

Gypsy Studies – Konferenciakötet

FRISS KUTATÁSOK A ROMOLÓGIA KÖRÉBEN

KONFERENCIAKÖTET

PÉCS 2002. NOVEMBER 15.

Gypsy Studies – Konferenciakötet

10.

Sorozatszerkesztő: Cserti Csapó Tibor

FRISS KUTATÁSOK A ROMOLÓGIA KÖRÉBEN

KONFERENCIAKÖTET

PÉCS 2002. NOVEMBER 15.



Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar
Neveléstudományi Intézet
Romológia és Nevelésszociológia Tanszék
Pécs, 2002.

**A konferencia a PHARE HU 99 04 01 312-31-32 sz.
projekt keretében került megrendezésre**

Változatlan utánnomás 2008

Kiadja a Pécsi Tudományegyetem Romológia és Nevelésszociológia Tanszéke •
7624 Pécs, Ifjúság útja 6. • Felelős kiadó: Forray R. Katalin •
Sorozatszerkesztő: Cserti Csapó Tibor • Szerkesztette: Cserti Csapó Tibor •
Borítóterv: Ofszet Hungária Kft. • Készült az Ofszet Hungária Kft. nyomdájában. Pécs,
Szabadság u. 28. • Nyomdavezető: Takács Imre • Megjelent 100 példányban •
ISBN: 963 641 924 8 • ISSN: 1586-6262

Tartalomjegyzék

Köszöntő – A Wlisslocki Henrik Szakkollégium bemutatása	9
Nyelvészeti tanulmányok.....	14
Pálmainé Orsós Anna: A beás nyelv helyzete	14
<i>A kutatás bemutatása</i>	<i>14</i>
<i>A beás nyelv szociolingvisztikai bemutatása</i>	<i>18</i>
<i>Őnálló nyelv vagy dialektus?</i>	<i>20</i>
Babos Ildikó: Metaforikus és metonimikus jelentésszerkezetek a romani nyelvben	23
Varga Aranka: Az állami gondoskodásban élők nyelvi szocializációja	26
<i>A vizsgált csoport meghatározása.....</i>	<i>26</i>
<i>A téma néhány szakirodalmi előzménye</i>	<i>28</i>
<i>Szocializáció és szerepek</i>	<i>29</i>
<i>Családi szerepek</i>	<i>30</i>
<i>Értékek, normák, szokások</i>	<i>30</i>
<i>Nyelvi szocializáció</i>	<i>31</i>
<i>Összefoglalás</i>	<i>32</i>
Kolompár Hajnalka: Nyelvvizsgáztatás romaniból az ITK Origó típusú nyelvvizsgarendszerében – gondolatok a romani nyelv fejlesztésének lehetőségeiről	34
Oktatás – nevelés	38
Huszár Zsuzsanna: A számosságérzékenység fogalma és jelensége tanárjelöltek körében.....	38
<i>Bevezetés</i>	<i>38</i>
<i>Az attitűdök kutatása</i>	<i>38</i>
<i>A cigánysággal kapcsolatos beállítódások vizsgálata pécsi tanárjelöltek körében</i>	<i>41</i>
<i>Összegzés</i>	<i>48</i>
Molnár Mária: A cigány kisebbség oktatása Magyarországon.....	51
Bodnárné Kiss Katalin: Serdülő korú cigány tanulók társas hatékonysága.....	57
Jakab Péter: Eltérő kultúrájú (elsősorban cigány) csoportok helyzetének elemzése az oktatási folyamatban	82

Egyéb tudományágak	90
Beck Zoltán: A cigány irodalom fogalomtörténetéhez	90
Cserti Csapó Tibor: A komplexitás szemlélete a	
Dél-Dunántúl cigány népeiségének helyzetelemzése során	97
Apró Antal Zoltán: a roma lakosság életkörülményeit	
javító Baranya megyei stratégiai és operatív program.....	114
<i>Bevezetés</i>	114
<i>Szervezés, módszerek, terminológia</i>	116
<i>A regionális politika alapelvei</i>	117
<i>Kormányzati szándékok a cigányság felemelése érdekében</i>	121
Labodáné Lakatos Szilvia: A roma civil szervezetek	128
A Wlisslocki Henrik Szakkollégiumról	135
Forray R. Katalin – Cserti Csapó Tibor: A Wlisslocki Henrik	
Szakkollégium tutori rendszere	135
Cserti Csapó Tibor: A Wlisslocki Henrik Szakkollégium	
első évének értékelése, tapasztalatai	139
A szakkollégium jövőjéről	144
A konferencia előadói	145

A konferencián az e kötetben megjelent tanulmányokon kívül a következő előadások hangzottak még el:

- **Dudás Katalin: Magyarországi kisebbségek vásárlói magatartásának speciális vonásai, a változás iránya**
- **Hegy Ildikó: A romani nyelv szociolingvisztikai helyzete, tekintés Európára**
- **Ignác Mária: A RODOSZ bemutatása**
- **Kalányos Jánosné: Cigány kultúra, hagyományok**
- **Máté Mihály: A dombóvári colar közösség bemutatása**
- **Petrovics László: A beás népi kultúra az alsószentmártoni muncsán közösségekben**

Mivel előadóink tanulmányaik anyagát nem bocsátották rendelkezésünkre, azok nem kerülhettek be konferenciakötetünkbe.

Köszöntő – A Wlislócki Henrik Szakkollégium bemutatása

Tisztelt Konferencia, Hölgyeim és Uraim, Kedves Hallgatóink!

Nagy örömmel töltötte el a „Friss kutatások a romológia köréből” című konferencia rendezőit és szervezőit, hogy nagy érdeklődés mutatkozott mind az előadók, mind a hallgatóság részéről rendezvényünk iránt. Konferenciánk előadóinak sorát a Wlislócki Henrik Szakkollégium diákjain kívül azon doktorandusz hallgatók és A Pécsi Tudományegyetem falain kívül tevékenykedő kutatók is gazdagították, akik már tudományos igénnyel fordulnak a romológiai kutatások felé. Hallgatóink között pedig örömmel üdvözölhettük nem csak a szakkollégium diákjait és tutorait, de a Romológia Tanszék nappali tagozatos romológia szakos egyetemistáit és a diplomás levelező képzésünk hallgatóit is. Konferenciánkat azon apropóból kezdtük el szervezni, hogy a Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kara a Romológia Tanszék vezetésével egy olyan „vállalkozásba”, kísérletbe fogott bele a 2002/2003-as tanévben, amelyre eddig még nem volt példa a magyar felsőoktatásban. PHARE támogatással egy olyan egyedülálló szakkollégiumot szerveztünk meg roma hallgatók részére, amely összefogja és integrálja a Pécsi Egyetem különböző karain tanuló cigány származású diákokat.

Konferenciánkat e projektet összegző záró rendezvénynek szántuk, ahol eredeti elképzeléseink szerint összegezhettük a program tapasztalatait, egyfajta modellként bemutathatjuk annak tanulságait más felsőoktatási intézmények dolgozóinak is, valamint összevethetjük eredményeinket, nehézségeinket más PHARE projektek működésével.

Ahogy azonban azt a konferencia előadó résztvevőinek névsorából láthatják, jócskán túlnőttünk eredeti elképzeléseinken. Tettük ezt azért, mert egyrészt a program egyedisége miatt nem nagyon lenne mivel összevetni tapasztalatainkat; másrészt azért, mert szakkollégiumunk céljai sokkal inkább egy tudományosabb, szakmaibb rendezvény megszervezése felé orientáltak bennünket, ahol egyetemistáink és a romológia iránt érdeklődő PhD hallgatóink is megnyilvánulhatnak, s más egyetemeken tanuló – dolgozó – kutató kollégáikkal elindíthatnak egy diskurzust. Azt gondoltuk, ez a célkitűzés sokkal inkább illik egy felsőoktatási szakkollégium, a tudományos területen mozgó és létező roma, vagy romákkal foglalkozó egyetemisták céljai közé.

PHARE projektünk 2002 júniusában indult „*Regionális tehetséggon-
dozás és szakkollégium létrehozása roma hallgatók számára a munkaerő-
piaci versenyhelyzet javítása érdekében*” címmel. A projektet működtető
konzorciumot a Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán kívül
a Baranya Megyei Munkaügyi Központ, a Pécs Városi Cigány Kisebbségi
Önkormányzat, a Khetanipe Egyesület és a Zsutipe Egyesület alkotta. E
szervezetek munkatársainak ezúton is köszönetet mondunk munkájukért és
együttműködésükért.

A projekt célja az volt, hogy a felsőoktatásba belépett, tehetséges és
ambiciózus roma/cigány fiatalokat egészen a munkaerőpiacra való belépésig
támogassa: segítse a tanulmányok sikeres folytatását, személyiségük és te-
hetségük kibontakozását, etnikai identitásuk szabad vállalását.

Projektünk alapkoncepciója: hogy a felsőoktatásba bekerülő első éves
diák a jelenlegi felsőoktatási szisztéma, a kreditrendszer keretein belül olyan
kihívásokkal találja magát szembe, amelyek energiáinak jelentős részét fel-
őrlik. Különösen nagy nehézségeket okozhat akkor az egyetemi életben való
kiigazodás az eleve szocio-kulturális lemaradással küzdő hátrányos helyzetű
– például cigány családokból származó hallgatóinknak. A felsőoktatásba be-
jutott roma/cigány fiatalok legfontosabb és általánosítható problémái a kö-
vetkezők:

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

Ezek a problémák részben a szegénység szubkultúrájából erednek, részben pedig etnikai jellegűek. A hátrányos szociokulturális helyzet hatása etnikai hovatartozástól függetlenek, de az etnicitásból és a kisebbségi helyzetből eredő hátrányok a roma népességet sújtják.

Ezen hátrányok mérséklésére és az egyetemre bejutott cigány diákok felsőoktatásban való benntartása, a lemorzsolódás megakadályozása, a tanulmányi eredményesség növelése érdekében indítottuk el projektünket.

Elsőként felkutattuk a felsőoktatásba belépő vagy már a rendszerben benne lévő roma diákokat, s megpróbáltunk közösséget szervezni, kapcsolatokat építeni közöttük, megismertetni a különböző karok hallgatóit egymással, s ezáltal olyan kapcsolati tőkét kialakítani közöttük, amelyet nem csak egyetemi tanulmányaik során, de később a felsőoktatásból kilépve a munkaerőpiac kevésbé védett világában is kiaknázhathatnak majd. E közösségépítő és ismerkedő fázis nyári balatoni táborainkban zajlott, ahol 2002 nyarán is és ez évben is találkozhattak e fiatalok nem csak egymással, de a roma politikai és kulturális élet egy-egy prominens szereplőjével, vagy egyetemünk és a Baranya Megyei Munkaügyi Központ munkatársaival is.

A programba illetéknéppen bekerült egyetemisták részére szerveztük meg aztán a *Wislocki Henrik Szakkollégiumot*.

A szakkollégium tevékenysége három fő elemre bontható.

1. Egyfajta védőhálóként létrehoztunk egy tutori rendszert, amelynek célja a hallgatók segítése tanulmányaik során, az egyetemi életbe való beilleszkedés, eligazodás könnyítése. Minden első éves egyetemista mellé egy-egy tutort állítottunk, akik felsőbb évfolyamos romológia szakos, vagy a romológia iránt eddig is érdeklődést tanúsított egyetemisták. A tutorok feladata, hogy praktikus információkkal akár a mindennapokban, akár tanulmányi téren segítsék diákjaik eredményes előrehaladását. Ennek érdekében tutorainkat úgy választottuk ki, hogy tutoráltjaikkal lehetőleg azonos szakos, vagy azonos karon hallgató diákok legyenek.

2. Ösztöndíjrendszert alakítottunk ki a résztvevők számára, amely anyagilag is mérsékli az egyetemi beilleszkedés buktatóit.

3. Egy klasszikus szakkollégium tevékenységéhez híven azonban talán a legfontosabb célkitűzés, hogy teret adjunk azon roma hallgatók szakmai továbbképzésének, akik tanulmányaikon túl is magas szintű oktatásra tartanak igényt. A szakkollégium hozzájárul a szakmailag sokoldalú, piacképes tudású roma értelmiség képzéséhez. A társadalommal, a szociális viszonyokkal, intézményekkel, társadalmi szervezetekkel, stb. való kapcsolatok minden értelmiségi számára alapvető jelentőségűek, ezért a szakkollégiumban helye

van a műszaki, gazdasági, egészségügyi, stb. irányultságú diákoknak éppen úgy, mint a bölcsészeti vagy társadalomtudományi szakok hallgatóinak.

Távlati cél, hogy a tudományos érdeklődésű diákokat doktori programok felé irányítsuk, és valamennyiük számára kapcsolatokat hozunk létre a munka világával.

A szakkollégium az alábbi tevékenységeket végzi:

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

Ezen célok sorába illeszkedik mostani rendezvényünk is, hiszen, mint azt az előadók névsorából láthatják, lehetőséget kívántunk nyújtani a nagyobb plénum előtt való megnyilvánulásra azon hallgatóinknak, akik tudományos szinten is foglalkozni kívánnak a cigányság kutatásával, problémavilágával, s esetleg e tevékenységüket később az OTDK szintéig, vagy még azon is to-

vább szeretnék folytatni. Teret kívántunk ezen kívül biztosítani azon doktórandsz hallgatóinknak is, akik már tudományos igénnyel fordulnak a téma felé, hogy bemutathassák legújabb eredményeiket, gondolataikat.

Cserti Csapó Tibor

Egyetemi tanársegéd
PTE BTK Romológia Tanszék
Projekt koordinátor

Nyelvészeti tanulmányok

Pálmainé Orsós Anna: A beás nyelv helyzete

A kutatás bemutatása

A cigányság összefoglaló névvel illetett, főként roma, beás és romungró közösségek jelentik Magyarország legnagyobb nyelvi-etnikai kisebbségét. Miközben a velük kapcsolatos kérdések, leggyakrabban mint társadalmi probléma, hosszú idő óta jelen vannak a társadalomtudományi, illetőleg a mindennapi diskurzusokban, a ciganológiai kutatások több mint egy évszázados múltra tekintenek vissza, e közösségek dokumentálhatóan majd negyven évnyi politikai küzdelem után – voltaképpen csak 1993-ban, a nemzeti és etnikai kisebbségek jogairól szóló LXXVII. törvény megszületésével vívhatlak ki maguknak a többi nemzeti kisebbséggel – elvben – azonos státuszt.

E törvény nyelvi, emberi jogi, valamint oktatási szempontból is tartalmazza a nyelvi kisebbségek jogait, garantálva – legalábbis elvben – azokat a kereteket is, amelyeken belül e nyelvek átörökítésének mára elsődleges színterévé válva, a tizenhárom szóban forgó kisebbség nyelvének megőrzése és anyanyelvi oktatása folyhat.

A cigány közösségek számára azonban ez és a később megszületett jogi dokumentumok nem bizonyulnak elegendőnek ahhoz, hogy a többségi társadalom részéről megnyilvánuló tannyelvi és társadalmi diszkriminációt megszüntessék, s a gyakorlatban is biztosítsák azokat a szimbolikus lehetőségeket, amelyek a többség számára mára már jobbára megteremtődtek.

Miközben a Kárpát-medencében mára eltérő mértékben, fokozatosan megteremtődnek a lehetőségek a kisebbségi nyelvek intézményes színtereken való használatára, addig mind a romani mind a beás közösségek jó része a nyelvcserét, a magyar nyelvi egynyelvűségben végződő folyamat különböző fázisait éli át.

Mivel a beás nyelvhasználat területeit feltáró kutatások – egy-két szűk körű vizsgálattól eltekintve – még hiányoznak, kolleganómmal Varga Arankával mintegy két évvel ezelőtt egy átfogó kutatásba kezdtünk s a magyarországi beás nyelvközösségek nyelvi állapotát kívántuk feltárni több lépésben, különböző módszerekkel, a lehető legszélesebb földrajzi és társadalmi lefedettséggel.

Kutatásunk során három kérdésre kerestünk választ:

1. Jelenleg folyamatban van-e e népcsoport nyelvhasználatában a nyelvcsere?

Ha igen, nyomon követhető-e egy közösségen belül, ha a különböző korúak (nagy szülő, szülő, gyerek) nyelvhasználatát figyeljük meg?

2. Igaz-e, hogy csak néhány – leginkább a szegregált helyzetben lévő – közösségben él a beás nyelv?

Ezt a kérdést érdemes a diglossziás helyzet, azaz a beás és magyar nyelv funkcionális elkülönülésének vizsgálatával megválaszolni.

3. Ha beszélhetünk nyelvcseréről, az más módon zajlik-e, ha a vizsgált személy beás cigány közösségben él, illetve, ha máshova költözött?

Itt a földrajzi elhelyezkedés mellett az iskolázottsági mutatók is számottevőek lehetnek.

Kutatásunk terepei olyan települések, melyek méretük, lakossági összetételük, földrajzi elhelyezkedésükben különbözőek, így feltételezésünk szerint más-más utat járnak be a beás nyelv használatában. A kiválasztott kutatási helyszínek: Alsószentmárton, Barcs, Bogyiszló, Hidas, Nagybjom, Tengelic. Néhány kérdés esetében adatainkat összevetettük a pécsi cigány nemzeti intézményben, a Gandhi Gimnáziumban kapott eredményekkel.

A különböző beás cigány közösségek nyelvi állapotát elsőként kérdőíves módszerrel kívántuk áttekinteni. (Ez természetesen csak egy olyan láncszeme a téma teljes körű feltárásának, mely előzetes tapasztalatainkat pontosítja, a számok tükrébe helyezi.) Kérdőívünk elkészítésében Susan Gal vizsgálatára támaszkodtunk. Az általa felállított szempontrendszert bővítettük további változókkal.

Kérdőívünk azt vizsgálta, hogy a más-más településen lakó beszélő a különböző élethelyzetekben a beás, a magyar illetve a beás és magyar nyelvet használja. Figyelmünk kiterjedt a 10 év felettiekre, az eltérő iskolai végzettségűekre és a nembéli különbségekre.

Az elmúlt években érdekes különbségeket figyeltünk meg egy-egy településen azonos korcsoportokon belül az egyének beás nyelvhez való viszonyában. Ezt a különbséget magyarázhatja az iskolázottság közötti eltérés. Ennek számszerűsíthető összefüggéseit is kerestük kutatásunkban, ezért térünk ki a megkérdozettek iskolai végzettségére is.

Igyekeztünk az egyes korcsoportokban azonos számú nőt illetve férfit megkérdezni. A nyelvhasználat nemek szerinti sajátosságait azonban egy későbbi elemzésben szeretnénk feltárni.

Az előzetes szempontok alapján kiválasztott településeken valamely ottlakó személy segítségével végeztük vizsgálatunkat. Így a kérdőív kérdéseit az adatközlő számára ismerős személy tette fel, és egyúttal a válaszokat is a kérdező jegyezte le.

Kutatásunk első szakaszában összesen 190 személlyel töltöttük ki kérdőívünket.

A kutatás a következő szempontok szerint vizsgálta a beás és magyar nyelv használatát:

1. *Milyen élethelyzetben zajlik a beszélgetés?* (Templom, hivatal, munkahely, bevásárlás, iskola, szomszédok, rokonok, munkatárs, kollégák – ezek voltak az egyes helyzetek, amelyben választani kellett, hogy beás vagy magyar nyelvet használ inkább a kérdezett.)

2. *Kivel zajlik a beszélgetés?* (Minden élethelyzetben két személy került megnevezésre. A kiválasztásban az játszott szerepet, hogy a beszélgetés feltételezhetően kölcsönös-egyenrangú, illetve hierarchikusabb viszonyt modelláljon.)

3. *Milyen témában zajlik a beszélgetés?* (Minden élethelyzetben és személlyel történő beszélgetés során két téma lehetőségét vázoltuk fel. A kérdezetteknek azt kellett eldönteniük, hogy beásul, illetve magyarul beszélnek-e az adott helyzetben, ha hivatalos, illetve ha személyes témáról van szó.)

Kérdőívünkben összesen öt adatsort kaptunk. Kérdésünk: Milyen nyelven beszél:

- általában a különböző élethelyzetekben (9 féle) ?
- a különböző élethelyzetekben hierarchikusabb viszonyban hivatalos témában?
- a különböző élethelyzetekben hierarchikusabb viszonyban személyes témában?
- a különböző élethelyzetekben kölcsönösségi viszonyban hivatalos témában?
- a különböző élethelyzetekben kölcsönösségi viszonyban személyes témában?

Az adatsor egy attitűdvizsgálattal egészül ki. Milyen nyelven beszél szívesebben?

A XX. század elejétől folyamatosan letelepedő, és a mezőgazdasági bérmunkában egyre nagyobb szerepet vállaló magyarországi beás közösségek többé-kevésbé betagozódtak a faluk közösségébe. A hagyományos mesterségek elhagyása, a szegényparaszti életmód felé tolódás és a II. világháború utáni asszimilációs jellegű politikai törekvések egyenes következménye a beás közösségek fokozatos nyelvcsereje.

A beás nyelvcsere folyamata tehát elkezdődött, bizonyos helyeken szinte lezártnak tekinthető. Azokban a közösségekben tapasztalható megtorpanás, amelyek a rendszerváltás óta egyre inkább bezáródnak látszanak.

A bezáródó közösségekben a társadalmi problémák újratermelődnek. A beás egy nyelvű közösségekből kikerülő fiatalok az iskolákban a magyar nyelvet szinte idegen nyelvként tanulják. Az iskolák többségéből még hiányoznak azok a programok, amelyek a más kultúra előnyeinek felhasználásával átvezetnék a diákokat az iskola világába, s elvárásaikban nem a magyar egy nyelvűséget, hanem a két nyelvűséget preferálnák.

A nyelvcsere folyamatának a lassítását szolgálják többek között, ha a beás gyermekek – a kisebbségi törvény adta lehetőségekkel élve –, az iskolai oktatás keretében, ismereteket szerezhetnének az otthon használt nyelvről, annak szépségéről és fontosságáról.

A beás nyelvi szocializáció, nyelvhasználat, nyelvcsere tekintetében azonos közösségek, egyének „életútjában” számtalan hasonlóság figyelhető meg.

Ahol a nyelvcsere szinte megtörtént, a különböző korúak nyelvhasználatában egyes élethelyzetekben e folyamat hasonlóságot mutat. Számunkra ez azt jelenti, hogy sok esetben nem generációk közötti, hanem generáción belüli nyelvcsereéről beszélhetünk.

A földrajzi elhelyezkedés, valamint az egy-egy településen élők nem beásokkal kialakított kapcsolatrendszere nagymértékben befolyásolja a nyelvhasználatot. Azokra a közösségekre – melyek a társadalmi beilleszkedésnek csak bizonyos fokáig jutnak el – esetenként a nyelvcsere-folyamat stagnálása és a beás nyelv újraélédeése jellemző.

Szintén a nyelvcsere-folyamat megfordulását figyelhettük meg olyan személyeknél, akik magasabb iskolai végzettséggel rendelkeznek. Nem ritka az sem, hogy e nyelv újratanulásába fognak olyan fiatalok, akiknek szülei már nem használják aktívan a beás nyelvet. Számukra a beás nyelv ismerete hasznosítható tudás (érettségi tantárgy, nyelvvizsga lehetőség, többpont továbbtanulásnál, bizonyos munkahelyeken nyelvpótlék). Mindez növeli e nyelv presztízsét, hozzásegíti, hogy tudatosan vállalt értéké váljon.

A régió különböző településeiben a beás lakosság nyelvhasználatát vizsgálva elmondhatjuk, hogy sok olyan személlyel találkoztunk, akik minden élethelyzetben magyarul beszélnek, olyan személy azonban nem volt, aki csak a beást használta.

Résztvevő megfigyeléseinket alátámasztották kutatásunk számszerű adatai is, melyek szerint valamennyi megkérdezettet figyelembe véve a magyar nyelv használata gyakoribb, mint a beásé. A fenti ábra beállítódást mutató értékeiből látható, hogy miközben a magyar nyelv használata szélesebb körű, e két nyelv rangsorában a beás nyelvet mégis előbbre helyezik. /Kutatásunk jelenlegi szakaszában készített interjúink alanyai is erről beszélnek./

A beás nyelv szociolingvisztikai bemutatása

Bár a beások származásának története a magyarországi másik két cigány csoportéhoz – a romungró és oláh cigány csoportokhoz – képest a legkevésbé ismert, az tudott, hogy több évszada, kb. a 17. század végén és a 18. század elején vándoroltak el mai lakhelyükre.¹ (Saramandu 97-130.)

Az eddigi dialektológiai kutatások szerint, a beások egy „átmeneti nyelvjárást” beszélnek. Ez a román nyelvjárás a Körösvidék dél-keleti részén, a Bánát észak-keleti határai felé eső részen és Erdély dél-nyugati határainak területein beszélt nyelvjárások sajátosságait őrzi. (Saramandu 109.)

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 nyelvcserén. 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 (vö. pl. Borbély 2001).

