisebbségi tanulók tanulmányi eredményeinek növeléséhez is.

Az iskolai gyakorlat vizsgálata

Az iskolai gyakorlat kutatói arra keresik a választ, hogy milyen pedagógiai sajátosságok jellemzik a mindennapokban a sokféleséget értékként elfogadó iskolát és a jó tanárt. Míg a multikulturális/interkulturális nevelés kezdetben egy-egy csoportnak (nyelvi, etnikai kisebbségeknek) megfelelő iskolát kívánt, addig mára, a *minden gyermek számára hatékony, befogadó iskola* elérése a célja, függetlenül a tanulók egyes tulajdonságaitól, kulturális jellemzőitől. A kapcsolódó kutatások döntően *tanórai megfigyelésekre, esettanulmányokra, esetleírásokra* épülnek, továbbá a „jó gyakorlatok” objektíven megragadható pedagógiai jellegzetességeinek összegyűjtésére, bemutatására, leírására irányulnak.

Bár az iskolai gyakorlat a mindennapokban kétségkívül rendkívül változatos, mégis kitapintható néhány jellegzetesség, amely a minden gyermek számára jó iskola sajátja. *Levine és Lezotte* (2001) *hatékony iskolákra* vonatkozó kutatásai szerint, ezek a következők: 1) a jó iskolai légkör, a bizalomra, kölcsönös kommunikációra és együttműködésre épülő intézményi kapcsolatok (pedagógus, tanuló, szülő, további segítő szakemberek) 2) a tanulók egyéni sajátosságainak, humán szükségleteinek, szocio-kulturális jellemzőinek figyelembe vétele 3) a társadalmi sokféleséget értékként elfogadó, azt tükröző tanterv, tananyag 4) befogadó pedagógus 5) a közös célok érdekében elkötelezett nevelőtestület 6) hatékony iskolaigazgató 7) változatos oktatási módszerek, eszközök, értékelési formák 7) a tanulási lehetőségek kibővítése, széles tevékenységkínálat biztosítása.

A tapasztalatok azt mutatják, hogy a kisebbségi diákokat fogadó, hatékonyan működő iskolák sokat merítettek a reformpedagógia által képviselt értékekből. Alapvetően humánusak, gyermekbarátok, pozitív iskolai klímát alakítanak ki, szélesítik kapcsolataikat, nyitnak partnereik felé, a szülőkkel és a segítő szakemberek széles körével konstruktív együttműködési formákra törekszenek, egymást segítő, jó légkörben működnek. A szülőket bevonják az intézmény munkájába, kapcsolati problémák esetén alternatív utakat keresnek a kooperációra. Közös alapelvük az egyéni és a kulturális sajátosságoktól függetlenül az elfogadás, a kirekesztés elkerülése, a sokféleség értékékként kezelése, a tananyagban, az iskolai mindennapokban sokféle szempont konstruktív megjelenítése. Pedagógusaik szakszerűen felkészültek, befogadó szemlélettel rendelkeznek, magas elvárásokat állítanak a diákokkal szemben, érzékenyek a tanulók problémáinak megoldása iránt, ösztönzik a csoportközi kapcsolatokat, a tanulók kompetenciáinak fejlesztését. Szakszerűen képesek segíteni, a tanulást támogatni (Gay, 2002).

Figyelembe veszik és elfogadják a gyerekek egyéni és kulturális jellemzőit, rendszeresen felhasználják a diákok tapasztalatait, élményeit a nevelési folyamat során. A tanuló sajátosságait, környezetét figyelembe véve alakítják az iskola mindennapjait. Az oktatás során sikerélményt adnak, az önbizalmat, a pozitív énképet és identitást erősítik. Didaktikai módszereikben a változatosság, a modern pedagógia eljárások alkalmazása kerül előtérbe (Bárdossy, 2006, Torgyik, Karlovitz, 2006, K. Nagy, 2012), miközben fejlesztő értékelést alkalmaznak. Holisztikus szemlélettel dolgoznak, a tanulót annak családjával, társadalmi, kulturális környezetével, háttérével együtt szemlélik. Programjaikkal hozzájárulnak a szülők személyiségének fejlesztéséhez is. Támogatják az iskolán kívüli tapasztalatszerzést, a tanulási helyszínek további bővítését célozzák.

Az intézményi vizsgálatok között találjuk azokat is, amelyek a *pedagógusra* fókuszálnak, kompetenciáik, vélekedéseik, nézeteik, oktatási módszereik jobb megismerése céljából. Jórészt arra kíváncsiak, hogy a sokszínű társadalmi háttérből érkező

diáksághoz hogyan viszonyulnak, mennyire elfogadóak, hogyan tanítanak a pedagógusok, milyen pedagógiai módszertárral rendelkeznek, és hogyan értelmezik és kezelik munkájukban a diverzitást. Ebben a vonatkozásban *Gordon Győri János* (2014) és munkatársai vizsgáloádtak, akik hazai pedagógusokat kérdeztek ki nézeteikről, vélekedéseikről. Eredményeik rámutatnak a gyakorló tanárok háritására, interkulturális kompetenciáik hiányosságaira.

A pedagógusképzés vizsgálata

Napjainkban mind több szakcikk, könyv jelenik meg a kérdéskör felsőoktatási vonatkozásairól is. Vizsgálatok témája a pedagógusképzés, a leendő pedagógusok szakmai felkészítésének módja, a szükséges személyes és szakmai kompetenciák, a hatékonyság növelésének elérése, valamint a gyakorló pedagógusok kompetenciáinak megfelelő fejlesztése, s ebben a képzők feladata és felelőssége. Összegyűjtésre kerültek azok a didaktikai módszerek, amelyekkel a szakmai szocializáció során jó eredménnyel készíthetők fel a sokszínű környezetből érkező, a globális társadalom kihívásai között élő tanulókkal való foglalkozásra, pályájukra a hallgatók. A képzés során a pedagógusjelölt hallgató maga is kutatóvá válik, tanórai illetve azon kívüli interkulturális jellegű megfigyeléseket végez, terepmunkán vesz részt, interjúkat készít, saját és mások személyiségére, kultúrájára reflektál. Mind az empirikus vizsgálatokban, mind pedig a témakör szakirodalmában elmélyül, miközben kezdőként tanítási gyakorlatot szerez a sokszínű háttérből érkező diákság nevelésében, oktatásában is. Az interkulturális tanulás a folyamatos önképzésnek és továbbképzésnek ugyancsak része, amelyet számos uniós ösztöndíj és szakmai továbbképzés támogat.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Allport, G. W. (1977): *Az előítélet*, Gondolat, Budapest.
- Arató Ferenc, Varga Aranka (2008): *Együtt-tanulók kézikönyve*, Educatio, Budapest.
- Aronson, Elliot (2009): *Columbine után*, Ab Ovo, Budapest.
- Auerheimer, Georg (2007/a): *Interkulturelle Kompetenz – ein neues Element pädagogischer Professionalität?* In: Auerheimer, Georg (Hrsg.): *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*, Leske+Budrich, Opladen, 183-205.
- Auerheimer, Georg (2007/b): *Interkulturelles Lernen* In: Göhlich, Michael, Wulf, Christoph, Zifras, Jörg (ed.): *Pädagogische Theorien des Lernens*. Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 15-162.
- Bárdossy Ildikó (2006): A befogadó iskola és környezete, *Új Pedagógiai Szemle*, 3. sz. 35-45.
- Delory-Momberger, Christine (2007): *Biographisches lernen* In: Göhlich, Michael, Wulf, Christoph, Zifras, Jörg (Hrsg.): *Pädagogische Theorien des Lernens*, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 142-152.
- Forray R. Katalin (2013): *Az idő fogságától szabadon – Tanulmányok a cigányság iskolázásáról és felemelkedéséről*, Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- Gay, Geneva (2000): *Culturally Responsive Teaching. Theory, Research and Practice*, Teacher College Press, New York, London.