1 Saramandu, Nicolae: Cercetări dialectale la un grup necunoscut de vorbitori ai românei: băiașii din nordul Croației. *Fonetică și dialectologie*, XVI, București,

A magyarországi beásokon kívül ugyancsak ehhez a román nyelvjáráshoz hasonló nyelvváltozatot beszélnek a Bulgáriában, Horvátországban, Olténiában (Romániában), Vajdaságban, Boszniában, Szlovéniában és Görögországban élő beások is.

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 nyelvjárást.

A Dél-Dunántúlon Alsószentmártonban és környékén az ún. „muncsán” nyelvjárást beszélnek, mely hasonlóan a hazánk keleti részén élő harmadik nyelvcsoporthoz a „ticsán”-hoz, jóval többet merít a mai román nyelvből.

A szakirodalom szerint: az anyanyelv elhagyása egy másik nyelv előnyére elsősorban két csoport egyévválásakor következik be. Ez a jelenség akkor lép fel, ha egy törzs egyesül egy másik csoporttal, vagy ha egy kisebbségi közösség átveszi az őt körülvevő többségi csoport kultúráját (Gumperz 1971:119). Ez nem teljesen így történt a beások esetében, hiszen a nyelvcsere túlmenően ők megőrizték etnikai egységüket, ezért is tudtak megmaradni évszázadokon át egy egységes etnikai csoportként szerzte Közép- és Dél-Európában.

Nyelvük – valószínűleg – a kezdetektől fogva **diglossziás helyzetben** volt, hiszen a többségi társadalommal való együttélésben a közvetítő nyelv a magyar. A munkahelyen ugyan kiemelt helyet kap a magyar nyelv, mégsem kizárólagos, ahogy nem kizárólagos a beás nyelv használata sem a rokonság körében. A beás nyelv állapotáról végzett felmérésünk² alapján, úgy látjuk, hogy a munka világában továbbra is az intimitás nyelve a beás, a család világában pedig elkerülhetetlenül megjelennek bizonyos civilizációs témák – magyar nyelven.

Nyelvcsere-helyzetben a nyelvmegettartás elsődleges bázisa a család. Ha a család szerepe a nyelvtörökítés során csökken, egy tudatosan átgondolt, több lehetőséget kínáló oktatási program megfelelő választása a nyelv és az azt beszélő közösség fennmaradásában kulcsszerepet játszhat. Így válhatnak az oktatási nyelvi jogok a legfontosabb nyelvi emberi jogokká.

2 Pálmáné Orsós Anna – Varga Aranka: A beás nyelv állapota In: Iskolakultúra 2001/12

Őnálló nyelv vagy dialektus?

E kérdés feltevése a beás nyelvvel foglalkozó szakemberek véleménye szerint rendkívül indokolt. Lehet-e tehát a beások esetében egy külön nyelvről beszélni, vagy pedig pontosabb, ha román nyelvjárásról/nyelvváltozatról beszélünk?

A nyelvészet egyik legbonyolultabb elméleti problémája a nyelv és a dialektus minden tekintetben kielégítő megkülönböztetése. Nyelvészeti értelemben nehezen határozható meg a dialektus és az autonóm nyelv közötti pontos különbség.

Azonban a nyelv és a dialektus fogalmi különválasztása korántsem könnyű feladat. A kutatónak nagyon nehéz eldöntenie, hogy egy nyelvjárás meddig tekinthető nyelvjárásnak, és egy nyelv, melyik ponttól tekinthető már nyelvnek.

A legfontosabb kritérium, a *kölcsönös érthetőség* kritériuma, a legtöbb esetben működik is, a dolgok azonban nem mindig olyan egyszerűek.

Nyelvtörténeti szempontból talán indokolt lehet a beást a román egyik dialektusaként meghatározni. ***Azonban a magyarországi beások nem értik meg a sztenderd románt.***

A beás nyelvközösség identitástudatában soha nem vált a román társadalom integrálódott részévé, vagyis a beások nem tartják magukat románoknak, valószínűleg soha nem is tartották magukat annak. Magukat is, a nyelvüket is általában „bájás”-nak nevezik, beásul „bájisestyé” beszélnek.

Bell³ hét olyan kritériumot sorol fel, amelyek segítenek eldönteni a nyelv-dialektus problémát: sztenderdizálás, elevenség, történetiség, autonómia, redukció, kevertség és de facto normák. (Bell 1976: 147–157; Wardhaugh⁴ 1995: 32).

A Bell által javasolt kritériumokat is figyelembe véve, Magyarországon már beszélhetünk beás nyelvről, mivel a beások román nyelvjárásának sztenderdizációja megkezdődött. A beás nyelvjárás sztenderdizációja nem a sztenderd román átvételét vagy az ahhoz való közeledést jelenti – mint ahogyan ez a magyarországi románok esetében megtörtént –, hanem ettől teljesen eltérő módon ment végbe, bár a folyamat még korántsem tekinthető lezártnak. Például a beás helyesírási szabályzat kialakításánál nem a román, hanem a magyar ábécé betűinek felhasználása történt.

3 Bell, R.T.: Sociolinguistics: Goals, Approaches and Problems. London: Batsford, 1976.

4 Wardhaugh, Ronald: Szociolingvisztika. Budapest: Osiris–Századvég 1995.

Ezáltal ez a helyesírási rendszer csak a magyarországi beások helyesírási rendszere lett/lehet, és teljességgel idegen rendszernek számít egy romániai, horvátországi vagy egy görögországi beás számára.

A sztenderdizáció egy másik fontos velejárója: a beás leíró nyelvtan és szótár összeállítása ugyancsak elkezdődött. A magyarországi példa azt mutatja, hogy a Közép- és Dél-Európában elszórtan élő beások nyelvének sztenderdizáció a különböző országokban élő beás csoportoknál egymástól függetlenül alakul ki (illetve fog kialakulni).

A beások nyelvével kapcsolatos nyelv-nyelvjárás vitáról a következőket kell kihangsúlyozni.

- (1) A magyarországi beások egy román nyelvjárásra cserélték előző nyelvüket, és ezt a román nyelvjárást hozták magukkal jelenlegi lakhelyükre.
- (2) A magyarországi beások napjainkban beás nyelvet beszélnek a következő szempontok miatt:
 - (a) kölcsönös érthetőség hiánya a (sztenderd) románt beszélőkkel;
 - (b) Magyarországon ez a nyelv kizárólag a beás közösség nyelve;
 - (c) a kisebbségi törvény a beások nyelvét Magyarországon nyelvi státusszal ruházta fel;
 - (d) a beás nyelvjárás sztenderdizációja elkezdődött, napjainkban is folyamatosan tart;

A sztenderdizáció meghatározott módszertannal végrehajtott nyelvtervezési tevékenység.

A beás közösség, nyelvük tekintetében, további feladatok megoldása előtt áll: a beás nyelv státuszának és korpuszának megtervezése.

A nyelv státusztervezésében elsődleges szerephez az oktatás jut. A közösség tagjainak (kutatóknak, szülőknak, aktivistáknak) sokat kell tenniük azért, hogy a beás gyermekek oktatásában bevezetésre kerüljön a beás nyelv, ne csak az ország egyetlen nemzetiségi gimnáziumban szerepeljen a tantárgyak között. A nyelvi státuszváltozás minden nyelv esetében nagyon lassú.

A korpusztervezés a beás nyelv sztenderdizálásának folytatására irányul. Azért van rá nagyon nagy szükség, hogy a beás el legyen látva azokkal az eszközökkel, amelyek segítségével minden funkciót betölthet a társadalomban.

A korpusztervezés további fontos feladatai: a helyesírás folyamatos továbbfejlesztése, a kiejtés alakítása, a nyelvtanban vagy a szókinszben javasolt változtatások, illetve további (kétnyelvű és értelmező) szótárak készítése,

az irodalom kialakítása, és új használatmódok szándékos előmozdítása, hogy a nyelv használata olyan területeken is bevett legyen, ahol előtte nem volt (pl. oktatás, média, közélet).

A beás nyelv szerepe az utolsó évtizedben fokozatosan növekedett: nyelvpolitikai döntések, oktatási rendeletek sora indította el a nyelv írásbelisége kialakításának folyamatát, a nyelvvizsgázás lehetőségét ez év májusától itt Pécsen az államilag elismert Profex Vizsgaközpont akkreditált vizsgahelyén, s ezektől elválaszthatatlanul a standardizálás szükségességét. A Papp Gyula által a 80-as évek elején elkezdett első nyelvleírás óta a beás nyelv a 90-es években egyre inkább előtérbe került, használatának köre kibővült. Mindezek jelentősen hozzájárultak ahhoz, hogy a beás nyelv presztízsének növekedéséhez, amely az iskolarendszerben való megjelenésében, a nyelvvizsgázási lehetőség megteremtésében, s PTE BTK Romológiaiai tanszékén a nyelvtanítás mellett egyre hangsúlyosabb szerepet kapó a nyelvészeti tantárgyak bevezetésén alapulnak. Ahhoz azonban, hogy a beás az oktatás nyelveként ill. közéleti funkciókban is jelen lehessen – a tudatos és következetes nyelvtervezési tevékenység mellett – az oktatásirányítás rövidtávú stratégiájának egyik sarkköve a cigány népismereti és nyelvtanárképzés kellene, hogy legyen.

Bár tanszékünk minden tőle telhetőt megtesz, hogy e képzés akkreditálhatóvá váljék, az oktatáspolitikai hathatós erkölcsi és anyagi támogatása nélkül ennek megvalósítása és fenntarthatósága hosszú távon elképzelhetetlen.

Babos Ildikó: Metaforikus és metonimikus jelentésszerkezetek a romani nyelvben

Neisser (1984) szerint az ismeretek megszerzésének, megszerzésének és alkalmazásának módja az evolúció során alapvetően két szinten fejlődött ki. Az első élő szervezetek genetikusan megismerő rendszerek voltak, tehát az, hogy milyen ismereteket tudtak megszerzeni, azokat hogyan tudták megszerzeni és alkalmazni, genetikusan meghatározott volt. A későbbiekben kialakultak olyan élőlények, amelyeket Győri (1995) neurális megismerő rendszereknek nevez. Az idegrendszer kialakulása a megismerésnek teljesen új módját tette lehetővé: a megszerzhető ismeretek többé már nem voltak biológiailag programozottak, azoknak csak az idegrendszer fejlettsége szabott határt. Az idegrendszer fejlettsége határozza meg tehát, hogy az egyed milyen szintű egyéni ismeretek megszerzésére képes.

Az ember mint megismerő rendszer a neurális típusba tartozik. Győri (1995) szerint azonban minőségileg elkülönül más, ebbe a típusba tartozó megismerő rendszerektől.

„Ez az elkülönülés az ismeretek megszerzésének módját illeti. A neurális megismerő rendszerekre ugyanis az a jellemző, hogy az ismeretek szerzésére csak egyéni tapasztalás útján képesek. Az ember azonban olyan megismerő tevékenységre képes, amely kizárólag az ő sajátja: képes közvetlen tapasztalás nélkül ismereteket szerezni. Ez a fajta tapasztalás nélküli megismerés az ember nyelvi képességének köszönhető, ezért ezt a harmadik féle, a neurális típuson belüli megismerést szimbolikus megismerésnek nevezem, vagyis az ember szimbolikus megismerő rendszer (vö. Csányi, 1992). A három említett megismerési mód itt sem zárja ki egymást, hanem a magasabb rendű mindig az alacsonyabb rendűre épül.

„Az ember legfontosabb szimbólumrendszere, a nyelv tele van metaforákkal. A hagyományos vélemény az, hogy ezek pusztán pragmatikai szerepet játszanak, és nélkülük szegényebb lenne a nyelv kifejező ereje (Searle, 1979). Azonban mint láttuk, a metafora az új jelentések történeti létrehozásának nélkülözhetetlen eszköze (Dirven, 1985), ami arra utal, hogy komoly kognitív funkciót tölt be a nyelvben. Black (1962) vetette fel először, hogy a metafora nem csupán egy meglévő hasonlatosság kifejezésére szolgál, hanem magát a hasonlatosságot hozza létre azáltal, hogy valami újat közöl a valóságról. Lakoff és Johnson (1980) kimutatta, hogy a metaforák többnyire nem díszítőelemek a nyelvnek, hanem valójában az emberi analogikus gondolkodásmód megnyilvánulásai.”

A nyelv és a megismerési folyamatok kapcsolatáról az elképzelések két fő kérdés körül forognak. Az egyik az, hogy vajon a nyelvi kategóriák, a nyelv határozza-e meg a megismerést, vagy éppen fordítva, a megismerési folyamatok általános törvényszerűségeiben kell-e keresnünk a nyelv számos jellegzetességének magyarázatát. A kérdés másik dimenziója az, hogy vajon univerzalisztikus vagy relativisztikus álláspontot foglalunk-e el: a nyelvek és a megismerés alapvető kategóriáit és rendszerét lényegében egyetemesnek képzeljük-e el (univerzalizmus), vagy a hangsúlyt a nyelvek és a megismerési módok eltéréseire helyezzük (relativizmus). Ilyen módon négy, többé-kevésbé markánsan képviselt álláspont alakult ki a kérdésről:

1. Nyelvi univerzalizmus: a nyelv hat a megismerésre, speciálisan nyelvi univerzálék rejlenek a megismerés mögött

2. Nyelvi relativizmus: a nyelvek eltérései hatnak a megismerésre. Képviselői a nyelvi eltérésekből indultak ki, s ez önmagában elegendő érv volt számukra ahhoz, hogy a különböző nyelvek beszélőinél eltérő gondolkodásmódot, megismerési elveket tételezzenek fel.

3. Kognitív univerzalizmus: az emberi megismerésnek számos olyan általános jegye vagy jellegzetessége van, melyekből a nyelvek egyes egyetemes tulajdonságai levezethetőek. A kognitív univerzalizmuson belül többnyire kétféle meghatározó elvet vonunk össze. Az egyik szerint a kultúrák nagy eltérései ellenére az embereket körülvevő tárgyi és szociális környezet alapvető szerkezeti jellegzetességeit tekintve meglehetősen hasonló, az emberi életnek és tapasztalatnak számos egyetemes jegye van, melyek meghatározhatnak nyelvi univerzálékat.

A másik, közvetlenebbül megfogható elv a kognitív univerzalizmus felfogásában nem a tárgyi és kulturális környezetből, hanem az ember általános pszichofiziológiai jellemzőiből, az észlelési rendszer sajátosságaiból indul ki, ezekből próbál levezetni egyetemes nyelvi jellemzőket.

4. Kognitív relativizmus: tapasztalati- kulturális különbségek vannak a nyelvek eltérései mögött

A különböző nyelvészeti iskolák közül a strukturalizmus alap gondolata az, hogy a jelenség önmagában nem hitelesen definiálható, hanem a környezet definiál.

A mentalista nyelvészet szerint a nyelvhasználat individuális képesség, amely „megengedi”, hogy használjuk a nyelvet. E felfogás szerint a beszédhelyzetbe belenő a gyermek, de meghatározóak a fiziológiai-biológiai képességek.

A kognitív megközelítés szerint mindezekén túl van még két meghatározó aspektusa a nyelvhasztnálatnak:

Szociális interakció

- Grice szerint ahogy az emberek viszonyulnak egymáshoz, az együttal nyelvi, jelentésképző viselkedés is.

Mentális terek

- forgatókönyv /szcenárió/
- emlékkép /pl. benyomás konkrét eseményről, adatról/
- térkép /mentális térbeli leképezés/
- reprezentációk /pl. fonémákról/
- Az experiencializmus felhívja a figyelmet a saját tapasztalás szerepére a nyelvhasztnálatban, bővítve a mentális terek tartalmát:
- szándék
- érdek
- érzelem

A kognitív megközelítés szerint a szociális interakció és a mentális terek ütközése nem közömbös. A romani nyelv esetében valószínűleg ezen aspektusok vizsgálatával érhető tetten nyelv és kultúra kapcsolata, amely egy jövőbeni kutatás alapját képezheti.

Varga Aranka: Az állami gondoskodásban élők nyelvi szocializációja

Az alábbiakban egy speciális helyzetben lévő társadalmi csoport – az állami gondozottak – szocializációs és ezen belül is nyelvelsajátítási folyamatának főbb jellemzőit szeretném röviden felvázolni. Az ezzel kapcsolatos tudások elsősorban napi tapasztalatainkra épülnek⁵, és csak részben tudjuk felhasználni a szakirodalmakban leírtakat ezek szűkös volta miatt.

A tanulmány a nyelvi szocializáció aspektusából kívánja áttekinteni azokat a meglévő és lehetséges formákat, melyek az állami gondoskodásban felnövekedésre mint speciális helyzetre hatnak. Mindezekkel irányokat kívánunk kijelölni olyan jövőbeni kutatásokhoz, melyek eredményei hozzásegíthetnek ahhoz, hogy megértsünk jónéhány olyan jelenséget, mely család nélkül nevelődő fiatalokat szinte kivétel nélkül jellemez.

Jelen dolgozat elsődleges célja rámutatni egy – nem csak magyarországi – társadalmi csoport halmozott hátrányainak nyelvi vonatkozású eredményére, mely egyértelművé, jól láthatóvá teszi, hogy e területen elengedhetetlenül szükséges a szociálpolitikai intézkedések és a pedagógiai teendők átgondolása.

A vizsgált csoport meghatározása

Mindazon személyek tartoznak a vizsgált csoportba, akik jelenleg állami gondoskodásban élnek, illetve valamikor állami gondozottak voltak.

Ők azok, akik a gyermekvédelmi gondoskodás bentlakásos intézményeiben (gyermekotthonokban, lakásotthonokban), illetve időlegesen nevelőszülőknél vagy családban élnek, éltek, függetlenül attól, hogy mikor kerültek állami gondozásba, tartják-e a kapcsolatot családjukkal stb.

A Központi Statisztikai Hivatal adatai szerint megyénként 1000 körül van az állami gondoskodásban élők száma. Magyarország 19 megyéjét tekintve tehát számuk összesen hozzávetőleg 20 ezer főt jelent. Ez az adat az elmúlt húsz esztendőben szinte alig változott.

⁵ Ezúton is szeretném megköszönni minden kollégámnak, kik a Faág Baráti Kör Egyesület szakmai műhelyében segítettek a témáról való gondolkodásban, megosztották velem saját tapasztalataikat (akár mint jelenlegi és volt állami gondozottak, akár mint gyermekvédelemben dolgozók). Külön köszönet Sárics Tamásnak, aki e dolgozat elkészítésében bátorított, és látott el értékes tanácsaival.

Az állami gondoskodás korcsoportja a 0 és 20-24 év közöttieket jelenti. Amennyiben az emberi életkort három ilyen korcsoportnak tekintjük, akkor azt mondhatjuk, hogy Magyarországon 60 ezer olyan embert találhattunk, aki az állami gondoskodás rendszerében nőtt fel, vagy jelenleg is ott él.

Arra vonatkozóan nincsenek számszerű adatok, hogy e csoportnak hány százaléka cigány származású, de személyes tapasztalatok és a régóta e területen dolgozók egybehangzó véleménye, hogy ez az arányszám megközelíti az 50%-ot. (Természetesen ebben a sajtóságos helyzetben még inkább felvetődik a kérdés: Ki a cigány? Gyakorta a fiatal, vagy sok esetben csak az anya „beszélő neve” árulkodik erről, illetve a rasszjegyek alapján mondható, vagy ha ismert a rokonság az ő hovatarozásuk szerint állapítható meg. Sokkal fontosabb kérdés, hogy maga az intézmény mit kezd ezzel a kérdéssel.)

A fent meghatározott csoport szociológiai értelemben egységes társadalmi réteget jelent, bizonyos szempontok szerint alcsoportokra osztható, az egyéni életutakat tekintve pedig akár végletes eltérések is megtalálhatók.

A vizsgált fiataloknak témánk szempontjából elkülönülő csoportjait különböztethetjük meg, illetve a következő élethelyzet-párokat kell figyelembe vennünk:

Jelen dolgozat csak jelezni szeretné e csoport összetettségét, kijelölni a későbbi vizsgálatban a különböző, figyelembe veendő változókat. Az alábbiakban azonban csak arra nyílik lehetőség, hogy az állami gondozottakat mint egységes csoportot írja le.

Születés óta állami intézményekben él	–	Egy ideig családban élt
Állami gondoskodásba kerülése óta folyamatosan intézetben él	–	Állami gondoskodása megszakított, illetve ideiglenesen nevelőszülőknél él
Családjával kapcsolatot tart	–	Családjával nem tart kapcsolatot, illetve egyáltalán nincs családja
Egynyelvű közegből származik	–	Két- (esetleg több) nyelvű közegből jött
Cigány (ezen belül rasszjegyei, „beszélő” neve árulkodik-e erről)	–	Nem cigány

Elsőként Volencsics Anna könyvét⁶ kell említünk, mely egy olyan kutatásról számol be, melyet javító-, illetve nevelőintézetben élő fiatalok körében végzett. A könyv elején értékes anyag a gyermekvédelmi rendszerek történetiségének és filozófiai-pedagógiai háttérének részletes áttekintése, mely elénk tárja azt a sokféle gondolkodásmódot, melyek mindegyike egy-egy korszak állami nevelt gyermekekkel való törődését jellemezi. Különösen érdekesek a kutatás egyes aspektusai: javító intézetben élők tanulmányi előélete, tanuláshoz szükséges képességei, szociális fejlődésük. A kutatás megoldási javaslatokat is tesz az érintett fiatalok egyéniesített reszocializációjának metodikájáról.

Az elmúlt években a „Faág” elnevezésű állami gondozottak civil szervezetében dolgozó állami gondozott és cigány egyetemisták szűkkörű kutatásai, és az ezeket taglaló egyetemi dolgozatok⁷ érdekes képet mutatnak a cigány állami gondozottak etnikai identitásáról.

A nemrég megjelent Diósi Ágnes könyv⁸ tízoldalnyi terjedelemben foglalkozik az állami gondozott cigányokkal „Az állam gyermekei” cím alatt. Interjúi olyan személyes sorsokat tárnak elénk, melyek az elmúlt negyven év állami rendszerének sajátosságairól, működéséről árulkodnak. Írásában említi azt a szemléletet, mellyel az elmúlt években mi is gyakorta találkoztunk: „nálunk nincs cigány gyerek” vagy „nekünk minden gyerek egyforma”. A humánusnak tűnő mondatok következménye a szegélylivaló etnikai identitás („csak ki ne derüljön” félelme), a cigánysággal kapcsolatos hamis és negatív sztereotípiák belsővé válása és a társadalmi előítéletek miatti konfliktusokban való teljes védtelenség.

6 Volencsics Anna: gyermekvédelem és reszocializáció (Nemzeti tankönyvkiadó, Bp. 1999)

7 Kalányos Kriszta: A Faág Baráti Kör (szakdolgozat 2001.)

László Katalin: Állami neveltek etnikai identitástudata (Család nélkül – Faág Baráti Kör 2002.)

8 Diósi Ágnes: Szentől szemben a magyarországi cigánysággal (Pont Kiadó, Bp. 2002.)

Szocializáció mint a vizsgálat területe

A szocializáció az a társadalmilag meghatározott folyamat, mely során az egyén kisebb részt direkt, nagyobb részt indirekt módon sajátítja el a világot. „A nyelv társadalmilag elfogadott használati módjainak az átadása része és egyben eszköze is a kultúra átadásának, magának a szocializációs folyamatnak”⁹

Érdekes és vizsgálandó kérdés, hogy olyan speciális helyzetben lévő személyek, mint az állami gondozottak, milyen szocializációs folyamaton mennek keresztül, hogyan alakul nyelvi szocializációjuk, és mindez hogy befolyásolja személyiségüket, nyelvi és kommunikatív kompetenciáikat¹⁰.

Szocializáció és szerepek

Az állami gondozott fiatalok esetében a primer szocializáció folyamata – melynek természetes közege a család – csonka, hiányos vagy éppenséggel teljes mértékben hiányzik. Ennek következtében a szekunder – intézményi – szocializáció részben vagy egészben kénytelen a primer szocializáció funkcióját átvenni. Létrejön egy olyan köztes állapot, amelyben a különböző – valós életben élesen elkülönülő szerepek – erőteljesen összerosódnak, így nem tudnak megfelelő mintát nyújtani a szocializáció folyamatában. Az egyes szerepekben gyakorta változó személyek is erősítik ezt a társadalmi integráció és szerepminta-nyújtás ellen ható folyamatot. (A felnövekvő személyiség többször kénytelen „családot” váltani: kortársakat, nevelőket, akik amúgy is csak mesterségesen modellálják a valódi családot.)

Ennek a természetellenes helyzetnek az egyén egész életútjára kiható hatása van, mely az emberi lét minden síkján így vagy úgy megjelenik. Az állami gondozott létből adott pszichés problémák, lelki konfliktusok kompenzációjának megoldási stratégiáinak – tapasztalataink szerint – széles a skálája.