- Gordon Győri János (szerk.) (2014): *Tanárok interkulturális nézetei és azok hatása az osztálytermi munkára: Kutatási eredmények*, ELTE Eötvös Kiadó, Budapest
- Gogolin, Ingrid, Krüger-Potratz, Marianne (2010): *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik*, Verlag Barbara Budrich, Opladen and Farmington Hills, M.
- K. Nagy Emese (2012): *Több mint csoportmunka*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Koncz István (1994): *Önismeret, önbizalom, identitástudat (Vizsgálat cigány származású tanulók körében)* In: Farka Endre (szerk.): *Gyerekcigány*, Inter-es Kiadó, Budapest, 179-204.o.
- Kozma Tamás (2012): *Oktatáspolitikai*, Debrecen-Pécs, k.n.
- Laufrauchi, Andrea (2002): *Interkulturelle Kompetenz als Element pädagogischer Professionalität – Schlussfolgerungen für die Lehrerausbildung* In: Auerheimer, Georg (Hrsg.): *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*, Leske+Budrich, Opladen, 206-234.
- Levine, Daniel U., Lezotte, Lawrence, W. (2001): *Effective School Research* In: Banks, James, A., Banks, Cherry A. McGee (2001): *Handbook of Research on Multicultural Education*, Jossey Bass, San Francisco, 525-547.
- Phillion, Joann (2002): *Narrative Inquiry in a Multicultural Landscape – Multicultural Teaching and Learning*, Ablex Publishing, Wasport, Connecticut, London
- Réger Zita (2001): *Cigány gyerekek nyelvi problémái és iskolai esélyei* In: Andor Mihály (szerk.): (2001): *Romák és oktatás. Iskolakultúra*, Pécs, 85-92.o.

- Réger Zita (2002): *Utak a nyelvhez*, Soros Alapítvány és az MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest.
- Renner, Erich (2006): Ethnographie und interkulturelle pädagogische Forschung In: Heinz-Herman Krüger, Winfried Marotzki (Hrsg.) (2006): *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 137-170.
- Sielert, Uwe, Jaeneke, Katrin, Lamp, Fabian, Selle, Ulrich (2009): *Kompetenztraining „Pädagogik der Vielfalt“*, Juventa Verlag, Weinheim & München.
- Suárez-Orozo, M. Marcelo, Suárez-Orozo, Carola (2011): Globalization, Immigration and Schooling In: Banks, A. James (2011) (ed.): *The Routledge Companion to Multicultural Education*. Routledge, New York-London, 62-76.
- Székelyi Mária, Örkény Antal, Csepeli György, Barna Ildikó (2005): *A siker fénytörései*, Sík Kiadó, Budapest.
- Torgyik Judit, Karlovitz János Tibor (2006): *Multikulturális nevelés*, Bölcsész Konzorcium, Budapest.
- Varga Aranka (2015): Az inklúzió szemlélete és gyakorlata, PTE BTK Neveéstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlislócki Henrik Szakkollégium, Pécs.

TÓTH GIZELLA⁹⁵

SZÉCSI MAGDA MESÉINEK VIZSGÁLATA AZ ELSŐDLEGES SZOCIALIZÁCIÓ SZEMPONTJÁBÓL

Összefoglaló

A tanulmány középpontjában Szécsi Magda meséi állnak, melyeket a tartalomelemzés módszerén keresztül közelíték meg. Az elemzés során a kvalitatív tartalomelemzés módszerét alkalmaztam, majd példákkal illusztráltam az elsődleges szocializáció funkcióinak, az iskolához fűződő viszonynak, a vallásnak, az etnikai identitásnak és a családon belüli és kívüli interakcióknak a megjelenési formáit. Ebben a tanulmányban terjedelmi okokból csupán az elsődleges szocializáció és a családon belüli és kívüli interakciók megjelenési formáit mutatom be. Két kötet meséi kerültek be a vizsgálati korpuszba: a Madarak aranyhegedűn és Az aranyhalas lószem tükre.

Kulcsszavak: szocializáció, cigány, vallás, identitás

1. Bevezetés

Ez a tanulmány egy nagyobb kísérlet részdokumentuma, amelynek a célja egy a magyar tanítási nyelvű iskolákra irányuló, a roma tanulók integrálását elősegítő módszertani javaslat kidolgozása. Ennek gyakorlati hozadéka három területen jelenik meg: a tanítási órák, a szabadidős tevékenységek és az iskolai ünnepek területén. Azokkal a tantárgycsoportokkal foglalkozom, amelyek a Szlovákiában élő kisebbségekre, illetve a multikulturális nevelésre hivatkoznak, azokkal, amelyekbe a roma mesék integrálhatók. Jelen tanulmányban e kutatás kisebb részével foglalkozom és Szécsi Magda meséit vizsgálom meg a tartalomelemzés módszerén keresztül. Kutatásomat Jenei Teréz egyik munkája ihlette, melyben a cigány népmesék szociális tanulásban betöltött szerepét vizsgálta.

2. A kutatás bemutatása, a kutatás módszere

A kutatás Szécsi Magda *Madarak aranyhegedűn* (1996) és *Az aranyhalas lószem tükre* (1988) című meséskötetére irányul, amelyekben az elsődleges szocializációs funkciók megjelenését, az iskolához fűződő viszonyt, az etnikai identitást, a vallást és a családon belüli és kívüli interakciók megjelenését vizsgálom a tartalomelemzés segítségével. A hagyományos meghatározás szerint a tartalomelemzés az üzenetek jelentésének vizsgálata. Elemzésemhez Klaus Krippendorff definícióját vettem alapul, és a tartalomelemzés során a szöveg rejtett mondanivalójának feltárására is vállalkoztam. Ebből kifolyólag a mesékben található, a felsorolt öt kategóriára vonatkozó utalásokat is dekódoltam (KRIPPENDORFF, 1995: 15-22).

Szécsi Magda sokszínű és kiemelkedő egyéniség, roma származású magyar grafikus, keramikus, író, festő, illusztrátor,

autodidakta művész. Roma lapokban az 1990-es évektől rendszeresen jelentek meg illusztrációi, majd több könyvet is illusztrált és az irodalomban pedig mesékkel, versekkel, novellákkal, elbeszélésekkel és kisregényekkel van jelen.

3. A téma tárgyalása, a család szocializációs funkcióinak megjelenése

Ebben a fejezetben az elsődleges szocializációs funkciók megjelenését mutatom be, melyekhez szükséges az elsődleges szocializáció, pontosabban a családi szocializáció fogalmának a tisztázása. Az elsődleges szocializáció fogalmának tisztázását Anthony Giddens és Kozma Tamás nyomán tárgyalom. Az elsődleges szocializáció színtere a család, hiszen az ember e mikromilió keretei közt sajátítja el a viselkedési normákat, a szokásokat, az értékeket. A család a legősibb intézménynek számít, elsődleges társadalmi ágens (KOZMA, 2001: 125). Giddens alapján a modern társadalmak szocializációjának színtere a szűk család ugyan, de a legújabb kutatások utalnak arra, hogy a szűk család kategóriája a szimbolikusnak vett család egészét magába foglalja (GIDDENS, 2003: 101). A családi szocializáció szerepe több szálon fut, hiszen nem csupán a biológiai és a személyiségfejlődést biztosítja, hanem közvetítője a magatartási és szerepmintáknak is. A család hagyományos felfogás szerint kettős vezetésű egység, amelyben az apa és az anya szerepe elhatárolódik, hiszen az apa az instrumentális, az anya pedig az expresszív szerepet tölti be (BAGDY, 1977: 14-15). Manapság ez a hagyományos modell nem minden esetben érvényesül (pl. egyedülálló szülők esetén), továbbá a hagyományos családmoddellen belül a szerepek kiegyenlítődése figyelhető meg.

3.1. Családon belüli interakciók

A vizsgálati korpuszba bevont mesék központi elemét a család képezi. A család fogalma ebben az esetben az egész táborra kiterjed, így az ún. nagycsalád fogalma kerül előtérbe. A mesék cigánycsalád-modelljét a következőképpen jellemezhetjük: A mesék cselekményének nagy része a többségi társadalom lakóhelyétől távol játszódik, és a legtöbb esetben a cigány tábor tagjai a szereplők. Az emberek a reménytelenségtől megfáradva vágyakoznak a haza, Cigányország után, ami többek között az állandó útkeresésben nyilvánul meg. A mesékben kettős szerepet tölt be a vándorlás és az üldöztetés motívuma: a mese vagy még a vándorlás idején játszódik, vagy a már letelepedett cigányoknak kell valamilyen külső ok miatt újból útra kelni. A mesékből jól kivehető a cselekménybonyodalom mögötti megaláztatás, a reménytelenség, a kirekesztettség.

3.1.1. Teherbe esés, gyermekszületés, gyermekkép

A gyermekszületés a vizsgált mesék fontos komponense, a házastársi viszony alapköveként figurál. A *Madarak aranyhegedűn* című mese főszereplője sem természetes úton fogan meg. Az anya nem tud teherbe esni, ezért a hegyi fák édes verejtékéből iszik, és ennek köszönhetően születik meg később a csodás képességekkel felruházott lány, Hanidzsa. A csodálatos fogantatás két véglete jelenik meg a mesében: az egyik, amikor a csodás képességekkel rendelkező gyermek gyémántpatákkal és mérges lehelettel születik, és majdnem kiirtja az egész tábort. A másik véglet Hanidzsa példája, akinek születését csodás jelenségek kísérik, és képességeinek köszönhetően a beteg cigányoknak gyógyulást

hoz.⁹⁶ A mesék nagy részében a gyermekek házasságon belül születnek. A gyermek születése nagy örömet jelent a szülők számára, és a leánygyermek születése is ugyanakkora boldogsággal tölti el az apát, mint a fiúgyermeké. Az újszülöttekre jellemző, hogy csodás képességek birtokában jönnek a világra. Ezen képességek megnyilvánulása a mesékben eltérő, például egyesek a születésük pillanatában már tudnak beszélni, nyitott szemmel, nevetve vagy parázsló tekinteteket vetve jönnek a világra. A szoptatásnak, a gyermektáplálásnak, az anyatej mágikus szerepének nincs nyoma a vizsgált korpuszban, a népmesékkal ellentétben.

A kegyetlen gyermek motívuma is megjelenik a mesében. A *titokzatos Szalizáti* című történetben Szalizáti mágikus képességekkel rendelkezik; a születése pillanatában már tud beszélni, és az anyja azonnal szörnyethal a meglepetéstől. Apja ki akarja zavarni a fiát a sátorból, „*de ahogy hozzáért, nyomban porrá égett. A kisfiú tenyerére szórta az apjából maradt fehér port, ráfúj, és kacagva figyelte, hogy szállnak ezerfelé a valahavolt kezek, lábak, szemek, amik az előbb még mozogtak, éreztek, elevenen itt voltak az édes illatú sátorban. Akkor én most árva lettem! - jelentette ki a kisfiú, és elindult vándorolni a nagyvilágba, hogy megismerje az embereket.*” (SZÉCSI, 1988: 8)

A vérfertőzés motívumával *A cigányok királya* című mesében találkozunk. Az apa a tudtán kívül a saját lányát veszi feleségül, és később egy idős, haldokló asszonytól tudja meg az igazságot: „*Bocsáss meg nekem, cigányok királya, te szerencsétlenek között is a legszerencsétlenebb! Tudd meg, hogy akit feleségül vettél, a saját lányod volt. Ezért nem engedték a szellemek, hogy gyerekeid élve szülessenek a világra. Csak én tudtam egyedül... de nem szólhattam... kötött a vajdának tett... esküm*” (SZÉCSI, 1988: 122).

⁹⁶ SZÉCSI Magda: Madarak aranyhegedűn. http://www.sulinet.hu/oroksegtar/data/magyarorszagi_nemzetisegek/romak/madarak_aranyhegedun/index.htm [2017.09.24.]

3.1.2. Az apa alakja

Az elemzett mesékből kirajzolódó apakép kétféle lehet; találkozunk pozitív és negatív példával is. Ez utóbbi esetben sem öncélú az apa viselkedése, inkább törzse szokásainak és elvárásainak akar megfelelni. A *Trebla és Rebeka* című történetben az apa mindent megvesz a lányának, mindig mindent megad neki. Egyszer Rebeka megparancsolja, hogy tépje ki Trebla, a szélkirály fiának szárnyát. A kereskedő azonnal teljesíti a lánya kérését. A mesei igazságszolgáltatás itt is beteljesedik; a kereskedő és a lánya elnyeri méltó büntetését (SZÉCSI, 1988: 44). A történeteket olvasva megismerkedhetünk egy-egy cigány törzs szokásaival is. A lányoknak az apa választ férjet, és a lánynak ebbe nincsen semmiféle beleszólása. A *Madarak aranyhegedűn* című mesében például a vajda így szól a lányához:

„– *Férjhez mész. Így akarom!* – jelentette ki az apa. (...)

– *A poklok fejedelméhez? De hiszen ötszáz asszony várja parancsait a nap minden percében! Hát neki szántál, apám, hogy szolgáló legyen belőlem?* – zokogta a lány iszonyattal.

– *Azt akarom, hogy engedelmes asszonya légy, olyan, amilyen anyád volt!*

»*Bele is halt szegény*« – gondolta a lány, de hangosan így szólt:

– *Ródoykot szeretem!*

– *Verd ki a fejedből! Az ő törzse s a mi törzsünk ellenség, mióta világ a világ. Sohasem lehetsz az ő asszonya! Így is elárultál bennünket, sátradba engedted azt az ürgezábálót. Csak az ment meg a haláltól, ha a fejedelem asszonya leszel. Népünk örök életét és örök gazdagságát kaptuk érted cserébe.*”⁹⁷

⁹⁷ SZÉCSI Magda: *Madarak aranyhegedűn*.
http://www.sulinet.hu/oroksegtar/data/magyarorszagi_nemzetisegek/romak/madarak_aranyhegedun/index.htm [2017.09.24.]

A férfiak törzsön belüli szerepét a dajkától tudjuk meg, aki nem hisz Hanidzsa álmának beteljesülésében: „*Meg ott az a könyv is! Valami varázskönyv lesz, ha lesz, de az biztos, hogy nem férfi írja. Hát láttál te már cigány embert írni? Azok csak a lovakkal törődnek, a piros szoknyákkal meg a mulatással. Mi, asszonyok, bolondra dolgozzuk magunkat az ő kényelmükért, de... de így is van ez rendjén... Szomrátánidzsasán nem láthat olyan messzire, hogy még a könyv címét is el tudja olvasni. Egy olyanét, ami még meg sincs írva.*”⁹⁸

3.1.3. Az anya alakja

A mesék zöme pozitív anyaképet közvetít az olvasónak. Az anya feladata a családról való gondoskodás. A mesékben az asszony halála után a megözvegyült férj nem vesz új feleséget magához, az anyaszerepet azután a dajka tölti be. A gonosz mostoha motívuma nem jelenik meg a mesékben, a dajkák sajátjukként gondoskodnak a gyermekekről, sőt még szerepcserére is hajlandóak a lány boldogságáért. Az anyák sokszor a gyermekeik iránti aggodalomba betegszenek bele. A *Trebla és Rebeka* című mesében Pirkadat királynőnek eltűnik a fia, a szíve büszkesége. „*Érezte, hogy baj van, mint ahogy a madarak megérik a közelgő vihart. Sírt Pirkadat királynő éjjel-nappal, bele is betegedett a nagy bánatba. Olyan gyenge lett, hogy már felkelni sem tudott ágyából, ezért aztán soha meg nem virradt*” (SZÉCSI, 1988: 46). A hűtlen anya alakja a *Madarak aranyhegedűn* című mesében többször is megjelenik. Az egyik ilyen történetet Zsijjegeskán, a fűzfává változott cigány fiú meséli el: „*Nem akart népe közé visszatérni az elátkozott asszony, de egy nap muszáj volt a partra vergődnie. Szült. Én voltam az a gyermek. Anyám otthagytott a parton, csak*

⁹⁸ SZÉCSI Magda: *Madarak aranyhegedűn*. http://www.sulinet.hu/oroksegtar/data/magyarorszag_i_nemzetisegek/romak/madarak_aranyhegedun/index.htm [2017.09.24.]

*másnap találtak rám az emberek. Ujjaim között lila színű hárttyák remegtek, így azonnal kitalálták, mi történt. Nagyanyám vett magához”.⁹⁹ A cigány nők szerepére is több utalást találunk a vizsgált mesékben. A *Karadana átka* című mesében az anya arra kéri a lányát, hogy menjen vissza a népéhez: „*Engem elűztek ugyan, de neked néped között a helyed. Még meg sem születél, de már eljegyeztek a cigány vajda egyetlen fiával, Dottal. Az ő felesége leszel. Uradnak engedelmességgel tartozol. Az lesz a dolgod, hogy sok gyereket szülj, hogy törzsünk sokasodjon*” (SZÉCSI, 1988: 136). A *Madarak aranyhegedűn* című mesében a dajka így inti Hanidzsát: „*Érttem én, hogy többre vágysz, mint vajdánk fiának asszonyává lenni, de bánt a beszéd. Gondolkodni a világról az emberek dolga, nekünk, asszonyoknak, alázattal kell fogadni sorsunkat. Vágyainkat felejtenünk kell a kihulló tejfoggal, a bajok csak így kerülnek el bennünket. Szülj sok gyermeket, éjfekete szeműeket, meglásd, urad tisztelni fog, meglásd, boldog leszel, s álmaid tiszták maradnak.*”¹⁰⁰*

3.1.4. Családon, törzsön belüli interakciók

A családon belüli interakciók különféle formáival találkozunk a mesékben. A *cigányok királya* című mesében miután kiderül, hogy Kartu a tudtán kívül a saját lányába szeretett bele, véres bosszút esküszik a népe ellen. „*Az emberek hason csúsztak előtte, ő meg nevetve sétált közöttük. Máskor halálra etette a kiéhezetteket, akik úgy elgyengültek, hogy a saját okádékukba fulladtak bele.*”

⁹⁹ SZÉCSI Magda: Madarak aranyhegedűn. http://www.sulinet.hu/oroksegtar/data/magyarorszagi_nemzetisegek/romak/madarak_aranyhegedun/index.htm [2017.09.24.]