9 Réger Zita: *Utak a nyelvhez* (Akadémiai Kiadó, Bp. 1990.)

10 R. Wardhaugh: *Szociolingvisztika* (Osiris, Bp. 1996.)

Családi szerepek

Vizsgált csoportunk esetében a család mint idea kortársaikhoz képest jelentős eltérést mutat. Ennek oka az állami gondozásba kerülés, illetve az azt indokolttá tévő eseményekhez kötődő lelki trauma. Mindezek következtében a család mint fogalom, és az ehhez kötődő szerepek teljesen átértékelődnek, más-más irányba hatnak:

1. Az eseményeket elszenvedő gyermek vagy fiatal mintegy daczból elfordul saját családjától, ezzel egyidőben a családot mint érték kategóriát a maga általánosságában negálja.

2. Másik megfigyelhető véglet, hogy az adott személy egy ideális családképet dédelget magában, melyre azonban rendre rácsófol a realitás, a saját családdal való időnkénti szembesülés.

Gyakorlatilag ugyanez a két ellentétes jellegű folyamat valamelyike játszódik le a születésüktől gyermekvédelmi intézményben élők és felnővekvők esetében is. A nem ismert gyökereknek való teljes hátat fordítás, közönyösség, illetve a misztikus idea felépítése és vágyódás jelentik a végpontokat.

Az azonban látható, hogy a családhoz való irreális viszony intézményi keretek között nem rendeződhet. Gyermekotthonokban, a „félprimer” szocializáció színterében nincsenek családi szerepek. Gondozók és gondozottak vannak, ahol a gondozók hiába próbálják a szekunder szocializáció direkt eszköztárával tudatosan nevelni a felnővekvő gondozottakat, hiszen ők eközben az elmaradt primer szocializációt mintegy pótolandó, elsősorban hasonló sorsú társaik között indirekt módon szocializálódnak.

Értékek, normák, szokások

A primer és szekunder szocializáció összemosódásából adódó eltérő szocializációs folyamat az értékek és normák elsajátításában, a szokások kialakulásában is speciális helyzetet teremtenek. A családi viszonyrendszerből adódó értékek és ennek közvetítési módszerei (pl. feltétel nélküli bizalom és elfogadás, konkrét személyekhez kötődő konkrét szerepek, jogok, kötelességek, élethosszig tartó érzelmi folytonosság stb.) helyett a szekunder szocializáció elemei a jellemzőek. A pszichés sérüléseket stabilizálja az a helyzet, melyben minden változhat: a személyek, helyek, értékek.

Ennek eredménye egy olyan érték és normatudat, szokásrendszer kialakulása, melyből elsősorban a stabilitás és folytonosság hiányzik. Az ép-

pen aktuális gondozó és közösség – bármennyire is pozitív értékeket közvetít – nem tudja azt az alapot megteremteni, melyet egy generációkra visszatekintő család nyújtani tud. Ez a speciális gyökértelenség eredményezi az úgynevezett „pillanat perspektívát”, mely az állami gondozottak értékeiben, normáiban szinte kivétel nélkül megjelenik. Egy-egy időszakban való gondolkodást, cselekedeteket nem stabil értékek vezérlik, hanem az adott helyzethez, személyekhez való folyamatos igazodás. Ez az „értékflexibilitás” egyben azt is jelenti, hogy hosszú távon sem tud megfelelően alakulni az ösztönén-felettesén viszony – a felettesén belsővé válását gátolják a szocializáció folyamatának váltakozó szereplői.

Mindez kihat az egyén jövőképeére is: a gyökértelenség, az instabil értékek, normák, a kialakulatlan szokások gátat jelentenek a hosszútávú élettervezésben, előrelátásban.

Nyelvi szocializáció

A személyiségfejlődés szempontjából mutatkozó eltéréseket jól érzékelteti az a kutatás, mely különböző társadalmi helyzetben élő 0-1,5 év közötti gyermekeket vizsgált¹¹. Míg a szegény és nem szegény családi környezetben felnövő kisgyermek a nagymértékben eltérő anyagi helyzet ellenére az első életévében azonos módon fejlődik, addig a gyermekotthonokban élők – a jobb társadalmi helyzetűekhez hasonló gondozási, de eltérő érzelmi feltételek mellett – fejlődésükben óriási lemaradást mutatnak. A szakirodalomban hospitalizációnak nevezett helyzet irreverzibilis és a szocializáció minden területén mutatkozik. Különösen így van ez, ha az állami gondozott helyzet állandósul.

Az előző fejezetekben leírtak kihatnak a személyiségfejlődés mellett a nyelvi szocializáció folyamatára is. Hasonló jellemzőkkel írhatjuk le a nyelvelsajátítási és kommunikatív kompetencia megszerzési folyamatot. A nyelvi szocializációban is egy olyan speciális helyzet jön létre, melyet a pidgin illetve kreol nyelvek kialakulásához lehet leginkább hasonlítani. (Azaz az adott helyzethez létrejövő nyelvre, nyelvhasználatra és funkciókra utalunk ebben az esetben.)

A primer és szekunder nyelvi szocializáció állandósult összemosódása egy olyan nyelvi helyzetet teremt, melyből hiányoznak a családban meglevő bensőséges kommunikációs formák, és amelyben napi szinten jelen vannak az intézményes működés helyzetei. Így az egymást váltó gondozók

11 Binet Ágnes-Mérei László: Gyermeklélektan (Tankönyvkiadó, Bp. 1988.)

mint „szülők” által nyújtott nyelvi minták sokfélesége és jellegéből adódóan hiányos helyzetei keverednek intézményi szakszavakkal (pl. ellátmány, ki-menő, munkaidő, gondozó stb.) és intézményi viszonyrendszerre jellemző kommunikációs helyzetekkel (nem a családi, hanem a munkahelyi hierarchia jellemzőinek megfelelően).

Mindez az állami gondozott fiatalok esetében a nyelvi szocializáció (mint a kommunikáció tárgya és eszköze) szempontjából egy speciális, a korosztályuktól eltérő jelleget jelent. Ezt természetesen jelentősen árnyalja, hogy az adott fiatalnak mennyi ideig, mennyire intenzív kapcsolata volt eredeti családjával, miféle és hányféle nyelvi és kommunikatív kompetenciát hozott otthonról.

Mindezeket erőteljesen árnyalja az is, hogy otthonról hány nyelvet hozott, és melyik nyelvet milyen módon használhatja az intézményben. (Gyakori eset, hogy a cigány közösségből érkező fiatalok az otthoni intim beszédhelyzetekben használatos cigány/beás nyelvet a kortársak közti kommunikációban megtartják. Ez is a gyermekvédelmi intézmények szekunder nyelvi szocializációs színtéréként való értelmezését erősíti, hisz ugyanezt a jelenséget megfigyelhetjük a családban felnövő cigány gyerekek iskolai viselkedésében. Az eltérés talán az, hogy az állami neveltek esetében erőteljesebb a nyelv szleng részének szinte kizárólagos használata.)

Az állami neveltek speciális nyelvi helyzetét erőteljesen meghatározza háttérük, és egyben kihat jövőjükre is. Az összetevők feltárása a gyakorlati pedagógiai, intézményszervezési munkát segítő megoldások életre hívását eredményezheti.

Összefoglalás

Az állami neveltek speciális helyzetét a nyelvi szocializáció szintjén is azonosítani tudjuk. Az a – intézményi jellegből adódó – mesterséges szocializációs tér melyben felnőnek a fiatalok, nem tudja kielégítő módon reprodukálni azokat a „domain”-eket, azaz nyelvhasználati színtereket¹², melyekben a nyelvi szocializáció zajlik. A privát és nyilvános színterek összemosódása nem teszi lehetővé az egyes területeken a kommunikatív kompetencia teljeskörű kialakulását.

Látszatra kedvező helyzetben van a gyermek a nyelvelsajátítás során – az intézményi jellegből, szerepviszonyból adódóan –, hisz jórészt olyan

12 Kiss Jenő: Társadalom és nyelvhasználat (Nemzeti Tankönyvkiadó Bp. 1995.)

minták mentén szocializálódik, mely sokkal közelebb áll az iskola világához. Ez jelenthetné az iskolai siker zálogát. A családi szocializáció hiányának kezeletlensége és az intézményes nyelvi szocializáció előnnyé formálásának hiánya eredményezi azt az állami gondozottak iskolázottságára általában jellemző helyzetet, mely szerint továbbtanulási mutatóik hasonlóak a hazai cigányságéhoz¹³. (Csak néhány példa az intézményi ellátásról: még speciális intézményekbe sem mindig jut pszichológus, a lakásonthonok kialakításakor a családias berendezésnek a TV része volt, a házikönyvtár nem.)

Tapasztalataink szerint a vizsgált csoport nyelvi szocializációjának kimenete többféle – az állami gondozott csoportra általánosan jellemző – jeggyl leírható. Ritka az átlagos értelemben vett nyelvi és kommunikatív kompetencia, gyakorta találhatók valamilyen irányú eltérések:

- a minimálisra szorítókozó kommunikáció, melyet a befelé fordulás jellemez (általában más pszichés zavarokkal társul, és ha nagyon szeretné „elmondani” akkor sem képes rá – valószínű pszichés és nem elsősorban nyelvi gáta miatt)
- magasfokú kommunikatív kompetencia, mely főként a nyilvános beszédhasználati szintéren mutatkozik (a nyelvi tudás kihasználása akár pszichés zavar kompenzálása, akár érdekek elérése céljából)
- a kommunikáció sokkal inkább tények közlésére mintsem érzelmek közvetítésére szolgál (elmondok valamit és nem beszélgetek valamiről)
- külső hatások dominanciája (pl.: tömegkommunikáció)
- nagymértékű szleng, különös tekintettel a kortárscsoportra
- privát területen mutatkozó kommunikatív kompetencia-hiány, mely kihat az egyén személyes kapcsolatrendszerére, későbbi családi életére

Természetesen a felsoroltak kizárólag gyakorlati tapasztalatokra épülnek. (Egyes elemekhez rendelkezünk ugyan kutatási háttérrel, de a témánktól eltérő aspektusban.)

A fent felsoroltak alátámasztására, igazolására szükséges lenne egy tudományosan is elfogadható vizsgálatára, feltárására.

Csak ezt követően lehet kitézni azokat a szociálpolitikai teendőket, mely egy viszonylag nagylétszámú társadalmi (kisebbségi) csoport sikeresebb (nyelvi) szocializációjához vezethet.

¹³ Adataink az elmúlt öt évben Baranya megyében végzett vizsgálatokon alapulnak. Más megyékkel kapcsolatban kizárólag személyes tapasztalatokkal bírunk.

Kolompár Hajnalka: Nyelvvizsgáztatás romaniból az ITK Origó típusú nyelvvizsgarendszerében – gondolatok a romani nyelv fejlesztésének lehetőségeiről

Romani nyelvből 1994 óta lehet államilag elismert nyelvvizsgát tenni alap-, közép-, és felsőfokon. Az azóta eltelt 8 évben sok minden történt a nyelvvizsgáztatás gyakorlatában, sok tapasztalatot szerezhettünk akár vizsgázóként, akár nyelvvizsgára felkészítő tanárként, akár vizsgáztatóként. Nehéz a dolgunk még ma is akármelyik szerepben, mert nincsenek igazán jó nyelvkönyveink, nincsenek kiadványaink, amelyekből a nyelvvizsgára készülőök gyakorolhatnának és tanulhatnak, és nem gondolkodunk még ma sem azon, hogyan s miként lehetne a köznyelvi állapotokat rendezni, ami még fontosabb, hogyan lehetne a köznyelvet fejleszteni.

A tény, hogy ma Magyarországon államilag elismert nyelvvizsgát lehet tenni romaniból, Dr. Karsai Ervin nevéhez fűződik. 6 éven keresztül ő volt az, aki a nyelvvizsgáztatást lebonyolította, ő volt egy személyben az írásbeli feladatok alkotója, valamint ő végezte a szóbeli nyelvvizsgáztatást. Később Choli Daróczi József lett a munkatársa, Dr. Karsai Ervinnel, ők ketten látták el a szóbeli nyelvvizsgáztatás feladatát.

Körülbelül két éve hirtelen megnőtt a romani nyelvből nyelvvizsgázók száma, s ekkor azt gondolta az ITK vezetősége, hogy még több vizsgáztatót vonnak be a nyelvvizsgáztatásba. Így kerültünk be mi is – egy vizsgáztatói képzési tanfolyam elvégzése után –, újabb négy ember, az addigi vizsgáztatók közé.

2001. decemberében – egy sajnálatos próbálkozás okán – a Nyelvi Akkreditációs Bizottság felfüggesztette a nyelvvizsgáztatást romaniból, igaz, rövid időre. Ebben az időszakban komoly aggodalmak láttak napvilágot. Megvallom őszintén, mi vizsgáztatók is azt gondoltuk, hogy soha többet vagy legalábbis jó ideig nem lehet Magyarországon romani nyelvből nyelvvizsgát tenni. Szerencsére máshogy alakultak a körülmények.

2002. januárjában egy majdnem új, szinte fiatalokból álló nyelvvizsgáztató munkacsoport gondolkodott együtt azon, hogyan lehetne az addigi nyelvvizsgáztatási gyakorlatot újra gondolni, felfrissíteni., átszervezni, szakmailag szilárdabb alapokra helyezni. Komoly munka volt ez mindannyiunk részéről. Egy újabb nyelvvizsgáztatói képzés és tréning keretében teljesen új feladatsorokat dolgoztunk ki, nem megkerülve és véka alá rejtve azokat a nagyon komoly nyelvészeti problémákat, amelyek még ma is sok tekintetben gondot okoznak számunkra.

A továbbiakban az ITK nyelvvizsgarendszerét szeretném bemutatni, amely rendszer, minden olyan nyelvre vonatkozik, amelyből az ITK-ban nyelvvizsgát lehet tenni, így a romanira is.

A nyelvvizsga kétnyelvű nyelvvizsga, tehát magyarul és a vizsganyelven is megfogalmazódnak instrukciók, kérdések az írásbeli nyelvvizsgán. /A szóbeli nyelvvizsgán minden feladat közlése a célnyelven történik./

Az ITK nyelvvizsgarendszere moduláris jellegű, vagyis alap-, közép-, és felsőfokú nyelvvizsgát lehet tenni három – A, B és C – típusban. Az „A” típus mindhárom fokon azt jelenti, hogy vizsgázó beszédértés és beszédképesség mérésére szolgáló feladatokból, azaz szóban vizsgázzik. Itt fokenként különböző feladatok kell teljesíteni.

Alapfokon – amelynek időtartama kb. 10 perc – a következő feladatai vannak a vizsgázónak:

Az első feladat az ún. Kötetlen párbeszéd, a második feladat egy kiválasztott képről való beszéd, a harmadik feladat pedig egy szituációs szerepjáték eljátszása a vizsgáztatóval. A vizsgán az elérhető 60 pontból 36 pontot kell elérnie a vizsgázónak ahhoz, hogy sikeres legyen a nyelvvizsga. /60%/

Középfokon – időtartama kb. 15 perc – az alapfokon létező feladatokat kell megoldania a vizsgázónak /kötetlen párbeszéd, képről beszélés, szituációs párbeszéd/, de jóval nehezebb témákban. A középfokú „A” típusú nyelvvizsga még a hallás utáni szövegértést is méri, amelynek során egy nyelvi laborban magyar nyelvű kérdésekre magyarul válaszolnak a vizsgázók a romani nyelven elhangzott szöveg alapján. Itt az elérhető pontszám 70, ebből 42 pontot kell teljesítenie a vizsgázónak ahhoz, hogy sikeres legyen a nyelvvizsgálója.

Felsőfokon – ennek időtartama kb. 20 perc – szintén létezik a kötetlen párbeszéd, a képről beszélés, szituációs párbeszéd, a hallás utáni szövegértés – természetesen a megadott felsőfokú témakörök és témák alapján. A feladat kiegészül annyival, hogy a vizsgázónak egy véletlenszerűen kiválasztott magyar nyelvű híryanagot kell meghallgatnia magnetofonról, ezt kell összefoglalnia romani nyelven. Felsőfokon az elérhető 85 pontból 51 pontot kell teljesíteni ahhoz, hogy sikeres legyen a nyelvvizsga.

A „B” típus mindhárom fokon azt jelenti, hogy a vizsgázó írásképesség és olvasott szöveg értése mérésére szolgáló feladatokat old meg nyomtatott szótár segítségével, valamint közép- és felsőfokon 50 egységből álló nyelvtani, lexikai tesztet szótár nélkül. Az írásbeli nyelvvizsgán valamennyi fokon 60 pontot kell teljesíteni ahhoz, hogy sikeres legyen a nyelvvizsga.

A „C” típus azt jelenti, hogy a vizsgázó mind a négy készség (beszédértés, beszéd-készség, íráskészség, olvasott szöveg értése) mérésére szolgáló feladatokat old meg.

Vázlatosan végig tekintve a feladatokat, s ha még az egyes témaköröket is figyelembe vesszük /csak néhányat közülük: közlekedés, utazás, népszerű foglalkozások, kereseti lehetőségek, kultúra, a természet világa stb./ joggal gondolhatjuk, hogy nem lehet bizony nagyon egyszerű a nyelvvizsga romani-ból a nyelv jelenlegi helyzetében.

Miért nem? – kérdezhetnénk vissza, hiszen ezen a nyelven – legalábbis a köznyelvi társalgás szintjén igenis minden kifejezhető. A kérdés nem az, hogy igaz-e vagy nem a fenti állítás, sokkal fontosabb a hogyan kérdése. Itt kap fontos szerepet a nyelvtervezés, és nem utolsó sorban a nyelvfejlésztés.

A nyelvtervezés fogalmát sok nyelvész sokféleképpen és meglehetősen tágan értelmezte. Az gondolom, hogy D. Crystal definíciója többé-kevésbé összefoglalja azt, amit a nyelvtervezésről tudni kell. Eszerint „A nyelvi tervezés egy ország nyelveinek és nyelvváltozatainak használatát szabályozó hivatalos politika kialakítását és gyakorlatba ültetését foglalja magába.” A romani jelenlegi helyzetében nem beszélhetünk hivatalos nyelvpolitikáról, ti. nem választottuk még ki hivatalosan a magyarországi dialektusok közül a nyelvi normát. Nincs kodifikálva hivatalosan még ma sem, hogy a romanin belül melyik dialektus az, amelyik a standard köznyelvi változat alapja lehetne, s amelynek kapcsán a nyelvfejlésztésről gondolkodni lehetne.

Régóta és sokan hangoztatják, hogy a lovari dialektus lehetne a nyelvi norma, mert ennek a dialektusnak létezik még ma is a legnagyobb számú beszélő közössége. Tulajdonképpen célszerű volna, ha valóban a lovariban gondolkodnánk a nyelvi norma kiválasztásakor, „mert ha a választott norma túlságosan távol áll egy nagyszámú nyelvhasználói csoport belső normájától, akkor nyelvi nehézségek forrásává válhat.” /Denise Daus és Jacques Maurais/

A nyelvvizsgázatás gyakorlatában a nyelv hivatalos megnevezése „cigány (lovari)”. Ez a megnevezés még ma is elég sok félre értésre, nem egyszer sértődésre ad okot, ti. a cerhar, a kárpáti stb. dialektusban beszélő is romani nyelvet használ.

Ezért – amíg nem választódik ki hivatalosan a nyelvi norma – a nyelvvizsgán mindenféle dialektusban beszélő, romani nyelvet használó vizsgázó nyelvtudását kell értékelnünk.

Az meglehetősen furcsa helyzet, hogy ennek ellenére a nyelvvizsgabizonyítványokba mégis a „cigány (lovari)” megnevezés kerül a nyelv megjelöléséhez.

A nyelv fejlesztését illetően történtek már próbálkozások, ezek rendszerint egyszemélyes próbálkozások voltak, nem egyszer nagyon ellenséges közhangulatban. Különösen a szókincs fejlesztésére gondolok itt, amelyről azt gondolom, hogy gyakran nyelvészetileg megalapozatlanok voltak. A jelenlegi szótárainkban is rengeteg olyan szó, kifejezés található, amelyeket a nyelvfejlesztők kölcsönzéssel alkottak meg /a hindiből, a latinból és más nyelvekből/. Az gondolom, hogy nagyon sokan nem értünk egyet ezzel a szókincsfejlesztési technikával, sokkal inkább a szóalkotással. A szóalkotás a romani nyelvben megtalálható szavak tövéből képzett új szavakat jelenti, természetesen a szóképzés szabályait szem előtt tartva.

A romani nyelv tervezéséről és fejlesztéséről természetesen még sok szempontból lehetne gondolkodni /kodifikáció, modernizáció, elterjesztés, nemzetközi nyelvhasználat stb./

Meggyőződésem, hogy a tervező munkát egy szakmailag komoly, elszánt nyelvfejlesztő munkacsoport tudná hitelesen és alkotó módon végezni. Természetesen nagyon nehéz, hosszú ideig tartó munkáról lenne szó, amely munka biztosan nem mentes politikai viharoktól, csatározásoktól, mégis azt gondolom, megérné. Jó lenne, ha pl. a nyelvet tanítók viszonylag egységes követelményrendszer alapján készíthetnék fel diákjaikat a nyelvvizsgákra.

Kívánom magunknak, hogy minél többen értsük és érezzük a nyelvtervezés szükségességét, hogy minél hamarabb elkezdődjön a köznyelvi állapotok rendezése a magyarországi romani nyelvben.

Oktatás – nevelés

Huszár Zsuzsanna: A számosságérzékenység fogalma és jelensége tanárjelöltek körében

Bevezetés

A kisebbségi attitűdök szerveződésével, kitüntetetten a cigányokkal, romákkal kapcsolatosan a „többség” felől megfogalmazódó beállítódásokkal foglalkozik jelen írásunk. A PTE Tanárképző Intézete Oktatásmódszertan Tanszékén két éve folyó kutatás keretében, a pécsi romológiai konferenciák által is inspirálva, tanárjelölt hallgatóink cigányságról alkotott képének direkt tartalmát egyelőre nem érintve, arra a kérdésre keressük a választ, hogy a leendő pedagógusok attitűdje mely szempontok, mely szociodemográfiai meghatározottságok mentén rétegződik. Ezen rétegzettség feltárásától egy a képzésben felhasználható diagnózist várunk. A vélemények teljes rétegzettségének leírása nem lehet ezen írás feladata, inkább csak néhány kiemelt példával illusztráljuk a létező összefüggések egy részét, hogy ezeken keresztül bevezethessünk egy új fogalmat, a számosságérzékenység fogalmát. Munkán nem a szó szoros értelmében vett romakutatás; a cigány kisebbség és az ún. többség viszonyának perspektíváiról, az ezzel kapcsolatos tanárképzési teendők megalapozásáról szól.

Az attitűdök kutatása

A XX. századi társadalomtudományok között a pszichológia, kitüntetetten a szociálpszichológia foglalkozik a társas viselkedés mozgatórugóival, törvényszerűségeivel, az emberi attitűdök természetével.

Az attitűd fogalma a latin *aptus*, illetve *aptitude* kifejezésekből származik. Az *aptus* valamire való alkalmasság vagy valaminek való megfelelés, az *aptitude* pedig valamely aktivitásra való készség, mentális készenléti állapot. Allport 1935-ös definíciójának értelmében: „Az attitűd tapasztalat révén szerveződött mentális és idegi készenléti állapot, amely irányító vagy dinamikus hatást gyakorol az egyén reagálására mindazon tárgyak és helyzetek irányában, amelyekre az attitűd vonatkozik.” (idézi: Halász – Hunyady – Marton, 1979 49. o.)

A kutatásokban az attitűdnek szokásosan három komponensét – megismerő (kognitív), érzelmi (affektív), és viselkedéses összetevőit – különböztetik meg.

Feltételezik továbbá az attitűd különböző komponenseinek hierarchikus, rendszerszerű szerveződését. A kialakult attitűdökre úgy tekintenek, mint amelyek eredményei, egyszersmind befolyásolói is a tanulásnak, s minden esetben értékelő viszonyulások. Az attitűdök nem pusztán a soron következő tapasztalatokra adandó érzelmi, értelmi és cselekvéses reakciók mechanikus szervezői, hanem ennél dinamikusabb, funkciójukat illetően a környezethez való alkalmazkodást, adaptációt segítő kategóriák, amennyiben új helyzetek és a változó világ magukat az attitűdöket módosító, alakító hatásai előtt is nyitva állnak.

A beállítódás jelenségét elsőként az általános lélektan rögzítette, s a század elején Alfred Binét volt az, aki először hangsúlyozta az attitűd komplex, különböző pszichikus funkciókat egyesítő jellegét. Az attitűdök kutatása jelentős teret nyert a személyiség-lélektanban is, a szociálpszichológia pedig fontos, megkülönböztető feladtaként deklarálta a szociális attitűdök tanulmányozását. A pszichoanalízis hatása az attitűdök dinamikus és részben tudattalan jellegének megragadásában mutatható ki, a szociológiai megközelítésekben pedig az attitűdök mint a kultúra konkrét reprezentánsai nyernek értelmezést.

Az attitűdök mérésének előfeltevése, hogy létezik valamiféle konzisztencia az összetevők között, vagyis: hogy érzelmi és értelmi beállítódásaink, ítéleteink valamint cselekvéses reakcióink nem függetlenednek egymástól.