¹⁰⁰ SZÉCSI Magda: Madarak aranyhegedűn. http://www.sulinet.hu/oroksegtar/data/magyarorszagi_nemzetisegek/romak/madarak_aranyhegedun/index.htm [2017.09.24.]

Gyűlölték Kartut, nap mint nap millió átok hullt a fejére” (SZÉCSI, 1988: 123).

A törzsön belül a cigány törvényt mindenkinek kötelessége betartani. Radazánának azért kell meghalnia, mert vétett a törvény ellen, és sátrába engedte a sógorát. *„Hadonászó emberek állnak körbe egy szép hajú, síró asszonyt, akinek a varázsló a haját vágja, a nők pedig kővel dobálják, arcába marnak, és mindenki szeme láttára letépték róla a ruhát. Ezt az asszonyt Radazánának hívták, és azért kellett meghalnia, mert sátrába engedte Huklodoktánt, a sógorát. Jaj, még most is hallom sikoltását, ahogy ura, megelégtelve a kínlódását, belészúrta recés élű törét, amivel vadászni szokott”*.¹⁰¹

A törzsön kívüli házasságra egy pozitív példa a *Madarak aranyhegedűn* című mese azon eleme, amikor az apa más törzsből választ férjet a lányának, hogy összekovácsolódjon a két törzs. *„A szekerek sora hosszú volt, amik mellett a férfiak lóháton haladtak, őrizve övéiket. Büszkén ülték meg lovaikat. Asszonyaik ragyogó szemekkel követték minden mozdulatukat. Az asszonyok frissen ugrottak le a szekerekről, nekiálltak főzni, előkészítették éjszakára vackaikat és az elmaradhatatlan tábortüzet. A férfiak nem csináltak semmit, nem szóltak az asszonyok dolgába. Beszélgettek, lovaikat dicsérték szokás szerint, de fél szemmel az erdőszéle felé figyeltek, idegenre lesve.*

– *Rubekka, miért nem a te törzsed férfiai közül választottál embert magadnak?* – *csodálkozott Rázsinnáta.*

– *Nem én választottam. Apám döntött így, hogy továbbra is segítse egymást a két cigány törzs*”.¹⁰²

¹⁰¹ SZÉCSI Magda: *Madarak aranyhegedűn*. http://www.sulinet.hu/oroksegtar/data/magyarorszag_i_nemzetisegek/romak/madarak_aranyhegedun/index.htm [2017.09.24.]

¹⁰² SZÉCSI Magda: *Madarak aranyhegedűn*. http://www.sulinet.hu/oroksegtar/data/magyarorszag_i_nemzetisegek/romak/madarak_aranyhegedun/index.htm [2017.09.24.]

3.1.5. A házastársak egymáshoz való viszonya

Bár a házastársak ragaszkodnak egymáshoz, a házastársak közötti hűség követelménye csak a nőkre vonatkozik, a férfiak több asszonyt is a sátrukba vihetnek. Ha egy nő hűtlen, akkor vezekelnie kell. A házastársi szeretet egyik szép példája *A cigányok királya* című mesében olvasható. A férjet annyira megviseli a felesége halála, hogy: „*Kartu egy pillanat alatt megöszült, ahogy megtudta a hírt asszonya sátrában. Eltemette asszonyát, és ki sem mozdult díszes fekete sátrából egy évig. Csendes volt a tábor is, mintha csak megérezték volna az emberek, hogy ezután rettenetes idők várnak rájuk*” (SZÉCSI, 1988: 120-121). A *Madarak aranyhegedűn* történetben Hanidzsa dajkája meséli el, mennyire boldogtalan volt az ura mellett: „*Maradtam, mert féltem. Vágyaimat megvásárolta Sukusáni. Szép árat fizetett érte. (...) Mi a boldogság, gyermekek? A rettegéstől arcomra feketedett könnyekre, a meddő asszonyok didergő éjszakáira emlékszem, ahogy vörös dunyhánk fakult, fakult, mint bennem a sosem volt szerelem. Mindig egyedül voltam! Sátrunk csendjében kigyóvirág nyílott, a gyűlölet virága. (...) Igen, talán el kellett volna mennem. Megéltem hetvenhét évet, gyermekek, de a boldogsággal nem találkoztam. Mások boldogságából loptam egy darabot, és elbűjtam gyönyörködni, mint ahogy a kutya bújik el morogva a koncával. A te nevetésed melegítette öreg csontjaimat, messzire riasztva a halált. Úgy bizony!*”¹⁰³

103 SZÉCSI Magda: *Madarak aranyhegedűn*.
http://www.sulinet.hu/oroksegtar/data/magyarorszagi_nemzetisegek/romak/madarak_aranyhegedun/index.htm [2017.09.24.]

3.1.6. Gyermek-szülő kapcsolat

A gyermek-szülő viszonyra a legjellemzőbb, hogy bár a gyerekek nem értenek egyet az apa akaratával, mégsem szegülnek ellen, tiszteletben tartják az apa szavát. A mesékben a szülőkkal szembeni tisztelet és ragaszkodás a jellemző. Az apa szava szent és sérthetetlen a *Madarak aranyhegedűn* című mesében is: A vajda a két fiával útra kel, hogy megkeresse a poklok fejedelmét, a lánya jegyesét. „Nála hatalmasabb úr nincs a földkereken. A két fiú hátán végigszaladt a hideg apjuk szavaira, de mit tehettek, ő volt az úr, ellentmondásra, engedetlenségre nem is gondolhattak.”¹⁰⁴ A lány nem akar a fejedelem felesége lenni, de tudja, hogy nincs más választása. Az apját árulónak nevezi, majd így szól: „Mindig a népét emlegeti, pedig csak önmagára gondol. Tudom, hogy minél öregebb, annál jobban fél a haláltól, ezért képes feláldozni engem. Hogy szeretheti népét az ilyen ember, aki a saját gyereket nem szereti, eladja, akinek nem fontos, hogy véreből vér, a húsából húsa boldog legyen? Ha úgy adódna, elárulná a népét is.”¹⁰⁵

A *cigány asszony meg az ördög* című mesében az anyai szeretet megnyilvánulására találunk példát. Az anya útra kel, hogy tizenhárom fiának elemózsiát szerezzen. Útközben az ördög az asszonyt meggyfává változtatja, majd nem sokkal később a fiúk elindulnak anyjuk keresésére. „Azóta is bolyonganak a világban – hiába, éhségüket és szomjukat anyjuk húsával, anyjuk vérével, a cigánymeggyel csillapítva” (SZÉCSI, 1988: 132).

¹⁰⁴ SZÉCSI Magda: Madarak aranyhegedűn. http://www.sulinet.hu/oroksegtar/data/magyarorszag_i_nemzetisegek/romak/madarak_aranyhegedun/index.htm [2017.09.24.]

¹⁰⁵ SZÉCSI Magda: Madarak aranyhegedűn. http://www.sulinet.hu/oroksegtar/data/magyarorszag_i_nemzetisegek/romak/madarak_aranyhegedun/index.htm [2017.09.24.]

3.2. Családon kívüli kötődések

A mesékben a családon kívüli interakciók összetett jellegűek. Legtöbbször tartózkodnak az idegenektől, és a törzs többi tagját is óva intik tőlük. Amikor a dajka Rázsinnátát arra próbálja rábírní, hogy ne hagyja el a törzsét, így nyilatkozik: „*Féltelek, lányom. Még senki sem járt közülünk túl a hegyeken, ahol az idegenek élnek. Tán el is pusztítanak, mert nem ismered a szokásaikat, nem beszéled a nyelvüket. Tán három szemük és négy karjuk van. Ki tudja?*”. A törzsek közötti gyűlölködés egyik példája szintén ebben a mesében fedezhető fel: „*Rázsinnáta ölében egy szép cigány legény feküdt, a gyűlöletes mohála törzs fiatal vajdája, aki már ezerszer is megkérte a lányt, de sohasem kaphatott igenlő választ. Ám makacsul visszatért, és magának követelte a meseszép Rázsinnátát, aki viszonszerette őt. A két cigány törzs között évezredes háború dúlt, de már a legöregebbek sem emlékeztek a gyűlölet okára.*”¹⁰⁶

A segítségnyújtás egyik példajaként Az *árva Radazána* történetéből a király tettét említhetjük, aki poros ruhájú, fáradt idegeneken segít. „*Segítsd meg népemet, mert rossz emberek éliztek bennünket a nagy folyó mellől, ahol eddig békességben éltünk. Kirabolták sátrainkat, földönfutóvá tettek bennünket. (...) Cigányok vagyunk, jó uram. Békés, jószándékú emberek, akik a boldogságot kergetik.*” A király beengedi tölgyfaerdejébe őket, ahol békében élhetnek (SZÉCSI, 1988: 98).

A cigányokkal szembeni bizalmatlanság az egyik katona szájából elhangzott kérdésben érhető tetten Az *árva Radazána* mesében: „*Jó királyom, nem engedheted, hogy ez a népség itt, a mi országunkban telepedjen le (...) Zófun, a jós megálmodta, hogy ezek a cigányok fognak rád boldogtalanságot hozni. Zavard el őket messzire – válaszolta a katona. Butaság! Babona! – csattant fel a király*” (SZÉCSI, 1988: 99).

¹⁰⁶ SZÉCSI Magda: Madarak aranyhegedűn. http://www.sulinet.hu/oroksegtar/data/magyarorszag_i_nemzetisegek/romak/madarak_aranyhegedun/index.htm [2017.09.24.]

Az indokolatlan kegyetlenség motívuma jelenik meg *Az árva Radazána* című mesében: „*A király ott állt a cigány tábor közepén, hideg tekintettel, és parancsokat osztogatott. Nagy máglyákat rakatott, a fekete sátrakat pedig darabokra tépette. Az asszonyok és a gyerekek egy kupacban sikongattak a félelemtől, a férfiak a király előtt térdeltek megalázkodva, csak Szóberjáni állt büszkén, magányosan. Radazána egy fa mögé bújt, onnan figyelte, mi történik. (...) Fogjátok meg és dobjátok a tűzbe! Adok én a rongyosoknak egy királynét szeretni! – kiáltotta vérvörösen a király. A szolgák Szóberjánira vetették magukat, és a tűzbe dobták*” (SZÉCSI, 1988: 103). A *cigányok királya* főszereplőjének van indoka a tetteire. Mikor az öregasszonytól megtudja, hogy a saját lányát vette feleségül, először elátkozza, majd késével felvágja az asszony koponyáját (SZÉCSI, 1988: 123). A vizsgált korpuszban a mesékben megjelenő kegyetlenség mindig valamilyen előzmény következménye. A kegyetlenség megvalósulása nem mindig egy következetesen véghez vitt tetsorozat; van, hogy csak részben, van, hogy teljes egészben megvalósul, ám a bűnös mindig elnyeri méltó büntetését. A kegyetlen tetteket vagy a gonosz követi el, amiért majd később megbűnhődik, vagy azt a hős követi el annak érdekében, hogy a gonoszt megsemmisítse. Vannak helyzetek, amikor a szereplő meg is magyarázza tettének okát.

4. Konklúzió

Amint a példákban is látható, a cigány családokkal kapcsolatban elmondhatjuk, hogy a hagyományos családmódellemről nemzedékre öröklődik. A cigány családokban a fiúkra és a lányokra tekintettel differenciált nevelés valósul meg, így a két nemet nem egyenrangúan kezelik. A vizsgált mesékben erre bőségesen találunk példákat. A mesékben az apa és az anya alakja lehet pozitív vagy negatív is; az apa instrumentális és az anya expresszív szerepe is erőteljesen kidomborodik. Negatív szülőképpel és házassági hűtlenséggel is találkozhatunk, így a

mesékből a negatív példa sem hiányzik, mondhatni, komplex világrépet közvetítenek. A következő alfejezet a családon kívüli interakciókat mutatja be. A szegények, a segítségre szorulóknak, a többségi társadalom által kirekesztettek felé együttérzéssel fordulnak a cigányok, és a bizalmatlanság, az idegenektől való félelem ellenére is tisztelik a „kivülállókát”.

5. Befejezés

Egy-egy mese részletes elemzésével a jövőbeli célom az, hogy olyan módszertani példákat dolgozzak ki a szlovákiai általános iskolák részére, amelyek révén a roma mesék az oktatásba integrálhatóak. A szlovákiai magyar romák integrálása kapcsán a legnagyobb akadályt a kettős kisebbségi lét jelenti, hiszen egyrészt a roma kisebbséghez tartoznak, másrészt a magyar kisebbség tagjai is. Érdekes megjegyezni, hogy míg a 2011-es népszámlálás adatai alapján 105 738 fő vallotta magát roma nemzetiségűnek, addig a 2013-as szlovákiai Roma közösségek atlasza nevű felmérések alapján ez a szám a négyszeresére emelkedett; a romák számát ekkor már 402 840 főre becsülték (Šuvada 2015: 73). A mesékre pedig azért esett a választásom, mert ezeken keresztül már kisgyermekkorban fel tudjuk hívni a figyelmet a kultúrák közötti különbségekre és hasonlóságokra, valamint a sokszínűségekre. Fontos, hogy olyan kompetenciák alakuljanak ki az egyénben, amelyek révén könnyebben megérti a többségi és a kisebbségi társadalom közötti különbségeket, amelyek fejlesztik a toleranciakészséget, és megtanítják az egyént arra, hogy tisztelni kell egymás hagyományait. E kompetenciák elsajátítására az iskolai oktatás biztosítja a legmegfelelőbb keretet.

IRODALOM

BAGDY Emőke (1977): Családi szocializáció és személyiségzavarok. Tankönyvkiadó, Budapest.

Budapest.

CHOLI DARÓCZI József (1994): Szocializációs sajátosságok és a beilleszkedés nehézségei. In: Farkas Endre (szerk.): Gyerekcigány. Pedagógiai tanulmányok. Inter-es Kiadó, Budapest. 152-153.

GIDDENS Anthony (2008): Szociológia. Osiris Kiadó, Budapest.

JENEI Teréz (2013): Cigány mesék szerepe a szociális tanulásban. Bessenyei Könyvkiadó, Nyíregyháza.

KOZMA Tamás (2001): Bevezetés a nevelésszociológiába. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

KRIPPENDORFF Klaus (1995): A tartalomelemzés módszertanának alapjai. Balassi Kiadó,

LIÉGEOIS, Jean-Pierre (2002): Romák, cigányok, utazók. Pont Kiadó, Budapest.

ŠUVADA Martin (2015): Rómovia v slovenských mestách. Politologický odbor Matice slovenskej, Bratislava.

SZÉCSI Magda (1988): Az aranyhalas lószem tükre. HungariaSport. Budapest, 1988.

SZÉCSI Magda (1996): Madarak aranyhegedűn.

http://www.sulinet.hu/oroksegtar/data/magyarorszagi_nemzetisegek/romak/madarak_aranyhegedun/index.htm [2017.09.24.]

TORGYIK Judit (2005): Nyelvi szocializáció és oktatás. Új Pedagógiai Szemle, 55. évf. 3. sz. 3-10.

<http://epa.oszk.hu/00000/00035/00090/2005-03-ta-Torgyik-Nyelvi.html> [2017.10.04.]

TÓTH Gizella (2012): Roma tradíciók, babonák. In: Cesty k vede: zborník študentských vedeckých prác. Univerzita Konštantína Filozofa, Nitra.

SCHÄFFER JÁNOS

ARANY JÁNOS PROGRAM KUTATÁSÁNAK ELŐZMÉNYEI, VALAMINT AZ ISKOLÁZTATÁS KÉRDÉSKÖRE A RENDSZERVÁLTÁSTÓL NAPJAINKIG

Jelen tanulmány egy országos kutatásba enged betekintést, valamint felvázolja a rendszerváltást követő időszak oktatáspolitikai azon változásait, melyek fontos szegmensei a magyarországi esélyegyenlőség kérdéskörének. A jelenleg folyó és az Arany János Programot országosan felmérő kutatásban a Pécsi Tudományegyetem Wlislócki Henrik Szakkollégiuma és az EKE – Oktatókutató és Fejlesztő Intézet közösen dolgozik. A tanulmány írásának időszakában a terepmunka eredményeit dolgozzák fel a kutatók, feltárva a reziliencia, és az inklúzió közötti összefüggéseket, hogy eredményeikkel segítsék a program sikeresebb működését. A kutatás középpontjában az Arany János programban tanuló hátrányos helyzetű fiatalok helyzetének feltérképezése áll. A vizsgálat azt tárja fel, hogy a hátrányos helyzet ellenére a programban részt vevő diákok mennyire sikeresek, valamint hogy a befogadó intézmények mennyire valósítják meg az inkluzív közeget.