A szakirodalom szerint valóban erőteljes tendencia érvényesül az értékelések összhangjának, konzisztenciájának megteremtése, fenntartása érdekében. Ennek az egyén szempontjából részben énvédő funkciója van, de megjelenik benne az ismeretek struktúrába rendezésének szükséglete is. Az attitűdök maguk is hierarchikus struktúrákba rendeződnek (*Katz, 1960*), és az értékrendszerrel szoros kapcsolatban állnak. A konzisztencia-elv magyarázó érvényű a tekintetben, hogy léteznek a személyiségnek reá jellemző, tartós értékelő viszonyulásai, jóllehet az attitűdök változnak, és minden személy számos egymásnak ellentmondó attitűddel is rendelkezik (*Allport, 1935*).

Az attitűdmérés az empirikus társadalomkutatás módszertanilag egyik legkidolgozottabb területe, amely történetileg szorosan összekapcsolódik az ún. skálatechnikák 20-as években megindult fejlődésével. Az attitűdök mérésére leggyakrabban ún. attitűdskálákat alkalmaznak.

Az attitűdmérésre használt egyik legkorábbi skálatípus kidolgozója Bogardous. A nevéhez fűződő ún. szociális távolság skála etnikai csoportokkal kapcsolatos attitűdök mérésének klasszikus technikája lett (*Bogardous, 1933*).

A válaszadóknak egyes nemzetiségek vagy etnikai csoportokkal kapcsolatban azokat a szociális viszonylatokat – háztárs, rokon, barát, szomszéd, alkalmazott, stb. – kell megjelölnie, amelyekben elfogadná az egyes csoportok tagjait. A kumulatív (összegző) skálák másik, a hazai kutatásokban leggyakrabban alkalmazott típusa az ún. Likert-skála, amely a vizsgálati személyek adott kérdésekkel kapcsolatos egyetértését, az egyetértés/elutasítás fokozatait tárja fel.

Mérésmethodikai problémákat vet fel azonban attitűd és viselkedés kapcsolatában, hogy meghatározott viselkedés egyszerre több attitűddel lehet lényegi összefüggésben, és megfordítva: több viselkedésforma lényegi vonatkozásban lehet ugyanazon attitűddel (*Wickler, 1969*).

Az értelmezést nehezítő tényezők másik forrása, hogy a viselkedés részben helyzeti tényezőkől fakad. A helyzeti tényezők jelentősége pedig olyan nagy lehet, hogy a tényleges viselkedés bejósolása pontosabban végezhető el a helyzet körülményeinek ismeretében, mint a személyre jellemző tényezők ismeretében (*Rokeah, 1968*).

Ha tehát az emberi viselkedés az attitűdkutatásokkal közvetlenül nem bejósolható, miben áll a létjogosultsága?

„Bármennyire nincs közvetlen átjárás az attitűd kognitív és érzelmi sajátosságaiból a tettekhez, az attitűd ismerete, ha nem is elégséges, de szükséges feltétele a cselekedetek megértésének (illetve az attitűd megváltoztatása lehetséges, de nem elégséges feltétele a viselkedés megváltoztatásának). Ebben az értelemben az attitűdkutatás úgy is felfogható, mint hozzájárulás (és ösztönzés) a nyílt viselkedésre ható különféle források feltárásához.” (Halász – Hunyady – Marton, 1979 33. o. 1. bek.)

A helyzeti tényezők sorában a strukturális összetevők szerepének, a strukturális változások várható következményeinek megítélése sem egységes. A társadalmi tűrőképesség és tolerancia csökkenését, a kisebbségekkel szembeni előítéletek és diszkrimináció erősödését hozhatják magukkal azok a társadalmi változások, amelyek rosszabbodó gazdasági körülmények, növekvő munkanélküliség és tömeges elszegényedés képében öltönek testet. Az egyéni helyzet tömeges romlása ennél fogva az előítéletesség erősödését idézheti elő. Nem támasztotta alá ezt a hipotézist K. Postma kutatása (*Postma, 1996*), aki a cigányokkal kapcsolatos magyarországi vélekedésekről is gyűj-

tött adatokat három időpontban: 1987-ben, 1992-ben és 1993-ban. Kutatási eredményei szerint Magyarországon a cigányokkal szemben erősen negatív vélemények mutathatóak ki, de a vizsgált időszakban a negatív vélemények nem erősödtek, ellenkezőleg, valamelyest enyhülni látszottak. A vizsgálat módszere az volt, hogy 16 jó és 16 rossz tulajdonságról kellett eldönteniük a megkérdezett személyeknek, hogy azok szerintük jellemzőek-e a magyarokra, cigányokra, zsidókra. Az egymást követő adatfelvételek során a cigányokra vonatkozó jó tulajdonságok említésének gyakorisága nőtt, míg a rossz tulajdonságoké csökkent, azonban szinte minden rossz tulajdonságot jóval gyakrabban vonatkoztattak a cigányokra, mint a magyarokra. Kivétel volt az anyagiasság, amelyet 1993-ban a megkérdezettek 70%-a vonatkoztatott a magyarokra, míg a cigányokra csak 35%-uk. A cigányokra utaló negatívumok között a megkérdezettek körében a legnagyobb gyakorisággal szerepelt az agresszivitás (70%), a lustaság (68%), a műveletlenség (61%), a megbízhatatlanság (60%) az élösködés (59%) és a piszkosság (56%). Ugyanezeket a tulajdonságokat a magyarokra csak jóval kisebb mértékben (5%-tól 22%-ig) gondolták jellemzőnek, leginkább (22%-ban) az agresszivitással kapcsolatosan jelezve, hogy azok nemcsak a cigányság „ismérvei” lehetnek.

Számos vitatható, illetve nyitott kérdés mellett nyilvánvaló azonban, hogy egymástól lényegesen eltérő magyarságkép és romakép él a társadalomban. Ezen meglévő képzetek feltárásának pedagógiai jelentősége aligha vitatható.

A cigánysággal kapcsolatos beállítódások vizsgálata pécsi tanárjelöltek körében

A PTE Tanárképző Intézete Oktatásmódszertan Tanszékén tanszéki kutatásunkban két fázisban gyűjtöttünk adatokat hallgatóink kisebbségi – elsősorban romákkal kapcsolatos – beállítódásairól. Először egy 316 fős véletlenszerű majd egy 559 fős mintán. Mindkét felmérésünk eredményei hasonlóan bizonyultak. Jelen tanulmányunkban az újabb adatfelvétel eredményeire támaszkodunk. Az első adatfelvétel alapján készült kutatási beszámoló a Magyar Pedagógia hasábjain jelent meg. (*Gécsi – Huszár – Mrázik – Sramó, 2002*)

Az újabb adatfelvételre 2001 szeptemberében került sor 15 zárt kérdésből álló önkitöltős kérdőívvel. A kitöltött kérdőívek közül 559 bizonyult értékelhetőnek. A megkérdezettek 69%-a nő, 31%-a férfi. Ezen arányok jelzik a tanárképzésben részt vevő hallgatók nemi megoszlásában a nők szoká-

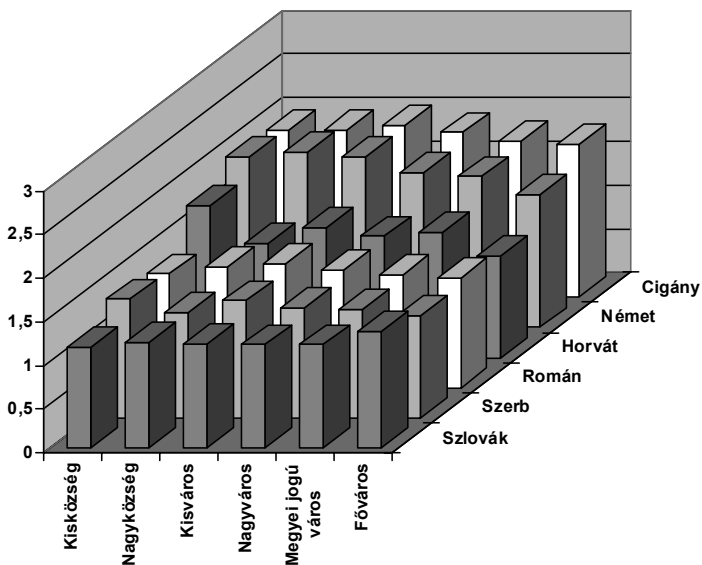
sos túlsúlyát. A megkérdezett hallgatók 58%-a kari hovatartozása szerint (a fő szakot véve alapul) BTK-s, 34%-a TTK-s 8%-a pedig a Művészeti Kar hallgatója. Ezen arányok szintén meglehetősen jól leképezik a tanárképzésben résztvevő hallgatóink jelenlegi arányát. Az évfolyameloszlás adatai: I. évf. 19%. II. évf. 26%. III. évf. 23%. IV. évf. 16%, V évf. 16%.

Kutatásunkban független változóként kezeltük a hallgatók nemét, életkorát, szakját, érettségi eredményét, tanári ambícióját, szülei iskolai végzettségét és lakóhelyének településtípusát, függő változóként pedig a kérdőívünk kérdéseire adott válaszait.

Attitűdvizsgálatunk nem a romákkal kapcsolatos vélekedések konkrét tartalmát kívánta feltárni, hanem néhány kérdés mentén tanárjelölt hallgatók gondolkodásmódjának önjellemzését adja: tájékoztat a kisebbségek ismeretének szintjéről, a cigány gyermekek oktatására való pedagógiai felkészítettség hallgatói megítéléséről, a cigányságról alkotott véleményeket formáló tényezők hallgatói rangsoráról, tanárjelöltek tannyelvi preferenciáiról, romanyelvi attitűdjéről.

1. Tanárjelöltek megítélése saját kisebbségismeretük szintjéről – települési tényezők a kisebbségismeret terén

Fig.1. Kisebbségismeret településtípusonként

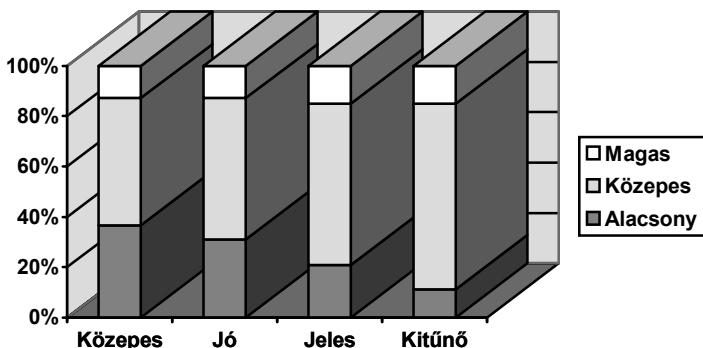


A kisebbségismeret terén jelentős tudásdeficittel kell számolni a tanárképzésben. A tanárjelöltek saját bevallásuk szerint keveset tudnak a kisebbségekről. Háromfokozatú válaszlehetőség megadása mellett a romákról átlagosan közepes szintűnek tekintik ismereteiket, magasabb szintűnek gondolván azt, mint bármely más kisebbségekről meglévő tudásukat. Romaismeretük megítéléséhez hasonló, viszonylag magas ismeretszinttel egyetlen másik csoporttal, a németekkel kapcsolatban jellemzik önmagukat. Míg a német és a horvát kisebbség ismeretének szintje nem független a településtípustól, amennyiben kisebb településeken számottevőbb, a cigányok ismerete települési szempontból differenciálatlan képet mutat, illetőleg a kisebb települések javára mutató eltérés nem szignifikáns. Így a képzésben valószínűleg nem számíthatunk arra, hogy akár a városi, akár a kistelepülésen élő hallgatók jóvoltából magasabb szintű ismeretek jelennének meg a romákról.

2. A cigányság ismeretének szintje a hallgatói önjellemzésekben az érettségi eredményekkel összefüggésben

A kisebbségek közül most csak a cigányságra koncentrálnak, megvizsgáljuk a romaismeret szintjének megítélését az érettségi eredményekkel összefüggésben.

Fig. 2. A cigányságról való ismeretek szintjének megítélése az érettségi eredmények függvényében

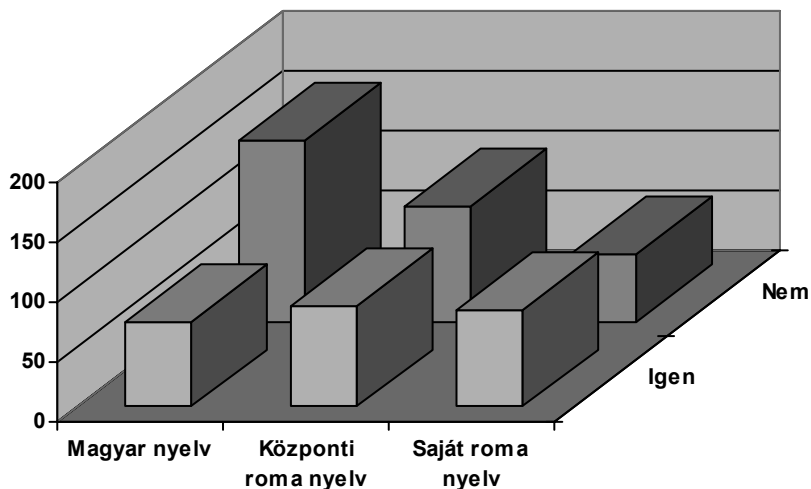


Azt tapasztaljuk, hogy az önmagukat magas szintű ismeretekkel jellemzők aránya változatlan az érettségi eredmények szerint képzett csoportokban. Az érettségi eredmények javulásával viszont nő azoknak az aránya, akik közepesnek, nem pedig alacsony szintűnek ítélik saját ismereteiket. Az érettségi eredmény tehát a magas szintű ismereteket illetően nem, csak az alacsonyabb szinteken mutatkozik differenciáló tényezőként. (Itt jegyezzük meg, hogy az érettségi eredmények semmilyen más eredményünkkel nem mutatnak összefüggést.)

3. Nyelvi attitűdök

A hallgatók nyelvi attitűdjét két kérdés feltevésével közelítettük meg. Az egyik kérdés arra vonatkozott, hogy vajon a válaszadó hajlandó lenne-e valamelyik roma nyelvet megtanulni, a másik pedig arra, hogy a cigány gyermekek oktatása során a cigány kultúra közvetítése milyen nyelven történjék. A két kérdésre kapott válaszokat egymással is összevetve azt találtuk, hogy azok, akik tannyelvként a magyart preferálják, többségükben elutasítják egy roma nyelv esetleges megtanulását. A roma nyelvtanulási hajlandóság deklarálása kizárólag azok körében jut túlsúlyra, akik a cigány gyermekek cigány kultúrába való bevezetését a gyermekek saját nyelvén látnák célszerűnek.

Fig.3. Tannyelvi preferenciák a romanyelv elsajátítási hajlandósággal összefüggésben



A hallgatói gondolkodásmódban erőteljesen jelen van, (41%-os) a cigány nyelvhasználat tannyelvként való elutasítása még a legindokoltabbnak tűnő területen, a cigány kultúra közvetítésében is, miközben ugyanakkor a teljes mintában a roma nyelvtanulási hajlandóság 44%-os, ami jelzi a többségi gondolkodásmód nyelvhez kötött kultúrafelfogásának erőteljes érvényesülése mellett azt is, hogy azért létezik a tanárképzés számára kiaknázható motivációs bázis, amelynek hasznosítása háttérében számos szociolingvisztikai és nyelvpolitikai kérdés – a nyelvelhalás, nyelvcsere jelensége, a preventív nyelvészet, a nyelvmegtartás, nyelvtervezés, feladatai, a nyelvi kontaktusok kutatása, a bilingvizmus és a nyelvi identitás vizsgálata – áll. (Bartha, 2001)

4. Nemi különbségek a kisebbségismeret, a pedagógiai kompetencia és a roma nyelvekhez való viszony terén

A befolyásoló tényezők közül a nemi különbségekre utalandó, megjegyezzük, hogy a férfiak szignifikánsan nagyobb arányban tekintik magukat a cigányokról magas szintű ismeretekkel rendelkezőknek, mint a nők, és ugyancsak a férfiak azok, akik magabiztosabbnak mutatkoznak saját pedagógiai kompetenciájuk megítélésében egy feltételezett roma többségű osztálytermi helyzetben. A nyelvi attitűdök tekintetében azonban a férfiak szignifikánsan kisebb arányban volnának hajlandók megtanulni valamelyik roma nyelvet, mint a nők. Tannyelvi preferenciájuk is a nőkéttől eltérő, amennyiben erőteljesebben jelenik meg körükben cigány tanulók oktatása során a magyarnyelvűség szorgalmazása.

5. A számosságérzékenység fogalma, jelensége és típusai

Miután a fentiekben hoztunk néhány példát a háttérváltozók és a hallgatói válaszok összefüggésére, a továbbiakban egy új fogalmat, a számosságérzékenység fogalmát vezetjük be.

A kifejezés attitűdkutatásunkban a tanítási szituáció nehézségi fokának romajelenlét-függő megítéléséből adódik, és arra utal, hogy hallgatóink számára az etnikai összetétel feltételezett változásai milyen választendenciákkal járnak együtt.

A számosság-érzékenység kísérleti definíciója (Huszár, 2002) szerint: A számosság-érzékenység szociálpszichológiai értelemben a kisebbségi attitűdök szerveződésében meghatározó, irányító szerepű beállítódás, amely

működésmódját, funkcióját tekintve egy egységesítő, az ún. többség gondolkodásmódjának rétegzettségét felülíró, a többségiséget mint homogenitást tükrözni képes mi-tudat mentális vetülete. Kutatásunkban: a tanítási szituáció nehézségi fokának az osztály etnikai összetételétől függő megítélése.

A számosságérzékenység jelenségének kimutatásakor azt vizsgáltuk, hogy hallgatóink mennyire éreznék magukat felkészültnek cigány gyermekeket is tanító osztályokban, és hogy miként ítélik meg a pedagógiai helyzet nehézség fokát cigány gyermekek különböző arányú feltételezett osztálytermi jelenléte mellett.

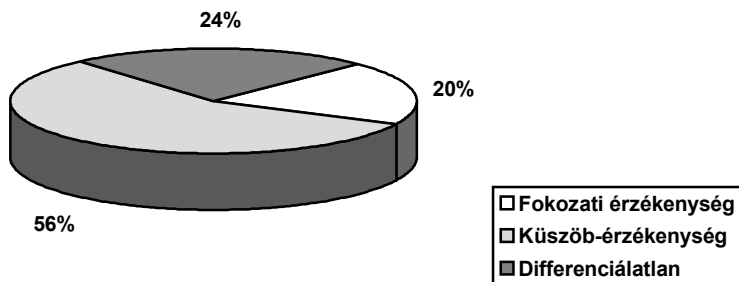
A pedagógiai felkészültség öt lehetséges fokozatát adtuk meg, és háromféle lehetséges etnikai összetétel esetén kértük ennek mérlegelését. A válaszokban az osztálytermi helyzet nehézségi fokának megítélésekor annál könnyebben uralhatónak tűnik a pedagógia szituáció, és annál kielégítőbbnek látszik a pedagógiai felkészültség, minél kevesebb cigány gyerekkel számolnak a hallgatók. Hallgatóink a cigány gyerekekkel való foglalkozásban eszköztelennek érzik magukat, álláspontjuk felkészítésük hiányosságait kirívóan jelzi. Bizakodásra ad okot azonban az, hogy a válaszok megerősítik: megfelelő felkészítéssel enyhíteni lehetne a jelenleg tapasztalható kompetencia-hiányt.

Azonban ez a beállítódás nem minden hallgatói csoportban feltételezhető egyformán. Sajátos csoportot képeznek ebből a szempontból azok, akik úgy vesznek részt a tanárképzésben, hogy biztosan tudják, nem akarnak tanárok lenni. Az ő csoportjukban a kompetencia-hiány érzését kevésbé enyhíti a cigány gyerekek arányának feltételezett csökkenése. Azt is mondhatjuk, hogy a cigány jelenlétre reagálva a ők a legélesebben problematizáló réteg. Lehetséges, hogy azért, mert a problémák megoldását eleve nem a pedagógiától várják?

A pedagógiai kompetenciaérzés tehát nyilvánvalóan számosságérzékeny. A tudás pedig viszonyfogalom, amennyiben elégséges vagy elégtelen voltának megítélése azon körülményektől is függ, amelyek közepette alkalmazni kívánjuk.

A romajelenlét növekedésével együttjáró növekvő kompetenciahiány általános jelzése mellett megvizsgáltuk az egyéni reagálásmódokat is, és ennek alapján a számosságérzékenység különféle típusait különítettünk el.

Fig. 4. A számosságérzékenység típusainak megoszlása



Megkülönböztettünk eltérő tanulói összetételű osztályokat háromféle roma-arányt feltételezve, és ehhez rendeltünk válaszlehetőségként háromféle nehézségi fokozatot. Eredményeink szerint vannak olyan hallgatók, akik a fokozódó romajelenléte fokozatosan egyre nehezedő helyzetként értékelik, de csak minden ötödik hallgató tartozik ebbe a csoportba.

A hallgatók más csoportjai a háromféle roma-arány megítélésére két-fokozatú értékelést vesznek igénybe. Válaszaiban közös, hogy fokozatosság helyett valamilyen küszöbértéket választanak, és a nehézségi fokozatváltást ehhez igazítják. Ők a válaszadók több mint felét teszik ki.

Vannak kisebb hallgatói csoportok, amelyek esetében elmondható, hogy az ezen csoportokba tartozók a pedagógiai helyzet nehézségi fokát differenciálatlanul kezelik, illetve megítélését nem kötik a romajelenléthez és annak feltételezett változásaihoz. Ezen csoportok közös vonása, hogy válaszaikban számosságérzéketlenek. A számosságra érzéketlen, összességében mintegy 20%-nyi csoporton belül vannak olyanok, akiknek a romák jelenléte semmilyen arányuk esetén nem jelentene semekkorá problémát, és olyanok is, akik számára jelenlétük létszámuktól függetlenül nagy probléma. Ez utóbbi csoportba tartozik durván minden tizedik hallgató.

Azonban mindhárom főbb választípus – a fokozati különbségeket érzékelő, a küszöbérzékenységet mutató, és a számosságot differenciálatlanul kezelő – megegyezik abban, hogy a válaszadásnak meghatározott iránya van. A tartalmi irányultság szempontjából ugyanis eredményeink alapján elképzelhetetlen, hogy bárki is a nagyobb arányú romajelenléte minősítse kisebb gondot jelentőnek, a kisebb arányút pedig nagyobb gondnak. Bárki többségi, legalábbis nem cigány pedagógus, tesszük hozzá, finomítva mondanánk. Ez a gondolkodásmód ugyanis csak a többségiség felől látszik evidensnek. Ez az „evidencia” azonban olyan erős, hogy fékezni látszik más, szokásos szociodemográfiai háttér-tényezők hatását. Kutatásunkban ugyan-

is a számosságérzékenységre utaló kérdések váltak a legfőbb adatstruktúráló elemmé; leggyakrabban ezekhez tapadt az többi kérdésre adott válasz is, és az olyan „kemény” meghatározottságok mint a szülői háttér vagy a településtípus hatása csak ügyel-bajjal bonthatóak ki adatainkból. Azok az – eredetileg tartalmi nem pedig háttérváltozók rögzítésére szánt – kérdések tehát, amelyekben a cigányok számáról, pontosabban arányáról bármilyen kérdést illetően feltételezések jelentek meg, úgy kezdtek „viselkedni”, mint a legerősebb háttérváltozó, és nyilvánvalóan a többségiség maga jelenik meg erőteljesen általuk. Elmondható, hogy ebből a szempontból (a többségiség felől) a vélemények tapasztalható (és ezen tanulmány keretében teljességgel korántsem kifejezhető) rétegződése ellenére a válaszok homogének. A homogenitás leginkább a romajelenlét problematizálásában, s az ezzel párhuzamosan mutatkozó kompetenciahiány jelzésében nyilvánul meg.

Vannak arra utaló kutatási eredmények (Liskó, 2002), hogy a cigány gyermekekkel is foglalkozó intézményekben eltérő cigány-nemcigány arányok esetén más-más problémákat észlelnek az igazgatók. Bizonyos problémákat (pl. etnikai konfliktusokat) kevésbé jeleznek cigány tanulókat nagyobb arányban oktató iskolákban, mint ott, ahol arányuk 10-20% alatt marad. A pedagógusok problémaészlelése, problémaérzékenysége eszerint szintén érzékeny a tanulók etnikai összetételében megmutatkozó számosságra, illetve az ezzel összefüggésben megmutatkozó valóságos folyamatokra. Ennél is lényegesebbnek tűnik, hogy „sok más egyéb között az iskolák etnikai összetétele is befolyásolja a cigány tanulók lemorzsolódását... az átlagosnál kisebb az esélyük a lemorzsolódásra azokban az iskolákban, amelyek viszonylag sok cigány tanulót oktatnak, az átlagosnál nagyobb azokban az iskolákban, ahol kevés a cigány tanuló.” (Liskó, 2002, 38-39.o.)

Mindezt annak érzékeltetésére idézzük, hogy a számosság-érzékenység nemcsak az attitűdkutatásban, hanem a pedagógiai praxis kutatásában is releváns szempont lehet.