A kutatócsoportról

Elsőként kitérünk a vizsgálatot végző kutatócsoportra, melynek tagjai tapasztalattal rendelkező kutatók, egyetemi oktatók, továbbá szakkollégista diákok. A kutatócsoport tagjai a vizsgálat valamennyi szakaszában közösen vesznek részt - a terepmunkától a feldolgozáson keresztül az eredmények bemutatásáig. A

Wislocki Henrik Szakkollégiumban a hasonló elven működő tudományos kutatások több éves múltja tekintenek vissza. Jellemző az is, hogy a vizsgálatra választott kérdéskörök kapcsolódnak a kutatócsoport diáktagjait közvetlenül érintő témákhoz. Így van ez az Arany János Program reziliencia fókuszú vizsgálatakor is. Kapcsolódik a témakör a diákokhoz két szempontból is, hiszen többen maguk is részt vettek ebben a programban középiskolai tanulmányaik alatt, továbbá a szakkollégisták a hátrányos helyzetük mellett sikeresek, mivel egy felsőoktatási intézményben tanulnak, tehát a reziliencia mint megküzdési stratégia kulcsfontosságú kérdéskör. Korábban a hátrányos helyzetű, nagy többségében cigány/roma szakkollégiumi hallgatók személyes interjúkon keresztül segítették a reziliencia kérdéskörének árnyaltabb meglátását. (Forray 2015, Rayman-Varga 2015, Varga 2018) A roma szakkollégiumi kutatások azt is kimutatták, hogy a felsőoktatásban tanuló, szakkollégiumi közösségbe tartozó hátrányos helyzetű, cigány/roma fiatalok számára egyre inkluzívabbá vált a tudományos élet, és amint egy inkluzívabb környezet jön létre, a hátrányos helyzetből való kitörési esély is hatványozódva jelenik meg.

A jelenleg zajló Arany János Program vizsgálat párhuzamba vonható egy másik komplex kutatással, amit 2014/15-ben szintén ez a szakkollégium valósított meg. A kutatás egy húsz évvel ezelőtt működött inkluzív közösség – az Amrita Egyesület és az általa működtetett tanoda típusú tevékenységek - mibenlétét kívánta feltárni. Kiindulópontok ezekben is az inklúzió és a reziliencia megközelítései voltak. A vizsgált közösség diák tagjai - hasonlóan a kutatócsoport egy részét alkotó szakkollégiumi diákokhoz – szociálisan hátrányos helyzetű, jórészt roma/cigány fiatalok voltak, akik a magasabb iskolai végzettség megszerzését célozva igyekeztek társadalmi hátrányaikat áttörni. A tématerületekre szerveződött, mikrosoportos struktúrájú komplex kutatással a szakkollégisták és a velük együtt dolgozó PhD hallgatók, egyetemi oktatók azt tárták fel sokoldalúan, hogy az egy generációval előbb járó fiatalok közösségét mi jellemezte, és a közösség ereje milyen hatással volt az odatartozók személyes életútjára. E mellett

bizonyítást nyert, hogy egy inkluzív közösség képes tagjait rezilienssé tenni, és felruházni olyan kompetenciákkal, mely hosszú távon hat saját életükre, közösségük iránti cselekvő elköteleződésükre. (Varga 2015b)

Az Arany János Program kutatásáról

Az Arany János Programok három alprogramból állnak: 2000-ben indult a Tehetséggondozó Program (AJTP), 2004-ben a Kollégiumi Program (AJKP) és 2007-ben a harmadik alprogram – a Kollégiumi-Szakközépiskolai program (AJKSZP). „Az Arany János tehetséggondozó Program indulásakor a döntéshozók elsősorban a települési hátrányokkal küzdő tanulók támogatását tartották fontosnak. Később a program célcsoportja kibővült az alacsony iskolai végzettséggel rendelkező szülők és szociálisan hátrányos helyzetű családok gyermekeivel. Azóta is ez a három program képezi az Arany János Programot.” (Fehérvári Anikó 2017:125)

A terepmunka során az AJP-t működtető kollégiumok vezetőivel vagy a kollégiumi programvezetőkkel készült mélyinterjú. A kutatócsoport minden AJP intézmény kollégiumában (41 hely) végzett terepmunkát. Így összesen 38 intézményben felvett vezetői interjú és közel 150 tanulót bevonó fókuszcsoportos beszélgetés alapján történik majd a feldolgozás. Ezzel egy időben a roma szakkollégium hallgatói pályaorientációs interaktív foglalkozást tartottak ugyanannyi intézményben a végzős diákok számára. Az intézmények meglátogatása, és az interjúk elkészítése fél évet vett igénybe. Ezt követően az egyetemi hallgatók minden helyszínen 5-6 érdeklődő végzős vagy harmadik évfolyamos AJP-s diákkal strukturált fókuszcsoportos beszélgetést bonyolítottak. Az adott intézménnyel kapcsolatos személyes benyomásokat adatlapon rögzítették a kutatók, beleértve az épület és a tárgyi ellátottság jellemzőit, és az ottélók informális közléseit. 2018 februárjában az adatfelvételek lezárultak és megkezdődött a feldolgozási folyamat.

Az iskoláztatás és a cigányság kérdéseiről

Ezen a ponton érdemes egy visszatekintést tenni, és társadalompolitikai környezetbe ágyazni a kérdéskört. „A kisebbségekhez való viszony az egyik legfontosabb fokmérője egy társadalom „lelkiállapotának”. (Erős 2001:95). Ez különösen igaz a hazánkban élő cigányság helyzetére. A rendszerváltás egyik nagy „vesztése” a cigányság volt. Amíg a rendszerváltás előtt a cigányság jelentős hányadának volt munkája, addig a rendszerváltás után mindez megváltozott.

Ma már jól látható, hogy a cigányság döntő többsége nem tudott felkészülni a rendszerváltás számtalan és rövid idő alatt bekövetkezett változására, és a társadalom peremére szorult. A nyolc osztályos általános iskolai végzettség, a betanított munka, valamint a szakmunka erodálódása következményeként az aktuális politikai rendszer az iskoláztatásban látta a megoldást. Az iskolázatlanságot ellensúlyozni kívánó integrációs kísérletek azonban sokszor szakmaiatlan módon történtek. Miközben a szakadék nőtt a családi háttér és az iskola között, az integrációs folyamat sok buktatóval járt. Egyre inkább kialakulóban volt már az ezredfordulón egy olyan tendencia, mely során az integrációs kísérletek mellett szegregációs megoldásokkal próbálkoztak a helyzet kezelésére, és ennek következményeként az általános iskolák közötti különbség növekedett, és a leszakadás az esélyeket háttérbe szorította. Kutatások rámutattak, hogy egy szegregált intézményben a pedagógiai munka minősége nagy eséllyel alacsonyabb, ami miatt a diákok teljesítménye is alacsonyabb lesz. (Havas-Liskó 2002) Ebből a megállapításból is látszik, hogy „Az iskolára való felkészülés és még inkább az iskolába járás elősegíti a jobb alkalmazkodást, és megerősíti ezeket a fejlődési eredményeket. Az iskola, mint élethelyzet közös feladatokat ad, táplálja a közös érdeklődést, tartalmasabbá teszi a kapcsolatokat. Szervezetével, rendjével társadalmi mintát nyújt az egykorúak kapcsolatához, s egyre több alkalmat kínál mind a vetélkedésre, mind pedig a szolidaritásra.” (Mérei-Binét 1984:185)

Egy szociálisan hátrányos helyzetű családi háttérrel rendelkező gyermek már eleve kompenzációs nehézségekkel küzd a társadalmi integráció folyamatában. A társadalmi befogadással járó kihívásokkal nem szembesül, hanem elfedi azt. Fontos látni, hogy döntően a rendszerváltás utáni szabad iskolaválasztási rendszer következményeként alakult ki az iskolai szegregáció. A pedagógusképzés hiányossága, és felkészületlensége szintén hozzájárult, és járul a foglalkoztatás színvonalának megrekedéséhez.