Összegzés

Kutatási eredményeink arra utalnak, hogy: a romákkal kapcsolatos hallgatói vélemények rétegződésében a szokásos szociológiai háttér-változók (településtípus, szülői végzettség) differenciáló hatása „fékezett”; a válaszok struktúráját kutatásunkban döntő módon a romák számosságára utaló feltevések, illetve információk határozzák meg; – a válaszok a többségi meghatározottság felől nézve homogének.

A többségi gondolkodásmód tipikus megnyilvánulási módjaként tekintjük, és egyfajta averzióként értelmezzük, hogy: a romajelenlét feltételezett növekedését tanárjelölt hallgatóink egyértelműen és kizárólagosan problémaforrásként értelmezik, jóllehet, a cigány gyermekek iskoláztatása, oktatási rendszerbe való teljes körű integrálása társadalmi, többségi érdek. Nem gondoljuk azonban, hogy ez a tömeges averzió feltétlenül rasszista nézetekből fakadna. Önmagában is elégséges magyarázat lehet hallgatóinknak a cigány gyerekek oktatásával mint problémával való szembesülésére, hogy úgy ítélik meg, nincsenek felkészítve erre a feladatra. Hallgatóink fele érzi úgy, hogy egyáltalában semmiféle pedagógiai felkészültsége/felkészítettsége nincs egy roma-többségű pedagógiai osztálytermi helyzetre. Enyhül a pedagógiai kompetencia-hiány érzése csökkenő roma-arányokat feltételezve.

Egyértelműen kimondható, tehát, hogy: a romajelenlét hallgatói problematizálása dinamikus, amennyiben a romajelenlét feltételezett növekedésével párhuzamosan kompetencia-hiányuk egyértelmű jelzésével felkészítési igényeiket is kifejezik. A romajelenlét hallgatóink számára tehát nem feltétlenül önmagában probléma, hanem, a felkészületlenség okán.

A számosságérzékenységgel összefüggésben további kutatás tárgyát képező, mindkét mintánkon kimutatott jelenség, hogy a romajelenlét problematizálása a hallgatói válaszok egy meghatározó (55%) csoportjában nem fokozati kérdésként, hanem ún. küszöbjelenségként mutatkozik meg.

A képzés reformjára vonatkozóan a demográfiai előrejelzések (*Polónyi, 2002*) és a nyelvi attitűdök vizsgálata alapján feltételezzük, hogy a cigány tanulók egyre nagyobb arányát integráló, eredményes közoktatás megteremtése nem pusztán oktatáspolitikai és módszertani kérdés; valószínűleg nem képzelhető el a kultúra többségi – nemzethez és hagyományos írásbeliséghez kötött kizárólagos felfogásának – lassú átalakítása, kitágítása nélkül. Ezen a ponton a tudásintenzív társadalom kihívásai hasonló reagálásmódot igényelnének mind a tanulmányaikban leszakadó mind a piackép tudást leg-sikeresebben felhalmozó rétegek iskoláztatásában. Mindkét „végponton” a kultúrafelfogás átalakulásait igenlő, a kultúrafelfogást a pedagógia eszközeivel is alakító, új, adekvát értelmezéseit pedagógiai rendszerébe beépítő felfogásmód és praxis adhatna a fejlesztéshez a jelenleginél alkalmasabb és tágasabb gondolati keretet.

IRODALOM

Allport, G. W. (1935): Attitudes. In: Mc.Murchison: A Handbook of Social Psychology. Worcester, Mass. Clark University Press, 798-844.

Andor Mihály (2001): Szaporák, mint a cigányok? Iskolakultúra 2001/12.sz 99-102.o.

Bartha Csilla (2001): Kétnyelvűség, nyelvcsere: a kisebbségi nyelvek megőrzésének lehetőségei. In: Cserti Csapó Tibor (szerk.): A cigány nyelvek nemzetközi szemináriuma. Konferenciakötet, PTE BTK Romológia Tanszék, Pécs, 2001. 15-34.o.

Bogardous, E.S. (1933): A social distance scale. J. Sociol. Soc. Res., 265-271.

Géczi János – Huszár Zsuzsanna – Sramó András – Mrázik Julianna (2002): A romákkal kapcsolatos beállítódás vizsgálata tanárjelöltek körében. Magyar Pedagógia 102. évf. 2002/ 1. sz. 31-61.o.

Halász – Hunyady – Marton (1979):Az attitűd pszichológiai kutatásának kérdései. Akadémiai Kiadó, Bp.

Katz, D. (1960): The funktional approach to the study of attitudes. Publ. Opin. Quart. 24. 163-204.

Liskó Ilona (2001): A cigány tanulók és a pedagógusok. Iskolakultúra. 12.sz. 3-14.o.

Liskó Ilona (2002): Cigány tanulók a közép fokú iskolákban. OKI Kutatás közben No 234. Budapest

Nagy Mária (2002): Cigány tanulók nevelése. In: Buda A. szerk.: Pedagógia és hermeneutika. Debrecen. Debreceni Egyetem, 65-72.o.

Nagy Mária (2001): Felkészítés és iskolai gyakorlat a cigány tanulók nevelése/oktatása területén. Iskolakultúra. 12.sz. 43-57.o.

Polónyi István (2002): A cigány népesség demográfiai, iskolázottsági és foglalkoztatási helyzete. Iskolakultúra. 8.sz. 44-56.o.

Postma, K. (1996): Changing Prejudice in Hungary. A Study of the Collapse of Socialism and its Impact on Prejudice Against Gypsies and Jews. Groningen, Rijksuniversiteit ICS Dissertation Series.

Rokeach, M. (1968): Beliefs, attitudes and values. A theory of organization and change. Jossey – Boss, San Francisco

Wickler, A. W. (1969) Attitudes versus actions: The relationship of verbal and overbehavioral responses to attitude objects. J. of Soc. Issues, 25. 41-78.

Molnár Mária: A cigány kisebbség oktatása Magyarországon

„A leendő cigány értelmiség számára a cigány kultúra, illetve nyelv megfelelő szintű elsajátítása alapvető feladat”. (Tatai, 1999:51).

Az évezredek hagyományokkal rendelkező roma kultúrájának rendkívül erős közösségmegtartó és fenntartó ereje van. A kultúra fenntartása és ápolása elsősorban az értelmiség és a művészet feladata olyan fórumok és alkalmak megteremtésével, amelyek a romák önazonosságának ismeretét és erősítését célozzák. Hiszen bármilyen embercsoportra igaz, hogy csak önazonosságának ismeretében tud megfelelően a világra nézni.

Magyarországon mostanában kezdik felfedezni a roma kultúrát és foglalkozni vele, azonban a romák szociális és társadalmi helyzete, ha nem is válságos, mint másutt Európában, de igen rossznak minősíthető. (Az Európa Tanács felhívta az országok figyelmét arra, hogy tegyenek meg mindent a helyzet javítására.) Gondoljunk csak a romák életkörülményeire a falvakban vagy a városokban: lepusztult lakóházak sokszor a higiénia legalacsonyabb foka nélkül...

A roma kultúra fenntartásának sőt társadalmi-szociális helyzetük javításának is számukra megfelelő oktatás biztosítása a feltétele. Szociológiai vizsgálatok eredményei tanúskodnak arról, hogy a magyarországi romák közül kevés a tanult, a felemelkedésre képes. Mindenekelőtt a cigányság értelmiségi rétegének kinevelését és önbizalmának erősítését kell célul kitűzni. Lehetővé kell tenni bekerülésüket a felsőoktatásba, majd pedig jó állásuk biztosítása után a társadalomban helyük megtalálásához kell segítséget nyújtani.

De nem menjünk ennyire előre! Igaz ugyan, hogy a fenti cél kitűzése már jelzi, hogy az utóbbi években egyre inkább felerősödött a cigány értelmiség kinevelésére irányuló törekvés, azonban iskolarendszerünk a gyakorlatban még mindig azt a gondolatmenetet követi, hogy a cigányság mint hátrányos helyzetű társadalmi csoport oktatása csak e hátrányos helyzet leküzdését jelenti.

Más szóval a magyar iskolák a cigány gyerekeket „felzárkóztatják” a helyi többségi vagy éppen történeti nemzetiségekhez tartozó gyerekek szintjéhez. Ez a gyakorlati megközelítés annál is inkább egyoldalú, mivel a cigányságot már etnikumként tartják számon.

Magyarországon a cigányságot ugyanis az „etnikum”, „etnicitás”, „kisebbség” meghatározásokkal szokták jellemezni, mely fogalmak szociolingvisztikai szempontból többféleképpen is meghatározhatók (Bartha, 1999:

75). A cigány etnikumot – dolgozatomban ezt a kifejezést használok majd – a magyarországi oktatáspolitikai erősen elhatárolja a történelmi nemzetiség számára kitűzött koncepciótól azzal, hogy az etnikum számára csak a hátrányos helyzet leküzdése a cél (Czachesz – Lesznyák: 1996:96). E cél valóban fontos a cigányság társadalmi-szociális helyzetét tekintve, azonban ugyan-csak ezért lenne szükség a kultúra és a nyelv közvetítésére illetve megtartására (Forray, 1993). A problémát a többség oldaláról megközelítve pedig arra kellene figyelni az iskolákban, hogy a többségi gyerekek legalább az intézményekben kapjanak elegendő információt a velük nap mint nap együtt élő különböző kultúrákról. A többkultúrájú társadalomban való élethez adandó segítség azonban nemcsak a többségi, de a kisebbségi (történelmi nemzetiségekhez tartozó) illetve a cigányság etnikumból származó gyerekek számára is fontos lenne.

A multikulturális oktatási-nevelési koncepció pedagógiai fontossága mellett a cigányság etnikummal kapcsolatban fel kell hívni a figyelmet a „felzárkóztatás” mint célkitűzés társadalmi vonatkozásaira is. Erre a legnagyobb esélyt valóban az oktatás adja, de ez még nem lehet elegendő. Az iskola mellett van egy intézmény, amely alkalmas lehet e társadalmi feladat megoldására: ez a kollégium (Tatai: 1999: 49).

Itt a tehetséges cigány tanulók számára biztosítottá válnak a normális tanulás feltételei, a higiénia és megfelelő életmódra nevelés, a szükséges lakáskörülmények megteremtése. Vagyis a kollégium nyújthatja mindazt a pluszt a cigány származású tanulóknak, amit a hátrányos társadalmi-szociális helyzetük következtében a szülői ház, az otthon nem adhat meg.

„A cigány kollégiumok egyik legfontosabb feladata kell legyen a cigány nyelv oktatása. A cigány nyelv megfelelő szintű elsajátítása a kollégisták nagy részének lényegében az idegen nyelv megtanulását jelenti, annak minden erőfeszítésével, gyötrelmével és áldozatával együtt.

A kollégistáknak iskolájukban ugyanazokat a nyelveket kell tanulniuk, mint a többi növendéknek, de hátrányos helyzetük miatt a kollégiumban korrepetálásra szükséges gondoskodni, sőt külön nyelvórák beiktatását is célszerű lehet megszervezni.” (Tatai, 1999: 51).

Ezzel pedig elérkeztünk a cigány etnikum nevelésével-oktatásával kapcsolatos következő és egyben talán legfontosabb problémához, a nyelv – anyanyelv kérdéséhez. A cigányság körében folytatott szociolingvisztikai vizsgálatok eredményei szerint az általános iskolába bekerülő gyerekek nagy része azért tanul rosszul, mert nem érti, amit az iskolában mondanak neki. A legtöbb esetben a tanítónők sincsenek tisztában ezzel, pedig sok cigány

gyereknek nem magyar, hanem valamely cigány/roma nyelv (beás, lovári) az anyanyelve. Előfordul olyan is, hogy a 6-7 éves cigány kisgyerek csak igen gyengén beszél magyarul. Az utóbbi években a kétnyelvűséggel/többszínűséggel mint természetes dologgal kapcsolatos vizsgálatok igen megszorodtak, melyek eredményeit jól lehetne alkalmazni a cigány tanulók oktatása során is.

A kétnyelvű oktatási programoknak többféle típusa létezik, melyeket most Bartha Csilla (1999: 208-123). A kétnyelvűség alapkérdései című munkája alapján sorolom fel és vonatkoztatom a cigány tanulók oktatására.

Egynyelvű oktatási típus (többségi vagy kisebbségi nyelven), melynek eredménye egynyelvűség.

Gyenge kétnyelvű oktatási típus, melyben először kisebbségi nyelven, majd később többségi nyelven oktatnak. A program célja a társadalmi asszimiláció, az egynyelvűség elérése.

Erős kétnyelvű oktatási típus, melyre erős állami vagy közösségi támogatottság jellemző. Ennek további öt altípusa létezik:

- Szeparatista programok
- Anyanyelv-megtartó programok: az oktatásban tudatosan alkalmazzák a többségi és a kisebbségi nyelvet is. Cél a kisebbségi nyelv és kultúra megőrzése mellett kétnyelvűség kialakítása.
- Kéttannyelvű programok, melyekben a két nyelv valamiképpen (napszakonkénti, tantárgyankénti, tanáronkénti) elkülönítése történik, de a többségi és kisebbségi nyelvűek együtt tanulnak.
- Belemerítési programok csak a többségi nyelvek beszélői számára.
- Két vagy több tannyelvű iskolák, ahol minden nyelv azonos státusszal bír. (Az Európai Uniónál alkalmazásban lévők gyerekei járnak leginkább az ilyen iskolákba.)

A szakirodalom a kétnyelvű oktatás céljaként a tanulók tanulmányi és szakmai előrelépését, munkaerő-piaci lehetőségeinek biztosítását jelöli meg.

Megvalósul-e hazánkban ez a fajta oktatási rendszer a cigánysággal kapcsolatban?

A kérdésre nemleges választ kell adnunk, de ezzel egyidőben azt is ki kell jelentenünk, hogy a magyarországi cigányság csak részben nevezhető kétnyelvűnek. Csak egy részük kétnyelvű (magyar-cigány/beás) ugyanis; más részük viszont már nem beszél őszi nyelvét, tehát egynyelvű (magyar anyanyelvű). Mégis legnagyobb részük úgynevezett „simibilingvis”, vagyis félkétnyelvű, vagyis mindkét nyelvet alacsony szinten beszél. Éppen ez az,

amelyet oktatási rendszerünk teljesen figyelmen kívül hagy. Ma Magyarországon a cigány tanulók többsége az előbbieken felsorolt egynyelvű típus alapján szervezett intézményekben tanul. Ezt Skuttnabb-Kangas „mélyvíz-technika” néven említi, melynek lényege, hogy „alacsony státusú anyanyelvét beszélő kisebbségi gyermeket a számára idegen, magas státusú többségi nyelven folyó iskolai oktatásnak vetik alá, olyan osztályokban, ahol a gyermekek egy része az oktatás nyelvének anyanyelvi beszélője, ahol a tanár nem beszél a kisebbségi gyermek anyanyelvét, és ahol a többségi nyelv a kisebbségi gyermek anyanyelvének létét fenyeget.” (Skuttnabb-Kangas, 1997:25).

Az oktatási rendszer által kialakult úgynevezett „félnyelvűség” (a tanuló sem anyanyelvén, sem a többségi nyelven nem rendelkezik megfelelő kompetenciákkal) gyakran analfabétizmushoz, leginkább funkcionális analfabétizmushoz vezet. Ez az állapot pedig kulturális asszimilációt, sőt a társadalomból való kivetettséget, társadalmi szegregációt eredményez.

A cigányság oktatásában felsorolt programok közül a belemerítési programok alkalmazása lenne az egyik legcélravezetőbb módszer. Vagyis az az oktatási forma, amelyben kétnyelvű tanárok tanítják kisebbségi nyelven a többségi tanulókat. Ez a program elsősorban a többségiek toleranciáját célozza. Ideális esetben e program interkulturális neveléssel-oktatással egészül ki. A cigány iskolák és kollégiumok körében több különböző hasonló típusú kezdeményezésről lehet hallani, olvasni mostanában. Például a pécsi „Cigány szociális és művelődési módszertani bázis” által kidolgozott és megvalósított pedagógiai program, mely különböző délutáni szervezett szakkörök segítségével ismerteti meg a diákokkal a cigány kultúrát és hagyományokat. (Bővebben: Orsós, 1997.)

Ezek közül egy kezdeményezést említek csak, melynek az az érdekessége, hogy egy dél-baranyai, Mohácstól 5 km-re fekvő kisközség általános iskolájában valósítottak meg néhány évvel ezelőtt. A község lakóinak 63%-a cigány etnikumhoz tartozik, az iskola tanulóinak pedig 81%-a. A község iskolájában néhány környező községből is járnak cigány származású gyerekek. Sem az iskola igazgatója, sem pedig tanárai nem tartoznak a cigány etnikumhoz, de ketten közülük – alacsony szinten beszélik a beás nyelvet. Az iskolában 1992-ben kialakítottak egy-egy cigány-osztályt/csoportot az úgynevezett „cigány felzárkóztatási program” keretében. Itt a tanítók illetve a tanárok tudatosan figyelnek azokra a problémákra, melyek a cigány tanulók esetében szociális-társadalmi helyzetük szűkebb családi körülményeik folytán adódnak. A szükséges pénz legnagyobb részét a helyi önkormányzat illetve a helyi kisebbségi önkormányzat nyújtotta, azonban a következő tanévre (2000/2001.) már nem

tudnak a program működéséhez elegendő anyagi támogatást adni. Márpedig a nemzetiségekről és etnikai csoportokról szóló országos irányelvek csak a helyi önkormányzatok segítségével valósítható meg.

Azonban e kezdeményezés folytatása nemcsak pénzhiány miatt nem működhet tovább, hanem azért sem, mert – az iskolaigazgató szerint – mind a gyerekek mind a szülők részéről a faluban érezhető egyfajta diszkrimináció is. A gyerekek csúfolják a speciális osztályokba/csoportokba járó társaikat, és „speckósok”-nak, vagy „gyógypedesek”-nek nevezik őket, akik olyan buták, hogy nem tudnak velük együtt haladni.

A cigány gyerekek pedig már nem szívesen járnak az ilyen elkülönített csoportokba. Pedig éppen ezen szegregáció kiküszöbölésére szerveztek délutáni szakköri foglalkozásokat a tanulók körében a cigány kultúra megismertetésére. Rajz- és hagyományörző szakkör működik az iskolában. Az előbbi az alsósok számára szerveződött, utóbbi a helyi cigány származású kosárfonó közreműködésével történik a felsősök számára. A 67 éves cigány bácsi nemcsak a kosárfonásra mint ősi cigány mesterségre tanítja diákjait, hanem sokat mesél a gyerekeknek az egyéb régi cigány hagyományokról is.

A diszkrimináció és szegregáció kiküszöböléséhez azonban ez még nem elegendő. Pedig érdemes azon elgondolkodni, hogy Magyarországon a lakosság arányához viszonyítva elég gyorsan nő a cigány származásúak aránya. Ez mindenképpen motiválhatja lehet a nem cigány származásúak számára a cigányok „felemelésében” és a velük való együttműködésben. Márpedig számukra az egyetlen felemelkedési lehetőség szociális-társadalmi téren a tanulás. A különböző oktatási programok így a belemerítési vagy a felzárkóztató programok sikeressége főként a többségi beszélők motivációjától és ezen etnikum felé tanúsított toleranciájától függ.

Így első lépésként az a legfontosabb, hogy – mindenekelőtt iskolai keretek között megismertessük a cigány nyelvet és kultúrát a többségi, ugyanakkor a kisebbségi nyelvet beszélőkkel is. Sokszor előfordul ugyanis, ahogy a fenti példából is láthattuk, hogy maguk a romák nem akarnak részt venni az őket segítő programokban – persze különböző okokból. Mégis az esetek egy részében teljesen értetlenül tekintenek az ilyen kezdeményezésekre, mert hiányzik belőlük önazonosságuk tudata.

A következő lépés pedig már az iskolákat érintené: át kellene szervezni iskolai oktatási rendszerünket úgy, hogy az iskolákban bevezetésre kerüljön az interkulturális nevelési modell a tolerancia, a békés egymás mellett élés elsajátítására.

Már léteznek jó példák, azonban ennek megvalósulásához még hosszú út vezet. Ezt mi sem bizonyítja jobban, mint az a tény, hogy a Cigány Kultúra Napján, április 8-án Budapesten megszervezett megemlékezésen és ünnepen éppen a tanárok képviseltették magukat a legkevesebb számban...

BIBLIOGRÁFIA

Bartha Csilla: A kétnyelvűség alapkérdései. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp., 1999.

Czachesz Erzsébet – Lesznyák Márta: Multikulturális nevelés. In: Valóság, 1997.12.sz.

Fodor László: Jegyzetek az interkulturális nevelésről. In: Iskolakultúra 1999. 6-7.sz.pp. 89-97.

Forray R. Katalin: Multikulturális társadalom – interkulturális nevelés. In: Valóság, 1997.12.sz.

Forray R. Katalin: A nemzeti és etnikai kisebbségek oktatása. In: Educatio, 1998.2.sz.pp.50-66.

Harsányi Eszter – Radó Péter: Cigány tanulók a magyar iskolákban. In: Educatio, 1997.1.sz.pp. 48-59.

Hegedűs T. András: Motiválhatók-e a cigány gyerekek? In: Educatio, 1993. 2.sz.pp. 102-106.

Orsós Ferenc: Cigány tanulók pedagógiai programja a délután hasznos eltöltésére. 1-8.osztály számára. Cigány szociális és módszertani bázis, Pécs, 1997.

Réger Zita: Cigány gyerekek nyelvi problémái és iskolai esélyei. In: Iskolakultúra, 1995.24.sz.pp.102-106.

Skuttnabb-Kangas, Tove: Nyelv, oktatás, kisebbségek. Teleki László Alapítvány Könyvtára, Budapest, 1997.

Tatai Zoltán: Program a magyarországi hátrányos helyzetű cigány gyermekek társadalmi esélyegyenlőségének elősegítésére. In: Iskolakultúra, 1999.8.sz.pp.48-56.

Tóth Éva: A hátrányos helyzetű tanulók családi körülményei. In: Educatio, 1997.1.sz.

Bodnárné Kiss Katalin: Serdülő korú cigány tanulók társas hatékonysága

Jelen tanulmány része a „Serdülő korú cigány tanulók énkép- és modellkövetési sajátosságai” című PhD dolgozatnak. A vizsgálatokat Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében végeztem 7. és 8. osztályos tanulók körében. A mintában szereplő osztályokban a cigány tanulók aránya eltérő volt. Feltételeztem, hogy a cigány tanulók aránya közösségstrukturáló és a csoport dinamikáját befolyásoló tényező.

A tanulók társas hatékonyságára a szociometriai státuszukból, valamint a társas mező tagolódásából következtettem. A vizsgálat során kitértem a társas elutasítottság okainak feltárására is.

Vizsgálati eredmények:

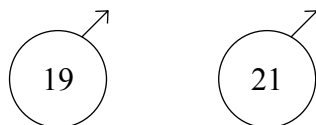
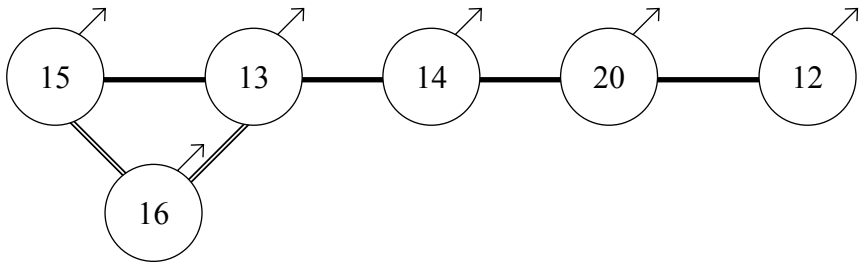
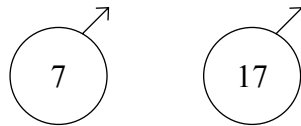
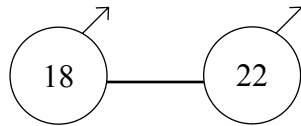
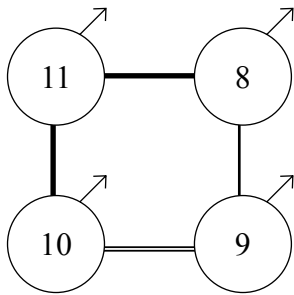
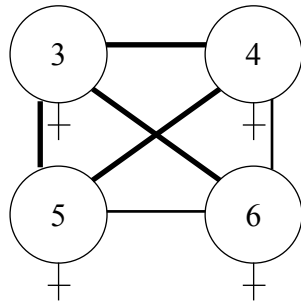
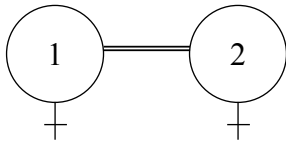
A/8-as alminta

Társas szerkezet, csoportlégkör

A társas mezőt 22 tanuló alkotja, ebből cigány tanuló 8 lány és 5 fiú. A lányok mindegyike cigány.

A központ szerepét egyik alakzat sem tudja betölteni, miután nincs kiterjedt kapcsolatuk. A társas mezőt három zárt alakzat alkotja. Az egyik zárt alakzathoz (háromszöghöz) egy háromtagú lánc is kapcsolódik. A társas mezőt a zárt alakzatokon kívül két párcapcsolat és négy magányos tanuló alkotja. Teljes elkülönülés figyelhető meg a fiúk és lányok között, valamint a fiúk csoportján belül a cigány és nem cigány tanulók között. A lányok mindegyike cigány tanuló.

Miután igazi központról nem beszélhetünk, így a perem meghatározása is viszonylagos, de a négy magányos tanulót mindenképp peremhelyzetűnek tekinthetjük.



Szociogram A/8

Zárt alakzatban helyezkedik el a csoport fele, láncosban 13%-uk. A két párkapcsolat 18%-ot tesz ki és ugyanennyi a magányosok száma. Mindkettő átlag alatti érték.

Kölcsönösségi index: 90

Sűrűségi mutató: 0,9

Kohéziós index: 8

Viszonzott kapcsolat mutatója: 54

Csoportléggör mutatója: 3,2:3,9

A közösség szétesett, a szolidaritás alacsony, hiányzik az együtteség élménye, a mi attitűd és a csoportra jellemző utalásrendszer. A meglévő kapcsolatok viszont biztonságosak, (viszonzott kapcsolat mutatója), kellő realitással tudják megítélni a tényleges kapcsolatokat. Ezt támasztja alá a kölcsönösségi index átlagos értéke is. A kohéziós mutatók megerősítik azt a véleményem, hogy a csoport négy részre bomlott, úgy mintha külön társas mezőt alakítanának ki. Külön mezőt alkotnak a lányok, a cigány fiúk, a nem cigány fiúk és a magányosok. Ők teljesen peremre szorultak, értékek nélkül. A mezők között semmiféle kapcsolat nincs, így sem az információ áramlása, sem a közvélemény kialakulása nincs biztosítva. Az alakzatokon belül viszont stabil kapcsolatokkal rendelkeznek, reálisan fel tudják mérni a viszonyulásokat.

A csoportléggör mutatója konformista léggörre enged következtetni. A közvélemény nagyon hatékonyan érvényesül a társas funkciók betöltésére való alkalmasság kijelölésénél és úgy tűnik a rokonszenvi választásoknál is. Ekonformizmus érvényesül a szimpátia választások azon tényében, ami a saját csoporton belüli választás normáját írja el.

A társas mezőből való kiemelkedésnek nincsenek fokozatai, másodrendű jelentőséget senki sem ér el. A konformista léggör tényét erősíti, hogy a pregnancia (társas jelentőség) teljesítményben megmutatkozó szereppé sűrűsödik.

A társas mezőből kiemelkedő három tanuló (13, 19, 20) személyéhez kapcsolódó elvárások sűrűsödnek szereppé. Csak a jelentősek rendelkeznek szereppel, ami azt mutatja, hogy a hierarchia mentén differenciálódik a közösség, a döntéshez szükséges népszerűséggel (jelentőséggel) rendelkező tanulók szerepet is viselnek.

Ez feltétele lehetne a hatékony működésnek, de hatékonyságukat a szerteágazó kapcsolatok hiánya gátolja. Egyedül a 13-as számú tanuló (szociogram) rendelkezik három irányú kapcsolattal, a 20-as kétirányúval, a 19-es viszont kapcsolat nélküli.

A csoport összetartozásához szükséges jelentőséggel rendelkező személyek száma alacsony, viszonyuk egymáshoz és a csoporthoz kiélezett. Fokozottan megbecsült az, akit a tanárok is kedvelnek (lsd. gyakorisági táblázat népszerűségi kritériuma).

A jelentős személyek mintakövetése csak a saját alakzatához tartozó tanulók számára biztosított. A cigány tanulók elzártan, saját etnikai csoportjuk normáinak felelhetnek meg, de a gyakorisági táblázatból láthatjuk, hogy a funkcióra való alkalmasságukhoz és népszerűségükhöz szükséges szavazatok számát még itt sem érik el.

Az osztályközösségen belül a cigány és nem cigány tanulók teljes elkülönülése, a jelentőséggel és szereppel rendelkező tanulókkal kötött kapcsolatok hiánya, a konformista légkör, a különbözőségek érzésének felerősödését teszik lehetővé, továbbá a modellkövetést, a jelentésekkel való érzelmi azonosulást kizárja, a társas hatékonyság elérését biztosító magatartási minták elzárva maradnak a cigány tanulók előtt.

A társas elutasítottság okát a tanulók elsősorban az eredményes társas viselkedéshez szükséges tulajdonságok hiányával magyarázzák. A válaszok gyakoriságát tekintve, a normaszegő, durva viselkedés is döntő a társas elutasítottság okai között. A tanulók véleménye szerint ha valaki felvág, nagyképű, zárkózott, visszahúzódozó, durva, verekedős, goromba, a társai nem szerethetik.

Egyetlen tanuló válaszában szerepel a másság indokként, de a konkrét eltérés nem derül ki, csak az, hogy nem olyan, mint a többi. A kérdésre nem válaszol három tanuló, mindhárman magányosok. Nem a kérdésre válaszol öt tanuló, (négy cigány), ami a huszonkettes elemszámhoz viszonyítva a csoport negyedét teszi ki. Azokat, akik nem a kérdésre adják meg a választ, úgy tekintem, hogy kerülnek a nyíltságot, nem akarják véleményüket nyíltan kifejteni. Ebből pedig arra következtettek, hogy nincs őszinte, nyílt légkör. Sem a normaszegő magatartás megítélése, sem a másság elfogadására nem teremtenek alkalmat.

Társas jelentőségre a három legjobb tanuló tett szert. A jelentőségi rangsor további helyein a tanulmányi teljesítmény és a társas jelentőség között nem egyértelmű az összefüggés. Azonos jelentőségi ranghelyre lehet kerülni a tanulmányi rangsor 5. és 14. helyével. Közel ugyanolyan tanulmányi átlaggal, mint a legnagyobb társas hatékonyságú tanuló, a kilencedik helyre is lehet kerülni. Mivel ugyanazok a tanulók rendelkeznek társas szereppel is, mint akik jelentőséggel, a mintaközvetítés, és a mintával való azonosulás mégis feltételezi a tanulmányi sikert is.

A/8. jelentőségi rangsor	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.
tanulmányi rangsor	2.	1.	3.	10.	9.	13. 15.	5. 14. 8.	14.	13. 4.	7. 6.	12.	9.	11.	5.	14.	10. 14.
tanulmányi átlag	4,38	5	4,31	3,07	3,38	2,54 2,3	4 2,38 3,54	2,38	2,76 4,23	3,63 3,9	2,77	3,38	3,0	4	2,38	3,07 2,38
a tanulók azonosító száma	13	19	20	15	9	10 11	5 14 16	8	3 18	2 22	4	1	6	12	7	21

(A cigány tanulók azonosító száma vastagon szedve)

Társas elutasítottság okát a hatékony társas érintkezéshez szükséges tulajdonságok hiányával indokolják a tanulók. Említést érdemel még a normaszegő magatartás, pl: „tiszteletlen a tanárokkal”. A másság megjelölése életkori eltérést jelez, „idősebb, mint a többi. Szembetűnő, hogy a cigány tanulók közül kilencen nem válaszolnak, illetve kerülik az okmeghatározást. Ennek oka lehet, hogy nem akarnak szembesülni a társas elutasítottság helyzetével, az hogy nem válaszol, kellő távolságot biztosít. A másik feltételezésem az, hogy a kedvezőtlen csoportlétkör, a szolidaritás hiánya, nem teszi lehetővé, hogy ilyen problémákról nyíltan állást foglaljanak.

A/8.	Társas tulajdonságok hiánya	Normaszegő magatartás	Másság	Irreleváns válasz	Nem válaszol
C	4	1	0	4	5
NC	3	2	1	0	2
Összes	7	3	1	4	7

1.2. A/7-es alminta

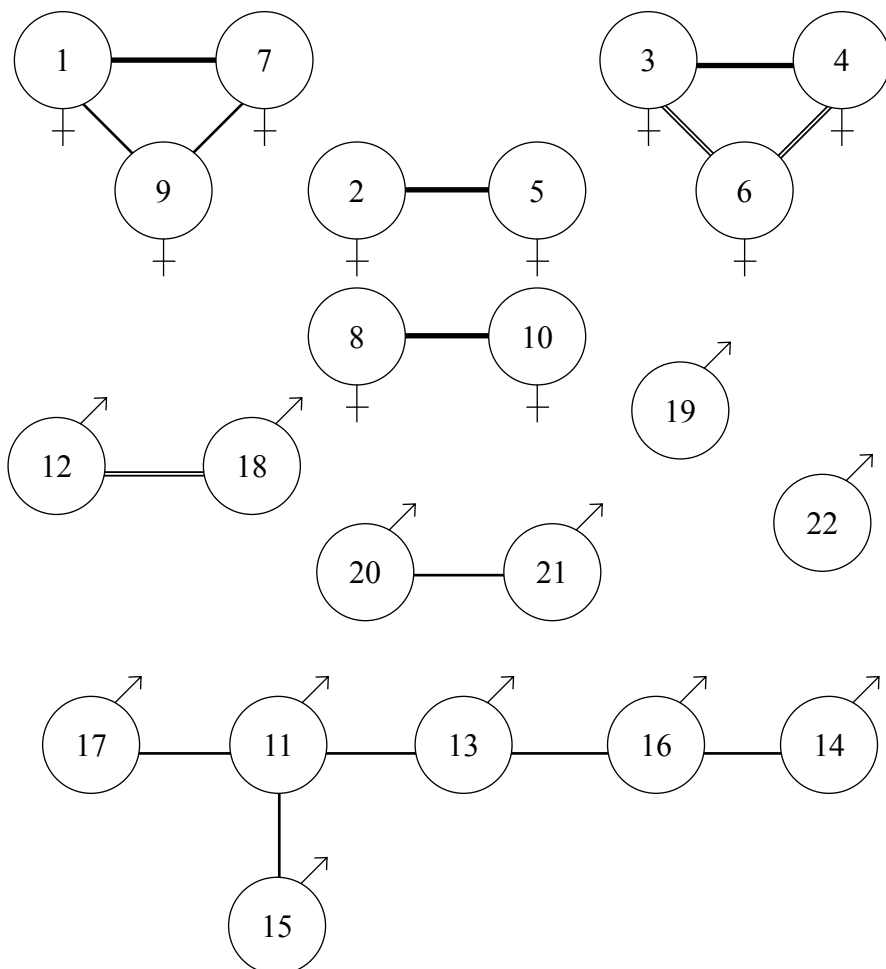
Társas szerkezet, csoportlétkör

A társas mezőt 23 tanuló alkotja, ebből 14-en cigányok, 6 lány és 8 fiú. A rokonszenvi választások alapján megállapítható, hogy a közösség laza szerkezetű, központi szerepet betöltő alakzata nincs, ezért a CM mutató nem értelmezhető. Központ nélkül a közösség nehezen aktivizálható.

A fiúk és a lányok teljesen elkülönülnek. A lányok csoportján belül egyetlen cigány tanuló van, aki két másik nem cigány lánnyal van kölcsönös kapcsolatban, egy háromszöget alkotva. A másik két nem cigány lány tanuló

párkapcsolatot alkot. Egymással nincsenek kapcsolatban az alakzatok. Zárt alakzatban helyezkedik el a tanulók 27%-a, de miután mindkét háromszög a lányoknál található, az arány kedvezőtlenebb az egész közösségre vonatkoztatva. Párban szintén a tanulók 27%-a helyezkedik el. Láncalakzatban ugyan ilyen arányban helyezkednek el. A magányosok aránya 9%, ez kedvezőnek mondható. A háromszögek és a párok aránya az átlagosnál magasabb, ez arra enged következtetni, hogy a csoportlégtör szubjektív, intimitásnak kedvező, ugyanakkor a közösség szétesésének a veszélye is fennáll.

Szociogram A/7.



A fiúk csoportján belül a cigány és nem cigány tanulók között teljes az elkülönülés. A nyolc cigány fiú közül hatan egyszeres leágazási láncot alkotnak, ketten pedig párkapcsolatban vannak. A négy nem cigány fiú tanuló közül ketten párt alkotnak, a másik két tanuló pedig magányos. (19, 22) A 22-es számú tanuló egyetlen kritériumban – tehát nemcsak a rokonszenviben – sem kapott szavazatot. A közösség abszolút kirekeszti, tudomást sem vesznek róla. A másik magányost, 19-es számmal jelölve a szociogramon, a csoport választásaival oly mértékben preferálja, hogy jelentőségre tesz szert, ő viszont mindegyik tanulótól elzárkózik.

A kölcsönösségi index 90-es értéke átlagos, megerősíti a magányosok kis számát. A társas mező hálózata viszont bizonytalan, a sűrűségi mutató alacsony értéke: 0,72 is arra enged következtetni, hogy a hálózat laza, könnyen átstrukturálódhat.

A viszonylag kevés magányos száma ellenére sem bontakozik ki a mi attitűd, a kohéziós index: 6, átlag alatti értéke alátámasztja megállapításom. Alacsony szolidaritású, a szétesés veszélyét magában hordozó lazaságú a társas mező szerkezete.

A viszonzott kapcsolatok mutatója: 57, ellentmond az előző állításomnak, a meglévő kölcsönös kapcsolatok stabilitására utal. Saját rokonszenvi irányulásunkat elkülönítik a tényleges kölcsönös kapcsolatoktól. Kapcsolataink megítélésében és választásaikban a vágyak és a realitás közel azonos módon érvényesül. Ez a tény azt a helyzetet is eredményezheti, hogy rokonszenvi irányulásuk nem elég szubjektív lesz, a funkcióra irányuló választásokat pedig nem irányítja egységes közvélemény. Ezt igazolja a csoportlégkör mutatója: 2:2,6. Mindkét oldal alulról közelíti az átlagot.

A társas elutasítottság okának meghatározása előtt hét cigány tanuló és két nem cigány tanuló elzárkózik. A magas arányuk arra enged következtetni, hogy a csoportot a nyílt, őszinte légkör nem jellemzi. A válaszadók a társas elutasítottság okát a társas tulajdonságok hiányában (zárkózott, beképzelt, önző) és a normaszegő magatartásban látják. Az okok meghatározását kerülik, de válaszol a kérdésre két cigány tanuló és egy nem cigány tanuló. A másság kategóriájába sorolható választ egyetlen nem cigány tanuló ad, általánosságban határozza meg az eltérést.

A/7	Társastulajdon- ságok hiánya	Normaszegés	Másság	Ireleváns válasz	Nem válaszol	
Társas elutasítottság oka	C	4	1	0	2	7
	NC	2	3	1	1	1
	Ö	6	4	1	3	8

Az egységes közvélemény kialakulását nehezíti a fiúknál, hogy akit vezető szerepre alkalmasnak tartanak, az nem vállalja ezt a szerepet. A lányoknál pedig akit alkalmasnak tartanak a közvélemény formálására az vagy szereppel nem rendelkezik, vagy rendelkezik szereppel, de ez a rokonszenvi választásoknak csak kis hányadával párosul. A vezetővel való azonosulás így nem alakul ki a csoportban. A csoport társas légköre anarchikus, a fentebb leírtak ezt támasztják alá. Az anarchikus légkörhöz a következő tagolódási helyzet társul.

A/7.

Jelentőségi rangsor	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.
Tanulmányi rangsor	1.	4.	–	8. 11.	10. 15.	14.	11.	13.	12. 2.	9.	15.	13. 6.	5.	7.	9.	3.
Tanulmányi átlag	5	4,2	–	3,2 2,7	2,9 3,7	2,2	2,7	2,4	2,5 4,7	3,0 2,2	1	2,4 3,5	3,7 2,2	3,3	3,0	4,6
Tanulói sorszám	19	9	13	1 3	15 7	11	16	17	6 21	18 4	12	8 2	5 14	10	20	22

Elsőrendű jelentőséggel két nem cigány tanuló bír, egy a lányok között és egy a fiúk között. Másodrendű jelentőségre tett szert két cigány lány tanuló, egy nem cigány lány tanuló és két cigány fiú tanuló. A jelentőség index 31, átlagos érték. A társas mező tagolódása átlagos mértékű, a 22 tanulóból 7-en első illetve másodrendű jelentőséggel bírnak, kiemelkednek a társas mezőből. A kiemelkedést biztosító tényezők közül a tanulmányi teljesítmény nem ad egyértelmű jelentőséget a tanulóknak. Igaz ugyan, hogy a tagolódási sor elején a legjobb tanuló áll, de a további helyre ez már nem érvényes összefüggés.

A harmadik legjobb átlaggal rendelkező tanuló a tagolódási sor utolsó helyére került. A tagolódási sor közepén azonos ranghelyre kerültek 2,5-es és 4,7-es tanulmányi átlaggal.

A cigány tanulók a tagolódási sor középmezőnyében helyezkednek el. A választásaik csoporton belül történtek, s mivel az arányuk a csoport felénél is magasabb, így várható volt, hogy kedvező pozícióba kerülnek. A középvezet és a nagy pregnanciójú személyek között figyelemre méltó a különbség. A kialakult különbségek egyik oka, hogy a másodrendűen jelen-

tősek közül egyetlen tanuló van, aki a tanárok körében is népszerűségnek örvend, míg a két elsőrendűen jelentős tanuló magas népszerűséggel (szerepküszöb feletti) rendelkezik.

A társas mező tagolódása és differenciálódása szempontjából a tanárok által képviselt norma nem közömbös, a csoport hajlik a konformizmusra. Az összesen két első és másodrendű jelentős személy közül a funkció kritériumában csak ketten érték el a szerepküszöböt, a 3-as számú cigány lány tanuló és a 19-es számú nem cigány fiú tanuló. A szűkített szerep index 3, a kizárási mutató: 0,4. Mindkét érték alacsony, amiből arra következtetnek, hogy a csoport hajlik a diszkriminációra, a cigány és nem cigány tanulók elkülönülése mellett ez a társas élet nyomasztó léggöréhez járul.

A szereppel rendelkező személyek modell szerepüket nem, vagy csak korlátozott mértékben tudják kifejezni. A velük való azonosulást, viselkedési mintájuk követését, mind a csoportléggör, mind a társas pozíciójuk gyengíti. A 3-as számú tanuló a cigány lány tanulók között kínálhat viselkedési mintát, a 19-es fiú pedig magányos pozíciójától adódóan külső mintát kínálhat a fiúknak.

3.3. K/8-as almintá

A társas mező szerkezete és léggöre

A társas mezőt 13 tanuló alkotja, ebből cigány tanuló 3, mindhárman lányok.

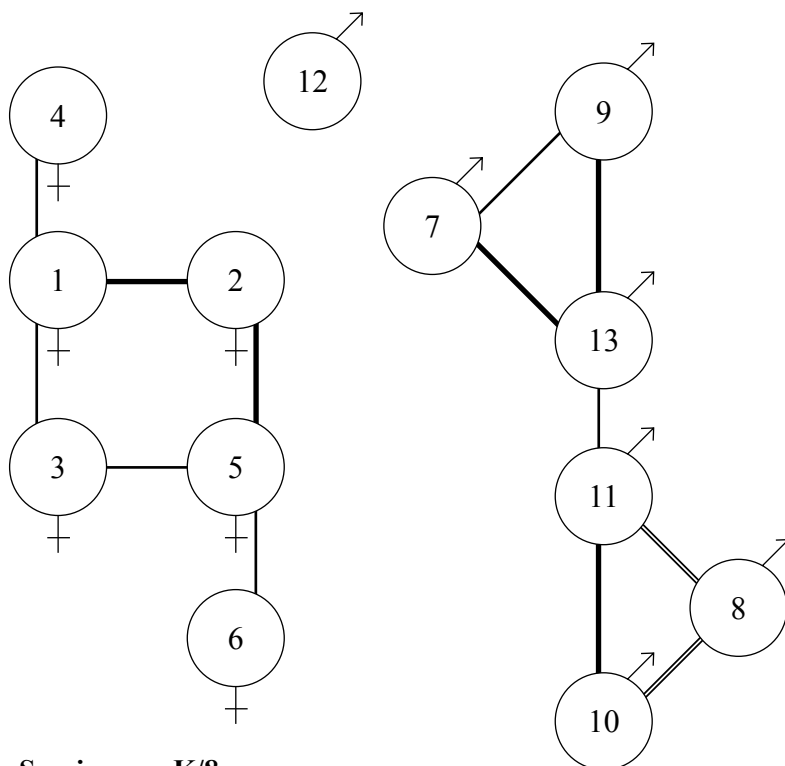
A lányok és a fiúk két külön alakzatban helyezkednek el. A lányok egy négyszöget alkotnak, melyhez egy-egy tanuló láncként kapcsolódik. A három cigány tanuló (1, 2, 3) a zárt alakzatban helyezkedik el. A legintenzívebb kapcsolat az 1-es, 2-es, 5-ös számú tanulók között alakult ki.

A fiúk két háromszöget alkotnak, melyek láncszerűen kapcsolódnak egymáshoz. Egy fiú tanuló (12-es) magányosan a peremre szorul.

Igazi központi alakzatról nem beszélhetünk, illetve a nemi elhatárolódás mentén kétközpontú, tömbszerkezetű hálózatnak minősíthetjük. Pregnenciájuk révén a 11-es és a 13-as tanulók központi pozíciót tölthetnének be, de miután két különböző zárt alakzatnak a tagjai, így a centrum szerepét nem töltik be. Zárt alakzatban helyezkedik a tanulók 76%-a, párkapcsolatok nincsenek, a közösség tagjai nem igénylik az intimitást. Az együvé tartozás érzésének magas hőfokát mutatja a kölcsönösségi index magas értéke, az index 92. Ezt erősíti meg a kohéziós index: 19 átlag feletti értéke is. A lehet-

séges kölcsönös kapcsolatok 19%-on realizálódott úgy, hogy egy személyre átlagosan 1 kölcsönös kapcsolat jut. Ezt fejezi ki a sűrűségi mutató 1,1-es értéke. A kapcsolatok stabilitására utal a viszonzott kapcsolatok mutatója, 66-tal szintén átlag feletti érték. A kapcsolatok megítélésében reálisak, társas percepciójuk tapasztalataik alapján alakult ki. A csoportlégkör mutatója arról tanúskodik – 3:3,9 –, hogy a rokonszenvi választásokat is a közvélemény szabályozza, vágyaik kevésbé jutnak választásaikban kifejeződésre. A funkcióra való alkalmasságot átlagos mértékben határozza meg a közvélemény.

A társas mező tagolódása kiegyensúlyozott. Egyetlen tanuló (13-as számú) tesz szert elsőrendű jelentőségre, másodrendű jelentőséggel bír három tanuló (11, 7, 4). Közülük kettő közvetlenül egy, illetve két ponttal marad el a 36-os értékű jelentőség küszöbétől. A lehetőség adva van, hogy bármikor elsőrendű jelentőségre tegyenek szert. A harmadik tanuló (4-es számú) két ponttal ugyan elmarad a másodrendű jelentőség küszöbétől (II. rendű jelentőség küszöb: 27), de a lányok csoportjában kiemelkedik, társas jelentőségre tesz szert, ezért soroltam a másodrendű jelentőségük közé.



Szociogram K/8.

K.8. Tagolódási sor	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.
A tanulók sorszáma	13.	11.	7.	4.	1.	2.	5.	8.	3.	10.	9.	12.	6.
Tanulmányi eredmény	3,7	3,7	3,7	2,9	3,5	2,6	2,7	2,4	2,7	2,5	3,0	2,7	2,7
Tanulmányi rangsor	1.	1.	1.	4.	2.	6.	5.	8.	5.	7.	3.	5.	5.

A három cigány tanuló a tagolódási sorban a középmezőnyben helyezkedik el. Ezt a szociometriai pozíciójuk csak erősíteni tudja. Mind a tagolódási sor, mind a tanulmányi rangsor fokozatosan épül fel, kiugróan nagy eltérések nincsenek. A tanulmányi teljesítmény és a jelentőségi rangsor között egyértelmű összefüggés csak az első három jelentőségi helyet elfoglalt tanuló és tanulmányi teljesítményük esetében van. A tanulmányi teljesítményük alapján második és harmadik helyet elfoglaló tanulók viszont a jelentőségi rangsorban az ötödik, illetve a 11. helyre kerülnek. A tanulmányi teljesítményen kívül a társas mezőből való kiemelkedést jelentős mértékben befolyásolta a népszerűség és a közösségi feladatra való alkalmasság. Azok az elvárások viszont ami a cigány tanulók közösségi feladatok betöltésére való alkalmasságukat érinti, nem sűrűsödtek szereppé.

A funkció kritériumában három tanuló éri el a szerepküszöböt, mindannyian jelentőséggel is rendelkeznek. (13, 11, 7) Ezek alapján feltételezem, hogy a csoportot a hozzáértők irányítják. A döntést és az irányítást könnyíti, hogy alkalmasságukhoz magas szimpátia is társul.

Megfigyelhető továbbá, hogy nemcsak társaik, hanem a tanáraik körében is népszerűek. Az értékek egybeesése, akár konformizmusra is utalhat. Ezt erősíti meg a csoportlégkör mutatója is.