A szegregációs folyamatok visszaszorítása már a következő évtized oktatáspolitikájának a következménye. Jelentősebb törvénymódosítások váltak szükségessé e téren, melyeket 2003-ban vezettek be. Erre az időszakra tehető az integráció irányába való elmozdulás. A 2005 szeptemberében bevezetett fejlesztőpedagógusi munkakör, valamint a még 2003-as integrációs pályázati források bevezetése az iskolák számára, már ebbe az irányba mutatott törekvést. Az Európai Unió is szintén fontosnak tartotta a kérdéskör tárgyalását. „2010. április 7-én a Bizottság átfogó stratégiai megközelítést határozott meg a romák társadalmi és gazdasági integrációjáról szóló közleményében A Bizottság tágabb perspektívában vetette fel a romaintegráció kérdését.” (Európai Tükör 2011:5) - Nyilatkozta Viviane Reding az Európai Bizottság Alelnöke, Alapjogokért Felelős Biztos. Továbbá hozzá teszi: „2010 szeptemberében a Bizottság létrehozott egy munkacsoportot, amely azt vizsgálta, miként segíthetik uniós forrásokkal, hogy tovább erősödjenek a nemzeti intézkedések a romaintegráció területén.” (Európai Tükör 2011:5) A tanulmány ugyan tágabb összefüggésben említi az integrációs törekvést, de visszatükrözi az általános hozzáállást, és a szűkebb értelemben vett oktatást. Az Unió három eszközzel próbálja előmozdítani a roma integrációt, ami jogi, pénzügyi, és koordinációs területekre korlátozódik. Ez azonban még nem elegendő a szegénység kezelésére, valamint az előítélet és a diszkrimináció problémájának enyhítésére, és nem reflektál az úgynevezett értelmiség, és a politikai elit felelősségére sem.

Az 2010-es években uniós támogatással számos kutatás készült integrációs törekvések vizsgálatára. Az egyik ilyen nagyobb szabású az EDUMIGROM elnevezésű volt. A kutatásban résztvevő Feischmidt Margit és Szalai Júlia készített egy tanulmányt az oktatáspolitikai szerepekről. „A kutatást – a 7. keretprogram égisze alatt – az Európai Unió finanszírozta, és azt vizsgálja, hogy az etnikai különbségek miként válnak az iskolákban, illetve az oktatási rendszer által fiatalok iskolai hátrányainak, eltérő esélyeinek okaivá. A kutatás továbbá azt is meg kívánja vizsgálni, hogy maguk a kisebbségi származású tanulók miként viszonyulnak az iskolához, mit gondolnak saját jövőjükéről, lehetőségeikről, válaszaikra, elképzeléseikre milyen hatással vannak a család, a tágabb etnikai közösség és nem utolsósorban a kisebbségi és többségi nemzedéktársak.” (Európai Tükör 2011:70) Ebben arra próbáltak rávilágítani, hogy milyen hasonlóságok mutathatók ki a különböző országok eltérő gazdasági, és politikai intézkedések ellenére. A tanulmány arra hívja fel a figyelmet, hogy az épp aktuális hatalom politikája alakítja elsődlegesen az integrációs törekvéseket. Hasonló társadalmi értékrendszer figyelhető meg a vizsgált kilenc ország hozzáállásában. Ebben a kérdésben nagyrészt a nyugati társadalmi modellt követik. A tanulmány az alábbi három fő pontot jelöl ki¹⁰⁷:

„- az oktatáshoz való hozzáférésben és az abban való előmenetelben megtestesülő alapvető polgári jogok;

- a társadalmi helyzetből fakadó hátrányok leküzdése és az egyenlő feltételek megvalósítása az oktatásban;

- a kulturális és nyelvi jogok elismerése a multikulturális oktatás közegében.” (Európai Tükör 2011:72)

Ezen három ponton belül már inkább különbségek figyelhetők meg. Itt érdemes megjegyezni, hogy eltérés figyelhető meg a Kelet

¹⁰⁷ További tanulmányok erről (Neményi Mária):
http://www.esely.org/kiadvanyok/2013_2/nemenyi.pdf,
http://romologiafolyoirat.pte.hu/?page_id=1020

Európai, és a Nyugat Európai modell között a gyakorlati megvalósulás terén. Hasonlóság látható a társadalmi rétegek, valamint a kisebbségek definiálása között, és nagy az eltérés abban, hogy ezt a rétegződést hogyan illesztik be a társadalomba. Az egyes országok mind másképp definiálják a kisebbség kategóriáját, figyelembe véve a társadalmi érzékenységet. „A társadalmi és kulturális megközelítések között megvalósuló egyensúlyozás és a nemzeti identitás kialakításának eltérő tradíciói miatt az érintett országok oktatáspolitikáit különböző mértékben határozza meg az egyenjogúság, a befogadó társadalom és a kulturális jogok gondolatköre.” (Európai Tükör 2011:74) A Kelet Európai társadalom szocialista maradványai, és a kései csatlakozás az Unióhoz mind meghatározta a régió demokráciaszemléletét. A Nyugati társadalmi modell többé - kevésbé szembesült a bevándorlás állapotával, és egy modernebb demokráciaszemlélet kialakításával integrálta a különböző etnikumokat, valamint érvényt szerzett egy multikulturális szemléletmódnak. Magyarország eme szemléletmódot nem vette át, és a romakérdéssel nem szembesült, marginalizálta azt. „Ahogy az oktatásra vonatkozó összehasonlítható adatok is mutatják, a külföldi/etnikumhoz köthető háttérrel rendelkezők hátrányos helyzete nem pusztán úgy létezik, mint társadalmi-gazdasági erők szándékolatlan mellékhatása, azokat aktívan fenntartják, és generációról generációra újratermelik egyéni és intézményi csatornák (OECD 2008; Brind, Harper and Moore 2008).” (Európai Tükör 2011:77) Az Unióhoz való csatlakozás, és a közös diskurzusban való részvétel megnyitott egy csatornát egy modernebb oktatáspolitikára felé.

A konstruktív diskurzusok kialakulásához a roma, és nem roma közösségek gondolkodásmódjának változásaira van szükség. Amennyiben ez nem jön létre, akkor alapvető demokratikus értékek inoghatnak meg.¹

¹ Ennek kapcsán szeretnék röviden kitérni a mediális közvetítés felelősségére, amit sok esetben áthat a politika, és a divat. A média manipulatív hatása óriási, sok esetben tükrözi a társadalom állapotát

A társadalomba való beilleszkedésben az iskolának fontos szerepe van. Például abban, hogy hogyan tudja kezelni az eltérő kulturális közegekből érkező gyerekeket. A szegregáció jelenléte még mindig áthatja a társadalmi gondolkodást. A szegregáció a szelekció hatásának következménye lett, ami a szabad iskolaválasztás hatására jött létre. Az integrációra való törekvést nehezíti a felgyorsult politikai, gazdasági, munkaerő piaci változás. A diszkrimináció, és az előítélet felerősödésével újra érdemes centrális kérdéssé tenni a szegregáció jelenségét.

„Tulajdonképpen az iskolai szegregáció problémája és a deszegregációs kísérletek előhozzák azt a régi kettősséget, amely sok európai országban létezik az egymás mellett élő kultúrákkal kapcsolatban, vagy legalábbis azokban a vélekedésekben jelen van, amelyek azt taglalják, hogy mi lehet a különböző etnikai kulturális csoportok azonos társadalmi helyen történő osztozásának legjobb

„Szorongást vált ki és megnyugtat. Teljesen kielégít és kiábrándít, mozgósít és leszerel. A reklám jele alatt a vágy szabadságának uralmát vezeti be.” (Jean Baudrillard 1987:209) Az embert ráveszi arra, hogy kritikusán szemlélje testét, életstílusát, ez odáig vezet, hogy kényelmetlenül érzi magát, ha nem a szerint él, ahogy elvárják. Ebben az uniformizáltságban felerősödik az előítélet, mint a testi jegyek alapján történő osztályozás, ami korrelációba kerül lelki tulajdonságokkal, és kulturális sajátosságokkal. A test szabványosítása egy ideáltípus hangsúlyozásával, a totalitárius eszmékre jellemző. Az egészséges, kidolgozott test a rendszer tömegtermelésének eredménye. A test folyamatos karbantartása, a prototípustól való eltérés stigmatizációt szül a társadalom részéről. Ha a testkép kontrollja megszűnik, mint például az öregedéssel, betegséggel kapcsolatban, akkor az egyén kiszolgáltatottá válik. A társadalmi szegregáció a külső alapján szerez érvényt jogának. Ez a kis kitérő csak egy komponense a társadalmi előítéletek manipulálására, valamint a közgondolkodás alakulására. (Negatív példa erre: Olaszliszkai tragédia, Tatárszentgyörgyi tragédia; megdöbbentő reflexió Fligeauf Bence Csak a szél című munkája.) A társadalom jelentős része a média kommunikációs csatornáin keresztül érkező információ alapján alakítja világnézetét és gondolkodásmódját. A média véleményformáló hatása ezért fontos eszköz lehetne a diszkrimináció visszaszorításában és a saját kultúránktól eltérő kultúrák értékeinek közvetítésében.