Az eredményes társas viselkedés mintájának közvetítését és a közvetítő személyekkel való azonosulást a csoport légköre és szerkezete lehetséges teszi mind a cigány, mind a nem cigány tanulók számára. Ezt megfogalmazva nézzük meg, hogy miben látják a tanulók a társas elutasítottság okát.

K/8		Társas tulajdonosságok hiánya	Normaszegés	Másság	Nem válaszol
Társas elutasítottság oka	C	3	0	0	0
	NC	8	0	2	0
	Ö.	11	0	2	0

A társas elutasítottság okát a társas érintkezés sikerét biztosító tulajdonságok hiányával magyarázzák. Okként említik a visszahúzódó, felvágó, alamuszi magatartást. A másság kategóriájában az ápolatlanságot említik és a rendezetlen családi körülményeket.

Többen említik, hogy nekik nincs ilyen tapasztalatuk és az osztályban ez nem szokott előfordulni. Csak egy tanuló ilyen, valóban egy magányos van. Véleményük szerint, neki „elviselhetetlen” a magatartása.

Ítéleteik egységes normarendszeren nyugszanak önmagukat és társaikat szilárd és egységes normák alapján ítélik meg. A csoport által kedvezőnek ítélt tulajdonsággal rendelkezőket preferálják, az ettől eltérő viselkedést pedig elutasítják.

3.4. K/7-es alminta

Csoportlégkör és szerkezeti sajátosságok – A társas mező szerkezete és légköre

A csoportot 15 tanuló alkotja, ebből cigány tanuló két fiú.

A fiúk és a lányok elkülönülése a társas mezőben teljes. A tizenöt tanulóból tizennégy zárt alakzatban helyezkedik el, egyetlen fiú tanuló kerül magányosan a peremre. A központ funkcióját tölthetné be a lányok alkotta négyszög, viszont a társas mező többi tagjához nem kapcsolódik, így befolyást nem tudja kifejteni. A központi alakzathoz képest a fiúk peremre szorulnak. A társas mező egymástól független alakzatokra szakadt. Párkapcsolatokat egyáltalán nem találunk, feltételezhető, hogy intimitás igényük alacsony.

A szerkezeti mutatók arról tanúskodnak, hogy az együvé tartozás élménye magas, a csoporttudat határozott, biztos hálózattal rendelkező stabil közösséggént jellemezhetjük az osztályt. Ez azt is jelenti, hogy az alakzatok szilárdan különülnek el egymástól. A kölcsönösségi index 33, a sűrűségi mutató 1,2, a kohéziós index 35, a viszonzott kapcsolatok mutatója 68.

A kapcsolatok átlag feletti stabilitásáról tanúskodik a viszonzott kapcsolatok mutatójának magas értéke is. A kapcsolatok megítélésében az önszabályozás magas fokán állnak a tanulók. Választásaikat a vágyak olyannyira nem jellemzik, hogy konformizmust feltételezhetünk. Ezt a feltételezést erősíti a csoportlégkör mutatója, amely a következő: 2,6:6,4.

A rokonszenvi választásokban a szubjektivitás átlagos mértékben érvényesül, a funkcióra való alkalmasság megítélésében viszont nagyon erős közvélemény alakult ki. A normák és elvárások egyöntetűsége – ami a köz-

véleményben jut kifejezésre – mellett a társas mező a következőképpen tagolódik és differenciálódik.

A társas mezőből pregnanciája révén négy tanuló emelkedik ki, három lány és egy fiú. Kettő elsőrendű jelentőségre tesznek szert, (5,6-os számú tanulók) kettő pedig másodrendűre (11-es számú tanulók). A társas mező tagolódása kiegyensúlyozott, az első és másodrendű jelentős tanulók a jelentőségkülönb körül helyezkednek el.

A társas mező tagolódása és a tanulmányi teljesítmények közötti összefüggés a pregnanciával rendelkező tanulók esetében egyértelműen megfigyelhető.

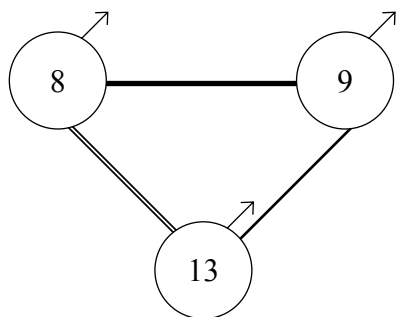
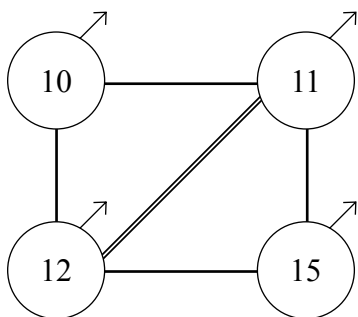
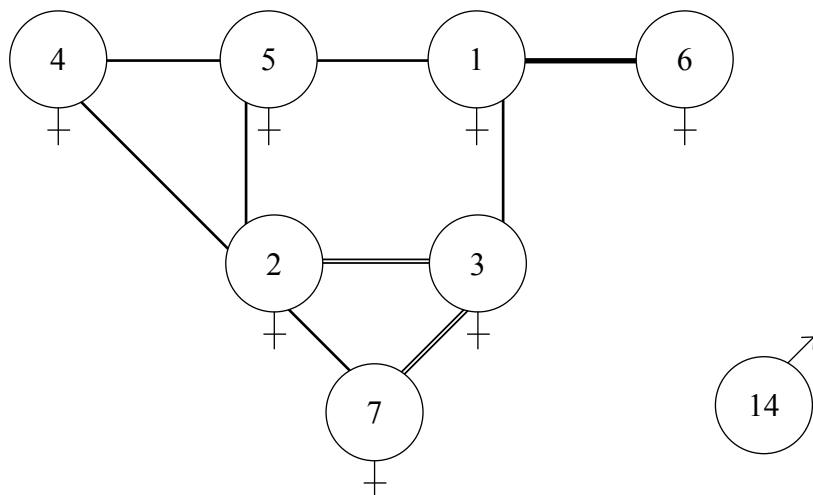
K/7.

Jelentőségi rangsor	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.
tanulmányi rangsor	2.	1.	2.	2.	3.	7.	9.	5	4	6	11 10	10	7	8
tanulmányi átlag	4,35	4,78	4,35	4,35	4	3,21	2,5	3,57	3,8	3,3	2,07 2,38	2,38	3,21	2,78
A tanulók azonosító száma	5	4	11	1	12	7	3	10	2	15	13 8	9	6	14

Tanulmányi sikerük mind a tanulók, mind a tanárok körében népszerűvé teszi őket, a népszerűség pedig nagymértékben segíti a társas mezőből való kiemelkedésüket.

A jelentőséggel nem rendelkező tanulóknál az összefüggés nem ilyen egyértelmű, bár tendenciáját tekintve náluk is igaz. A jelentős személyek közül hárman úgy befolyásolják a csoport döntéseket, hogy a személyükhöz kapcsolódó elvárások szerepe sűrűsödnek.

Szociogram K/7.



Egy olyan tanuló van, aki kiemelkedik a társas mezőből, de nem kapcsolódik személyéhez, szerepelvárás- (1-es számú tanuló). Egy tanuló (12-es) személyéhez pedig úgy kapcsolódik szerepelvárás, hogy társas jelentőségre nem tesz szert. Igaz ugyan, hogy a tagolódási sorban rögtön a másodrendű jelentős tanulókat követi, így feltételezhető, hogy a csoportdöntéseket jelentőség nélkül is képes befolyásolni.

Az osztály két cigány tanulója közül (8-as, 9-es számú) egyik sem rendelkezik sem jelentőséggel, sem társas szereppel. A szerepküszöböt nem csak a funkció kritériumában, hanem még a rokonszenvi választások kritériumában sem érték el. A tagolódási sorban tőlük kedvezőtlenebb helyzetben csak két tanuló van.

Sem közvetlen, sem közvetett kapcsolatuk nincs a jelentőséggel és szereppel rendelkező tanulókkal. Így a velük történő azonosulás, viselkedési mintájuk követése akadályoztatott. Magatartási mintáik valószerű, az osztályon kívül keresendők, ezt erősíti társas elszigetelődésük, népszerűtlenségük is.

A társas elutasítottság okát a nem cigány tanulók többsége a normaszegő viselkedésben látja. Majd az okok között említést érdemel a másság hangsúlyozása, „fursán beszél”, „nem úgy néz ki, mint a többiek”..., a társas érintkezéshez szükséges tulajdonságok hiánya. Két tanuló válaszát irrelevánsnak kategorizáltam, de tulajdonképpen válaszaikból az derül ki, hogy a társas elutasítottság nem az egyéni, hanem a csoporton múlik. A két cigány tanuló a társas elutasítottság érzését írja le, de az okokra nem utalnak, illetve úgy gondolom, hogy nyíltan nem merik megfogalmazni.

K/7		Társas tulajdonságok hiánya	Normaszegő magatartás	Másság	Ireleváns válasz	Nem válaszol	Nem tudja
Társas elutasítottság oka	C	0	0	0	2	0	0
	NC	2	6	3	2	0	0
	Ö	2	6	3	4	0	0

3.5. M/8-as alminta

Társas szerkezet és csoportlétkör

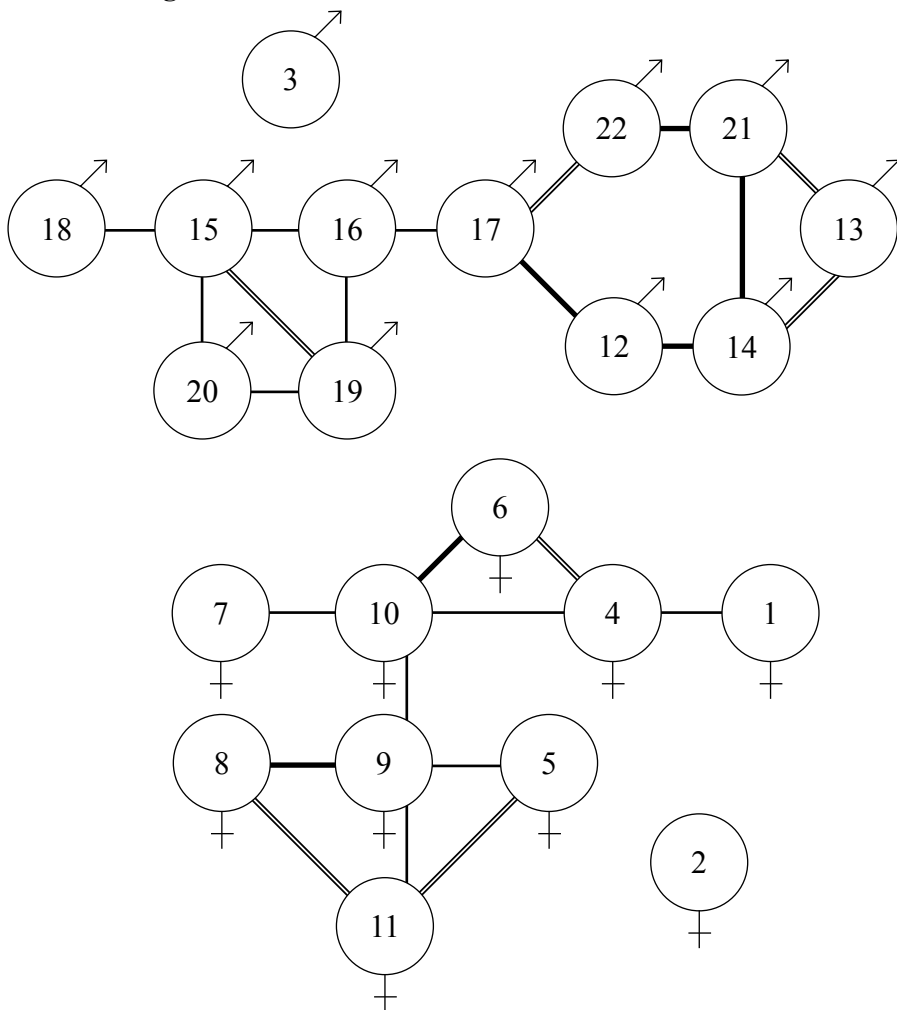
A csoportot 22 tanuló alkotja, cigány származású 3 tanuló.

A társas mezőben a fiúk és a lányok teljesen elkülönülnek így két-központú csoportnak minősül az osztály. A lányoknál a társas hierarchiából adódóan (jelentőségi rangsor) a 9-es, 11-es, 8-as számú tanulók által alkotott háromszög tölti be a központ szerepét. Pozíciójuk bizonytalanságára utal, hogy közvetlenül csak két tanulóhoz kapcsolódnak, a többi négy lány tanulóhoz csak közvetett módon kapcsolódnak. A fiúknál a központ szerepét a 17-es, 22-es, 12-es számú tanulók által alkotott háromszög tölti be, az ő társas pozíciójuk sztárhelyzetet tükröz. Úgy emelkednek ki a társas mezőből, hogy a jelentőségkülönbözöt kétszeresét érik el.

Az osztály két cigány lány tanulója közül az egyik (1-es szám) egyszeres kapcsolattal kötődik a nem cigány lány tanulók csoportjához, a másik magányosan a peremre szorul. Az egyetlen cigány fiú tanuló (3-as) szintén magányos. Ő nem csak a rokonszenvi választásokból, a többiből is kimarad.

A kölcsönösségi index: 90, ez az érték azt mutatja, hogy a csoport kellő biztonságot nyújt a tagjainak a két cigány tanulót kivéve. A kapcsolatok stabilitására következtethetünk a sűrűségi mutató 1,2-es értékéből, a kapcsolatok erőssége is átlagos mértékű, a kohéziós index: 11.

Szociogram M/8.



A saját rokonszenvi irányulásukat el tudják választani a tényleges kölcsönös kapcsolataiktól. Társas percepciójuk megfelelő szintű, a vágyteljesítő elemek választásaikban kellően érvényesülnek, önszabályozásuk megfelelő

szintű. A fentebb leírtakra a vizszoneztott kapcsolatok mutatójának 35-ös értékéből következtettem. Ezt erősíti a csoportlégkör mutatója: 2,5:4,9.

A tanulók barátválasztását a rokonszenv határozta meg, megfelelő társas percepció mellett. A közösségi szerepek kijelölésében viszont a közvélemény érvényesül, a közhangulathoz igazodtak a közösségi szerepek kijelölésében. Közösségi szereppel három tanulót ruháztak fel (12-es, 17-es, 22-es) oly módon, hogy őket markáns vonásokkal rendelkezőnek ítélik. A szerephatár kétszeresével rendelkeznek, az összes többi tanuló meg sem közelítette a szerephatárt. A társas mező differenciálódása merev, vannak akik szereppel rendelkeznek és nagy választóvonal után azok, akiket a csoport alkalmatlannak ítélt a társas szerepek betöltésére. Alkalmasságukat tekintve ők olyan messze vannak a szereppel felruházottaktól, hogy ebben a csoportban esélyük sincs alkalmasságuk bizonyítására. A szűkített szerepindex: 13, jóval átlag alatt maradt. A csoportélet szervezéséhez, és a csoport összetartozásához szükséges személyek száma kevés, túl sok az arculat nélküli egyén. A szerepnélküliségből adódó feszültséget, szorongást fokozza, hogy a társas mezőt is ez a három tanuló uralja, társas jelentőséggel csak ők rendelkeznek. Hasonló módon tagolják a társas mezőt, mint ahogyan differenciálják. A személyüket övező társas érdeklődés olyan erősségű, hogy másnak esélye sincs a vetélkedésre.

Magatartásszabályozó szerepük, a többiekre gyakorolt hatásuk kérdéses lehet, mintaként szolgálhatnak, de nem biztos, hogy azonosulást váltanak ki a többiekből

A jelentőségindex és a szerepindex (mindkettő 13) átlag alatti értékéből arra következtetek, hogy vagy nem ismerik kellő mértékben egymást a csoport tagjai, vagy egymás megítélésében ítéleti sablon érvényesülés. Az ítéleti sablon a társas elutasítottság okának meghatározásában a következő módon érvényesül:

M/8	Társas tulajdonságok hiánya	Normaszegő magatartás	Másság	Ireleváns válaszok	Nem válaszol	Nem tudja
C	0	0	1	0	0	0
NC	8	0	16	0	2	0
Ö	8	0	17	0	2	0

A cigány tanulók közül az egyik elzárkózik az okok meghatározásától, a másik nem tudja, amit szintén elzárkózásnak ítélek, a harmadik pedig a másságban – a nem olyan, mint ők megfogalmazással – véli a társas elutasítottság okát megtalálni.

A nem cigány tanulók válaszaikban egyértelműen a másságot hangsúlyozzák. Véleményük szerint egy gyermeket azért nem szeretnek, mert más mint ők, más szokásai vannak, kisebbséghez tartozik, eltérő külseje van. A másság, az eltérés teljesen negatív értékelést kap. Ez az ítéleti sablon az etnocentrikus értékorientáció klasszikus példája. Ami hozzám hasonló az felértékelődik, ami más, eltérő az negatív értékelést kap. Ez magában hordozza az előítéletes viszonyulást, ami a válaszokban rejtve vagy nyíltan meg is jelenik.

A társas mezőből való kiemelkedés, a 17-es, 12-es, 22-es tanulók jelentőséggel való felruházásában a jó tanulmányi teljesítményük és szerepet játszik. A tanulmányi rangsorban az 1., 2., 4. helyet foglalják el. Viszont a tanulmányi rangsorban 3. helyen álló tanulók a tagolódási sor 6., 7. helyére szorulnak. Így feltételezhető, hogy a társas hatékonyság nem kizárólag a tanulmányi teljesítménytől függ, viszont a csoport modellrepertoárja kiegészül a jó tanuló viselkedési mintájával.

Tagolódási sor	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Tanulmányi rangsor	4	1	2	6	5	3	3	8 12 9	6	7	12	14 15	– 13	– 9 11	10	–
Tanulmányi átlag	4,4	5	4,8	4,2	4,3	4,6	4,6	4 3 3,8	4,2	4,1	3	2,8 2,1	– 2,9	– 3,8 3,1	3,4	–
A tanulók azonosítási száma	17	12	22	11	9	19	15	8 14 21	5	4	6	10 13	2 16	1 18 20	7	3

3.6. M/7-es almita

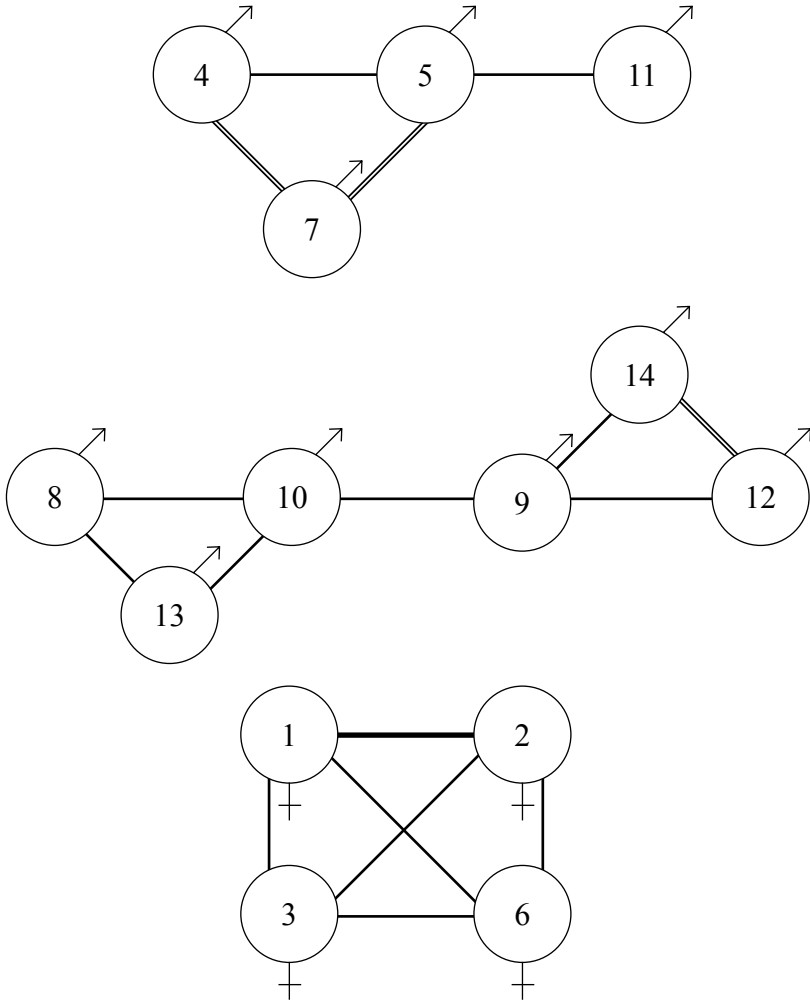
Társas szerkezet és csoportlégkör:

A csoportot 14 tanuló alkotja, ebből 5-en cigány tanulók, 3 lány és 2 fiú. A társas mező egymástól független alakzatokra esett szét. Teljesen elkülönülnek a fiúk és a lányok. A három cigány lány tanuló és az egy nem cigány lány tanuló zárt négyszöget alkot. A két cigány fiú tanuló egy-egy nem cigány fiú tanulóval áncot alkot. A többi hat fiú tanuló két háromszöget alkotva

láncszerűen kapcsolódnak egymáshoz. A központ szerepét egyik alakzat sem tudja betölteni. Így peremről nem igazán érdemes beszélni.

A csoport egyetlen tanulója sem magányos, valamennyinek van kölcsönös kapcsolata. A kölcsönösségi index 100, a közösség maximális biztonságot nyújt a tagjainak, átlagos sűrűségű kapcsolatok mellett. A sűrűségi mutató: 1,1. A kohéziós index 11,3, átlagos értéke azt mutatja, hogy a kapcsolatok, a kötődések átlagos erősségűek. Az együvé tartozás érzése, a mi attitűd átlagos. Az együttes élmények és azok csoport szokásokká történő rögzítése feltételezhető, hogy csak a zárt alakzatokon belül figyelhető meg. Kapcsolataik megítélésében reálisak, a viszonzott kapcsolatok mutatója: 34, átlaghoz közeli társas percepcióra utal. Ezt erősíti a csoportlétkör mutatója is: 2,2:3,2. A rokonszenvi választások nem elég szubjektívek, a társas szerepek kijelölésében pedig nem alakult ki erős közvélemény. Vagy nincs egységes csoportnorma, vagy nem veszik azt figyelembe. A kohéziós index inkább az egységes csoportnormák hiányát erősíti meg. Kötődéseikben, – egységes norma hiányában más ítéleti sablon érvényesül, pl. a pedagógusoké, hajlanak a konformizmusra.

Szociogram M/7.



A társas mezőt uraló viselkedésre társas jelentőségre három tanuló képes. A 3-as számú cigány lány tanuló, a 9-es és 15-ös számú nem cigány fiú tanulók. A 15-ös számú tanuló a szociometria adatfelvétel alkalmával hiányzott, így a szociogramon nem szerepel. Mindhárman másod rendű jelentőségre tettek szert, a társas mezőből kis pregnanciával emelkednek ki. Ezt igazolja a tagolódási sor is, amely kiegyensúlyozott, a sorban egymást követő tanulók között kis különbség van. (Lásd gyakorisági táblázat összesítő oszlopát.)

Kis különbséget, illetve semmilyen különbséget nem tapasztalunk a tanulmányi teljesítményt kifejező átlagokat összehasonlítva. Négy tanuló kivételével az osztály többi tagja legalább egy tárgyból megbukott az utolsó félévben, közülük öten már évet is ismételtek. A tanulmányi rangsor és a tagolódási sor közötti összefüggésre a 3-as tanulónál tudunk következtetni, de az ő tanulmányi teljesítménye is csak a többiekhez viszonyítva kap jelentőséget. Ezt erősíti, hogy a tanárok körében őt ítélik a legnépszerűbb tanulónak. A többi jelentős tanulónál a társas mezőből való kiemelkedés szubjektív választások eredménye.

M/7.

Tagolódási rangsor	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.
Tanulmányi rangsor	1	3	-	-	2	2	-	-	-	-	-
Tanulmányi átlag	3,5	2,6 -	-	-	2,8	-	-	-	-	-	-
A tanulók azonosító száma	3	9 15	5 11	12	10	8 13	6	7 2	4	1	14

A társas mező differenciálódása, a tagok hierarchiába rendeződése a közösségi funkcióra való alkalmasság (szűkített szerep) szerint a következőképpen alakul: Mindössze két tanuló (3-as, 15-ös) érte el a szerepküszöböt. Mindkét tanuló jelentőséggel is rendelkezik. Egyetlen tanuló van, aki a jelentősége mellett társas szereppel nem rendelkezik. Az ő estében funkcióhoz nem kötött jelentőség jut kifejeződésre a csoport közvéleményében.

A modellnyújtás és modellkövetés lehetősége adott olyan vonatkozásban, hogy minden alakzatban található olyan személy, aki jelentőséggel és/vagy szereppel rendelkezik. A modellrepertoár viszont beszűkült, a jó tanuló mintája hiányzik a repertoárból.