útja, és hogyan biztosítható az egymás közti megértés és a kommunikáció minimuma.” (Európai Tükör 2011:80)

Ezek alapján látszik, hogy milyen összetett kérdéskör az, hogy a reziliencia, és az inkluzivitás szubjektumra milyen hatással van. A környezeti hatás, az egyén fejlődése, belső értékrendszerének változása folyamatos dialektus (ellentétekben való mozgás) kapcsolatban áll. Ezen premisszák alakítják világnézetét, és előítéleteit. Itt térnek ki a kutatás előzetes benyomásaira, ami a feldolgozást követően adatokkal is rendelkezésre fog állni.

Az Arany János kutatás elsődleges reflexiói

A diákokkal készült fókuszcsoportos interjúk tanulsága szerint a Tehetséggondozó Programban tanuló diákok alkotják a hátrányos helyzetű csoport tetejét, számukra a legfontosabb a program által nyújtott plusz juttatások (tanulmányi utak, nyelvvizsga, jogosítvány), kevésbé érzik szükségét az egyéb pedagógia, pszichológiai támogatásnak, és a program hatását sem tartják olyan jelentősnek. A másik két csoport (kollégiumi és szakiskolai programban résztvevők) esetében viszont inkább jellemző, hogy fontosnak tartják, és respektálják is a program által nyújtott támogatásokat, és már a bekerülésnél is fontos szempont volt a választásban az, hogy a tanulásban segítséget kaphatnak.

A lezajlott terepmunka során a válaszadók kiemelték, hogy a program eredményességét az elmúlt években a fenntartóváltás miatt kialakuló finanszírozási bizonytalanságok befolyásolták, bár jelenleg a legtöbb helyen a finanszírozás megoldott. Az elmaradó programelemek hozzájárultak a lemorzsolódási arányok növekedéséhez, és a programra hosszú távon negatívan hatnak - csökkentve a résztvevői utánpótlást is. Az utóbbi években a programba jelentkezők száma más okból is visszaesett. A gyereklétszám csökkenés, az oktatáspolitikai kontextus változása, a közhasznú foglalkoztatottság hatása a HH státuszra (Hátrányos

helyzetű az a rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre jogosult gyermek, aki esetében az alábbi körülmények közül – alacsony iskolai végzettség, alacsony foglalkoztatottság, elégtelen lakókörnyezet, lakáskörülmény, valamelyike fennáll. A rendszeres gyermekvédelmi kedvezmény igénylésének időpontjában a gyermeket együtt nevelő mindkét szülő, vagy a gyermeket egyedül nevelő szülő, illetve a családbafogadó gyám legmagasabb iskolai végzettsége alapfoknak felel meg. A tanuló szegregátumnak nyilvánított lakókörnyezetben, vagy félkomfortos, komfort nélküli vagy szükséglakásban, illetve olyan lakáskörülmények között él, ahol korlátozottan biztosítottak az egészséges fejlődéshez szükséges feltételek – (elégtelen lakókörnyezet, illetve lakáskörülmény). Halmozottan hátrányos helyzetű az a rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre jogosult gyermek, aki esetében a fenti három körülmény közül (alacsony iskolai végzettség; alacsony foglalkoztatottság; elégtelen lakókörnyezet, lakáskörülmény) legalább kettő fennáll), a 16 éves tankötelezettség stb. hatásai helyi szinten nehezen oldhatók meg.

A program szakmai megújítását is fontosnak tartották a válaszadók – a tartalmi szabályozók átdolgozására és a kiterjesztésre tették javaslatokat. Szinte egységesen azon a véleményen voltak, hogy szükséges lenne egy központi szakmai vezetést felállítani, ahová az információk befutnak, ahonnan segítséget kérhetnek. A terepmunka tapasztalatai, első benyomásai alapján összegezve elmondható, hogy a program iránti elköteleződés továbbra is fennáll, bár egyre növekvő küzdelemről számoltak be beszélgetőpartnereink, és a diákok perspektívája, jövőképe is bizonytalanabbnak tűnik a pár évvel korábbinál. Véleményem szerint a változás első lépése a szemléletmód váltással kezdődhetne. Biztosítani kellene a hátrányos helyzetű gyerekek többiekkel azonos színvonalú oktatását, valamint hangsúlyozni kell a nyelvtanulás (beleértve egy adott etnikum nyelvének elsajátítását) fontosságát, az európai normákhoz való felzárkózás érdekében. „Az erős kultúra kialakulását segíti elő a szervezetben a tudatos szervezeti szocializáció, melynek része a szervezettel kapcsolatos ismeretek tanítása, a szervezettel való azonosulást

elősegítő pozitív érzéseket megerősítő alkalmak teremtése.”
(Csepeli György 2015:301)

FELHASZNÁLT IRODALOM

Ambrus Péter: Cigányság és iskola. In. Andor Mihály (szerk.):
Romák és oktatás, Iskolakultúra-könyvek 8.

Arató Ferenc – VARGA Aranka (2004): Együttműködés az
együttnevelésért. *Educatio* 3.
szám. 503-507.

Baudrillard, Jean (1987): A tárgyak rendszere. Gondolat Kiadó,
Budapest.

Csepeli György (1986): A hétköznapi élet anatómiája. Kossuth
Könyvkiadó.

Csepeli György (2015): A szervezkedő ember. Kossuth Kiadó,
Budapest.

Erős Ferenc (2001): Az identitás labirintusai. Janus/Osiris Kiadó,
Budapest.

Európai Tükör- A Külügyminisztérium folyóirata. 2011/3.

Fehérvári Anikó (2017): Tanulói elégedettség az Arany János
Programban. In.: Autonómia és felelősség, 2017 Vol. III. 1-4.
szám

Forray R. Katalin (2011): Társadalmi egyenlőség és a jövő
feladatai. *Educatio* 1. szám. 62-73.

Forray R. Katalin- Hegedűs T. András: Oktatáspolitikai
változások a cigány gyerekek iskoláztatásában. In. Andor Mihály
(szerk.): Romák és oktatás, Iskolakultúra-könyvek 8.

Gúti Erika: Romák az oktatásban. In. Andor Mihály (szerk.): Romák és oktatás, Iskolakultúra- könyvek 8.

Hannah Arendt (1995): Múlt és jövő között. Osiris Kiadó-Readers International, Budapest.

Havas Gábor: A cigány tanulók elkülönítése az általános iskolában. In.: Reisz Terézia, Andor Mihály (Szerk.), A cigányság társadalomismerete, Iskolakultúra- könyvek 13.

Kertesi Gábor: Cigány foglalkoztatás és munkanélküliség a rendszerváltás előtt és után.
http://www.sulinet.hu/oroksegtar/data/magyarorszag_i_kisebbsegek/2009/ciganyok/Periferian_roma_szociologiai_tanulmanyok/pages/010_Cigany_foglalkoztatasi.htm

Lasch, Christopher (1996): Az önimádat társadalma. Európa kiadó, Mérleg, Budapest.

Mérei Ferenc – V. Binét Ágnes (1985): Gyermeklélektan. Gondolat Kiadó, Budapest.

Nagy Mária: Felkészítés és iskolai gyakorlat a cigány tanulók nevelése/oktatása területén. In.:

Reisz Terézia, Andor Mihály (szerk.): A cigányság társadalomismerete, Iskolakultúra- könyvek 13.

Radó Péter (2018): A közoktatás szelektivitása mint a roma szegregáció általános kontextusa. In.: Én vétkem - Helyzetkép az oktatási szegregációról, (Szerk.)Fejes József Balázs, Szűcs Norbert.

Trendl Fanni – Varga Aranka (2018): Tehetségdozálás a roma szakkollégiumban. In.:Romológia 15.

Varga Aranka (2015): Az inklúzió szemlélete és gyakorlata. PTE-BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlislócki Henrik Szakkollégium, Pécs.