A társas elutasítottság okát elsősorban a normaszegő viselkedésben látják mind a cigány, mind a nem cigány tanulók. A társas tulajdonság hiányára utal két cigány tanuló. A másságot hangsúlyozza két nem cigány tanuló, a külső eltérésekre utalnak válaszaikban, „másképp néz ki” meghatározással indokolják a társas elutasítottság okát. Magas azon tanulók aránya, akik irreleváns választ adnak vagy nem válaszolnak. Feltételezhető, hogy amellet, hogy nem azonosultak a feladattal, a véleményük elhallgatása és a tapasztalataik hiánya is szerepet játszhatott.

M/7.		Társas tulajdonság hiánya	Normaszegő viselkedés	Másság	Ireleváns válasz	Nem válaszol	Nem tudja
Társas elutasítottság okai	C	2	1	0	1	2	0
	NC	0	4	2	3	3	0
	Ö	2	5	2	4	5	0

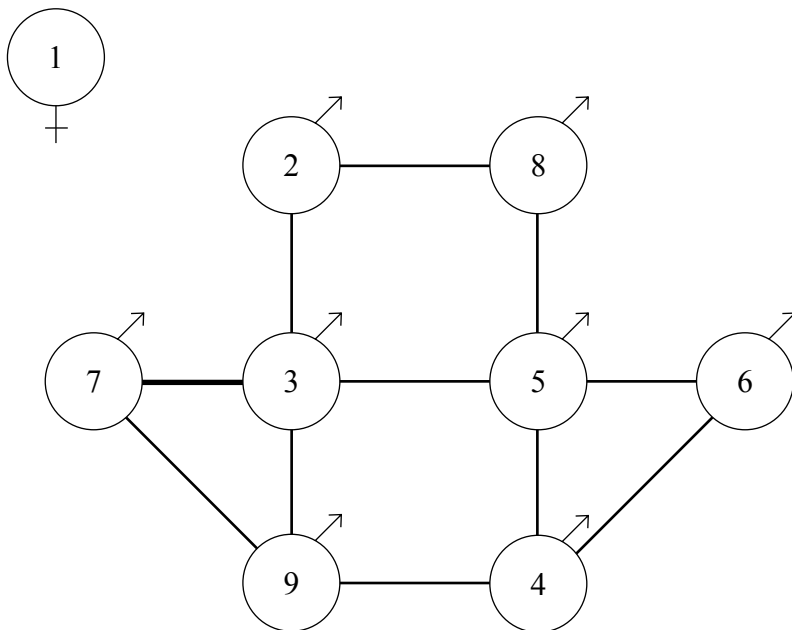
3.7. Ny/8-as alminta

A társas mező szerkezete és légköre

A csoportot kilenc cigány tanuló alkotja, egy lány és nyolc fiú. Az adatfelvétel idején hiányzott két lány tanuló, valószínű, hogy az egyetlen lány tanuló ezért került magányos pozícióba, tehát a vizsgálati eredmények alapján kialakult társas elrendeződés a lányoknál nem tekinthető valósnak, bár az osztályfőnök elmondása szerint a lányok tartósan és rendszeresen hiányoznak.

A többi nyolc fiú tanuló tömbszerkezetű elrendezést mutat. A központ szerepét a 3-as, 7-es, 9-es tanuló által alkotott háromszög tölti be. Közvetlen kapcsolatban vannak két tanulóval, közvetettel pedig másik három tanulóval. A CM mutató 33:56:11, értéke a centrum és a perem normális, kiegyensúlyozott arányát mutatja. A kapcsolatok stabilitására és erősségére következtethetünk a szerkezeti mutatókból. A kölcsönösségi index 88. Átlagos érték, de valószínű, hogy a két hiányzó lány tanuló csökkentette a valós értéket. A sűrűségi mutató 1,8-as értéke a hálózat sűrű kapcsolatrendszerére utal. Ezt a hálózatot egy magas kohézió kíséri, a kohéziós index: 23-as értéke az együttesség élményének magas hőfokát mutatja. A viszonzott kapcsolatok mutatója: 63, megerősíti a kapcsolatok stabilitásáról mondottakat. A rokonszenvi irányulások egybe esnek a tényleges kölcsönös kapcsolatokkal, így a kapcsolatok megítélésében az önszabályozás magas fokán állnak.

Szociogram Ny/8.



A csoportlégkör mutatója: 2,3:4,8. Feltételezi a kedvező légkört, amelyben a személyes kapcsolatok függetlenek a csoportnormáktól, kellőképpen szubjektívek, a közösségi választások viszont objektívek, a csoportnormák méretéhez igazodnak. A tanulók megítélése a közösségi funkciókra való alkalmasság kritériumában, az elvárásoknak való megfelelést tükrözi. Ez alapján a csoport differenciálódása azt mutatja, hogy a közösségi szerepek betöltésére a csoport mindössze két tanulót (3, 7) ítél alkalmasnak. Ők ketten érik el a szerepküszöböt.

Ők mindketten társas jelentőségre is szert tettek. Rajtuk kívül még a 9-es számú tanuló bír társas jelentőséggel. Mindhárman elsőrendű jelentőségre tettek szert és másodrendű jelentőségű tanuló nincs az osztályban. Így a jelentősek kiemelkedése egyértelmű hierarchiát teremt, a csoportot jelentősekre és jelentéktelenekre osztva.

A pregnanciában kifejeződésre jutó hierarchikus tagolódás erőteljesebb, mint a szerep szerinti differenciálódás. A társas mező hierarchizálódása és a tanulmányi teljesítmény közötti összefüggés azt mutatja, hogy a csoport kellőképpen preferálja az iskolai teljesítményt. A legjobb tanulók emelkednek ki a társas mezőből, ha a tagolódási sor nem is esik teljesen egybe a tanulmányi rangsorral.

Ny/8. jelentőségi rangsor	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
Tanulmányi rangsor	4	2	1	5	–	8	6 7	–	3
Tanulmányi átlag	3,5	4,1	4,3	3	–	2,5 -	2,8 2,7	–	3,8
Tanulók sorszáma	3	9	7	4	10	6 11	5 8	2	1

A központ szerepét betöltő három fiú, társas hatékonyságuk és egyéni arcukatuk révén minden bizonnyal a hatékony társas magatartás és a tanulmányaiban sikeres magatartás mintáját sugallja. A mintakövetést könnyíti a kiterjedt közvetlen és közvetett kapcsolattrendszerük.

Összegzés

A cigány tanulók társas pozícióira a peremhelyzetben kifejeződő elutasítottság jellemző; a társas mezőkön belül részlegesen vagy teljesen elkülönülnek. Létszámáruk ezen a helyzeten nem változtatott. A társas mezőből kiemelkedni, pregnanciára szert tenni nem képesek még akkor sem, ha az osztályon belüli arányuk magas. Ez alól az Ny, 8-as alminta, ahol csak cigány tanulók tanulnak értelemszerűen kivétel. Szerepnélküliségük a közösségi feladatok betöltésére való alkalmatlanságukat jelzi a csoport megítélése szerint.

Társas viszonyaikból eredő önértelmezésük, önmeghatározásuk így minden bizonnyal negatív élményekre épül. ezt erősíti az a tény, hogy a tanárok körében sem népszerűek, így sem társas, sem hivatalos elismerésben nincs részük. A szociális elismerés hiánya a társaikkal és a tanáraikkal való érintkezéseikben újratermelődik ez jut kifejeződésre a tagolódási dimenzióban is.

Társas elutasítottságuk okai között a másságuk vagy nyíltan, vagy a normaszegő magatartás megjelölésében jut kifejeződésre. A másságuk, normaszegéssel jelölt csoportbesorolásuk etnikai azonosságukhoz való viszonyukat feszültté tette, mivel olyan identitáskategóriát jelölt ki számunkra, amellyel az azonosulás nem vált ki pozitív érzéseket. Egyetlen cigány tanuló sem jelölte azonossági tartományában az etnikai csoporttagságát.

IRODALOMJEGYZÉK

1. **Csepeli György (szerk.):** Előítéletek és csoportközi viszonyok, KIK 1980.
2. **Forray R. Katalin – Hegedűs T. András:** Tradicionális családi nevelés és iskolai magatartás egy innovatív cigány közösségben, in: „Míg én rólad minden, te rólam semmit sem tudsz”, Szerk.: Nyári László, Budapest, 1994.
3. **Garai László – Köcski Margit:** A szociális kategorizáció és az identitásképzés kapcsolatáról in: Azonosság és különbözőség, Scientia Humana. 1996.
4. **Mérei Ferenc:** Társ és csoport Akadémia Kiadó, Budapest, 1989.
5. **Vajda Zsuzsa:** Az identitás külső és belső forrásai, in: Azonosság és különbözőség, Scientia Humana. 1996.

Jakab Péter: **Eltérő kultúrájú (elsősorban cigány) csoportok helyzetének elemzése az oktatási folyamatban**

Az oktatás folyamatában meghatározó elem a kommunikáció, ami a különböző kulturális háttérrel rendelkező tanulóknál nagyfokú eltérést mutathat. Buda Béla (1994) modern kommunikációelméleti meghatározása szerint a kultúra olyan kontextus, amely a kommunikáció hatékonyságát felfokozza az adott kultúrkörben élők számára, hiszen bonyolult összefüggésekre, jelentésekre elég csupán utalni valamilyen jelzéssel, nem szükséges ezeket részletesen kifejteni. Ugyanakkor a más kultúrából érkezők számára a kontextus teljes ismeretének hiánya megértési nehézségekhez vezet, még akkor is, ha az elsődleges kulturális alapkódot – a nyelvet – ismerik. Az egyes csoportoknál összefüggések mutathatók ki az egyén szocializációját meghatározó tárgyi és személyi feltételek, az anyanyelv és a második nyelv használata, a közösség kulturális tradíciói és a személyes minták, illetve a tanulási folyamat eredményessége között.

Az eltérő kultúrájú csoportok oktatásával foglalkozó szakemberek véleménye szerint, ha „*nem tudják megtanulni, hogy mi hogyan tanítunk, akkor nekünk kell megtanulnunk, hogy ők hogyan tanulnak*”, vagyis a megoldás a kisebbségek kultúrájának megismerésében, nem pedig a többségi kultúra dominanciájának hangsúlyozásában rejlik. Ezért rendkívül jelentős a kultúra-közi kommunikáció mintáinak, technikáinak megismerése és alkalmazása.

A kisebbségi nyelven történő elsődleges szocializáció hátrányai a többségi nyelvvel történő első találkozás – melynek színtere az óvoda vagy az iskola – után válnak nyilvánvalóvá. Ehhez hasonlóan messzeható hátrányokat és lemaradást okozhatnak a sokszor kevésbé nyilvánvaló kulturális különbségek. A tágan értelmezett, tehát nem csupán a tárgyiasult világot jelentő kultúra alapelemei nevelésszociológiai szempontból Várnagy Elemér szerint a következők:

- Tapasztalatrendszer – az ismeretek összefüggő rendszere, mely az eltérő családi szocializáció folytán a többségi kultúrával való találkozáskor a konfliktusok egyik fő forrásává válik. *Pl. ceruza-használat.*
- Tevékenységrendszer – a különböző magatartásminták és beállítódások (bizonyos helyzetek által kiváltott, rögzített reakciókészségek). *Pl. kopogás.*
- Normarendszer – az adott kultúra értékeinek megfelelően kialakult előírások, szabályok és törvényszerűségek, melyeket társa-

dalmi (közösségi) szankciórendszer rögzít. *Pl. a gyerekeket nem küldik iskolába, mert este jó film volt a tévében.*

Magyarországon különösen fontos kérdésként merül fel a cigány fiatalok szociális integrációja, valamint tanulási problémáik megoldása. A téma jelentősége hazánk Európai Unió csatlakozásával összefüggésben is vitathatatlan. A hazai oktatási rendszer fejlődése szempontjából meghatározó jelentőségű a már működő speciális programok mellett a nemzetközi tapasztalatok megismerése és a sikeres modellek adaptálása. A témával foglalkozó OECD, illetve Európai Unió tanulmányok hangsúlyozzák, hogy a cigányság társadalmi integrációja szempontjából három kulcsterületet kell figyelembe venni, ezek a következők:

- Óvodai nevelés a szocializációs hátrányok csökkentése érdekében
- Átmenet az általános iskolából a középiskolába, a lemorzsolódás megakadályozása
- Felsőoktatás – képzett értelmiségi réteg létrejötte, mely mintául szolgál a közösségnek

Vitathatatlan tény, hogy az oktatás a problémák megoldásának egyik legfontosabb eszköze. Ahogy Giddens írja, a kérdés az, hogy mit tesz az oktatás a piaci pultra, mit kínál a tanulók számára. Elsősorban magát a piacot, ahol találkozhatnak egymással! A kulcskérdés tehát az, hogy milyen kapcsolatokat alakít ki az iskola az érintett közösséggel. (In: OECD 1998.)

Amennyiben a kisebbségi közösségek saját kulturális háttérére fordulása erős, akkor az alkalmazkodás és elkülönülés folyamatát az szabja meg, hogy milyen fokú az együttműködése a többségi társadalom intézményrendszerével, a mi esetünkben az iskolarendszerrel. Ha a saját kulturális háttérre fordulása a kisebbségi közösségnek gyenge, akkor az asszimiláció, illetve a marginalizáció jelenségével számolhatunk, annak függvényében, hogy erős-e a többségi társadalom intézményrendszerével való együttműködés vagy gyenge.

Magyarországon az elmúlt évtizedben jelentős erőfeszítések történtek a cigány tanulók iskoláztatásának biztosítására. Az adminisztratív, támogató intézkedések mellett felélénkült a téma kutatása is, amelyben szociológiai és pedagógiai szempontok egyaránt jelentős szerepet kapnak. Közismert tény, hogy a cigány tanulók körében már az általános iskolában is igen jelentős a lemorzsolódás és a sikertelenség.

Hegedűs és Forray (1998) két meghatározó tényezőt említ, amelyek a cigány tanulók iskolai sikertelenségéért felelősek:

- Ezek a gyerekek sosem tanultak meg tanulni, tehát először azt kell megtanulniuk, hogy a tanulás a változásokhoz való alkalmazkodást szolgálja, nem csupán hagyományok és tradicionális értékek átvételét.
- A középiskolások nem csupán fizikailag (kollégium), de szociális értelemben is messze kerülnek családjuktól, közösségüktől, ami a pszichológiai aspektuson túl a marginalizáció és asszimiláció veszélyeit is magában hordozza. Az is érthető, hogy a hagyományos közösségek nem akarják elveszíteni legtehetségesebb tagjaikat és ezért védelmezik őket a külvilággal szemben.

Forray Katalin (1997) összefoglalta az iskola és a család közötti fő konfliktusok forrásait, amelyek a roma kisebbség véleménye alapján legfőképpen azon alapul, hogy az iskola működését törvény szabályozza és ezért ez rájuk kényszerítő hatással van, illetve büntetést von maga után. Véleményük szerint az iskola kevésbé készít fel az igazi életre és a család joga, hogy meghatározza, hogy milyen tudásra van a gyermekének szüksége. Nem látják át az oktatás esélynövelő hatását és lényegében az osztályzatok szerepét sem értékeli. Fő konfliktusforrás a család és a közösség felelőssége a gyerekek neveléséért, amelyet nem szívesen engednek át az iskolának, viszont az iskolát teszik felelőssé azért, hogy a gyerek felkészült legyen. Az iskola és a roma családok viszonyát negatívan befolyásolja, hogy a tanár-diák viszonyban a diák mindig gyerek, mert a családban a gyerekek csak prepubertásig számítanak gyerekeknek. A családok igen fontosnak tartják az érzelmi telítettséget, míg az iskola lényegében kizárja a személyes érzelmeket.

A kérdés jobb megértéséhez további kutatások szükségesek. Abból a hipotézisből indultunk ki, hogy a szociálisan hátrányos helyzetű cigány és nem cigány családok közötti különbség elsősorban az oktatással összefüggő értékek mentén, valamint a saját kultúrához való viszony erősségén és az anyanyelv elsajátításának minőségében mutatható ki.

Kutatásunk első szakaszában egy nagyobb mintán kérdőíves vizsgálatokat végeztünk, ahol kérdezőbiztosok segítségével 237 családot kerestünk fel lakóhelyén. (A vizsgálat kapcsolódott az Eszterházy Károly Főiskola PHARE kutatásához.) A mintában 137 cigány és 100 nem cigány felnőtt vett részt. Az összeállított kérdőív 93 kérdést tartalmazott. A kérdések a következő témákat ölelték fel: lakásviszonyok, családszerkezet, családtagok iskolai végzettsége, munkahely, anyagi helyzet, az iskola megítélése, a tanulóhoz való viszony, lehetőségek, félelmek.

Kutatásunk második szakaszában kérdőíves felmérést végeztünk 464 hátrányos helyzetű tanulóval. A tanulókat a kutatásba bevont iskolák pedagógusai választották ki, a vizsgált csoport 70%-a cigány származású. A mintát 7.-8. osztályos tanulók adták. A kérdőív a szociológiai jellemzőket tekintve megegyezett a vizsgálat első szakaszában alkalmazott kérdésekkel, de részletesen elemezte a tanulók iskolai karrierjét. A kérdések a tanulmányi eredményre, a bukások számára, a kedvelt és elutasított tantárgyakra, a tanulási szokásokra, a pozitív és negatív iskolai élményekre vonatkoztak. A kérdőíves felmérést interjúkkal egészítettük ki azon tanulók körében, akik az általános iskola elvégzése után szakiskolában folytatták tanulmányaikat. Az interjúk során elsősorban a tanulási szokásokról, a szülőktől, tanároktól kapott támogatásról, a távlati tervekről, pályaválasztási elképzelésekről gyűjtöttünk információt.

Vizsgálatunk harmadik szakaszában a jelenleg a szakiskola kilencedik osztályában tanuló fiatalok magyar és matematika tantárgyakból történő felzárkóztatását, valamint a pályaeorientációs csoportfoglalkozások hatását elemezzük. A kutatás két helyszínen (Miskolc, Sajószentpéter) 15-15 fős csoportokban folyik. Az ütemezésnek megfelelően kialakítottuk a kutatásban résztvevőkkel az együttműködés feltételeit, ezen belül megismerkedtünk a kutatásra vállalkozó szakiskolák vezetőinek, szakos tanárainak, illetve pályaeorientációs foglalkozásokat vezető tanárainak pedagógiai koncepciójával, illetve a terepen dolgozó tanárok megismerkedtek a kutatás célkitűzésével és módszertanával. A program indításakor minden résztvevő önmaga számára elfogadott ütemtervvel és feladattervvel rendelkezett. A tanárok munkacsoportja kialakította a magyar és matematika tantárgyi felmérések tapasztalatai alapján a hátrányok definícióit (az ismerethiányok pontosításával). Egyéni tervet dolgoztunk ki a hiányok pótlására, ennek ütemezését a tanulókkal is megbeszéltük. A pályaeorientációs csoportfoglalkozásokon erősítettük a fiatalok önismeretét és fejlesztettük tervezési készségét. A vizsgált mintában a pozitív csoport hatás, az aktivizálás, a kulturális különbségek figyelembevétele érvényesül, míg a kontrollcsoport hagyományos osztálykeretben dolgozik.

A kutatás első és második szakaszában végzett kérdőíves vizsgálataink hasonló eredményt mutattak. A hátrányos helyzet és a lakáskörülmények között nem mutatható ki összefüggés. A hátrányos helyzetbe sorolt tanulók körében azonban összefüggés mutatható ki a szülők iskolai végzettsége alapján. Az első szakaszban lebonyolított PHARE vizsgálat azt mutatta ki, hogy a roma szülők körében 20% nem végezte el a nyolc osztályt, 50%-uk vé-

gezte el az általános iskolát és 9%-uk végzett szakmunkásképzőt. A tanulói kérdőíves vizsgálat eredményei megerősítik ezt az összefüggést, hiszen a hátrányos helyzet domináns meghatározója a szülők alacsony iskolai végzettsége. Az apák iskolai végzettségét tekintve 19%-ának nincs meg a nyolc osztálya és 13%-a rendelkezik nyolc osztállyal, az anyák iskolai végzettségét tekintve 24%-uknak nincs meg a nyolc osztálya és 50%-uknak van nyolc osztályos végzettsége. (A 464 tanulóról 308 apára és 439 anyára vonatkozó adatunk van. A százalékok tehát ehhez az alapsokasághoz viszonyítandók.) Különbség az első vizsgálatához viszonyítva az, hogy az apák közül 52%-nak van szakmunkás végzettsége, érettségi, illetve afölötti végzettsége a minta 15%-ánál van az apák körében, az anyák körében ez az arány a 10%-ot alig éri el. A szociálisan hátrányos helyzetű tanulók iskolához való viszonyát nagymértékben a szülők iskolai végzettsége határozza meg, amely igen kedvezőtlennek mondható a szakiskolákba járók körét tekintve. Az apák magas százalékban megjelenő szakmunkás végzettségét formálisan jónak ítéelhetjük, azonban az ő körükben a legmagasabb a munkanélküliek aránya, ezért ennek a típusú iskolai végzettségnek már nincs elegendő munkarerőpiaci értéke. A szakmák, amelyekből végzettséggel rendelkeznek, jórészt elavultak.

A vizsgálatba bevont tanulók iskolai eredményei azt mutatják, hogy a 464 tanulóból 112 tanuló megbukott egy vagy több tárgyból, ez a teljes minta több mint negyede. Elégséges iskolai végzettséggel rendelkezik a tanulók 20%-a (92 fő), a közepes tanulmányi eredménnyel 35%-uk és a minta 21%-a (101 fő) csupán jó tanuló. Ez a megoszlás igen súlyos kudarcélményeket rejthet, hiszen évisméltésre buktatott tanulók és negatív iskolai élményekkel jellemezhető tanulók száma igen nagy. Az iskolai kudarcok oka lehet még, hogy igen szűk azon tárgyak köre, amelyet a tanulók kedvelnek, a megkérdezettek közel egynegyede a testnevelést, egyötöde pedig a számítástechnikát kedveli és még ugyanilyen arányban kedvelt a magyar és a matematika. Igen kedvezőtlen helyzetben vannak a nyelvek a kedveltségi sorrendben, amely a hátrányok fokozódását jelenti. Megerősíti a nem kedvelt tantárgyak rangsora a fenti megközelítést, hiszen a fizika, a kémia, a nyelvek szerepelnek ebben a felsorolásban.

A hátrányos helyzet és az iskolai kudarcok egymást erősítő hatása jól mutatkozik meg a tanulásra fordított idő mennyiségében, illetve a tanulási technikákban. A tanulóknak a fele vállalja azt, hogy legalább fél órát tanul otthon, a többiek csak az óra előtt tanulnak vagy az írásbelit készítik el otthon. A napi fél óra intenzív szellemi teljesítmény kevés az iskolai követelmények megfelelő szintű eléréséhez.

A fenti kérdőíves vizsgálati eredmények adatait a cigány tanulók körében interjúkkal ellenőriztük (N=32). A tanulókkal felvett interjúk megerősítették a szülők iskolai végzettségére vonatkozó kérdőíves vizsgálati eredményeket, azonban a beszélgetés rávilágított arra, hogy igen sok a csonka családban élő gyerek, a minta kétharmada, valamint a szülők egészségi állapota is több esetben nehezítő tényező. A testvérek száma kevésbé tűnik befolyásoló tényezőnek, hiszen ún. sokgyermekes családból csak két tanuló származik. Az iskolai karrier esélyei az első osztályosoknak jónak volt mondható, hiszen a többség 7 évesen kezdte meg tanulmányait és mindenki járt óvodába vagy iskolai előkészítőbe. Az első osztályos tanulmányi eredményhez képest, amelyik inkább jónak volt minősíthető, a következő három évben minden tanulónak romlott a tanulmányi átlaga. Ez a tendencia folytatódott a felső tagozatban, itt egy-egy interjú alanyának javult a tanulmányi eredménye, míg a feléé romlott, a feléé stagnált. Fontos kiemelni, hogy minden évré és váltásra vonatkozóan érdeklődtünk a legjobb iskolai élmények, illetve a kellemetlen élmények után. Az interjú alanyok közül a többség nem akart vagy nem tudott felidézni pozitív, illetve negatív élményt. Az említett negatív élmények mindig vizsgaszituációhoz, illetve érdemjegyhez kötődtek.

A kedvelt tantárgyak választásának indokában nagy jelentősége volt a pedagógus személyiségének, viszont a pályaelképzelésük és iskolai eredményeik között semmiféle kapcsolatot nem alakítottak ki, úgy tűnik, hogy a hátrányos helyzetből érkező fiatalok pályaelképzelése és annak realizálási lehetősége eltér egymástól. Érdemes felhívni a figyelmet arra, hogy csak három olyan fiatal volt, akinek nem volt pályaelképzelése. A szülők véleménye a gyermekek pályaelképzeléséről kevésbé támogató jellegű, folyamatosan a realitás felé próbálják a gyerekeket terelni, amely mint negatív hatás jelenik meg. A szakiskolába került hátrányos helyzetű fiatalok közül minden gyerek felvételizett azért, hogy iskolába jusson. A megkérdezetteknek kétharmada nem abban a szakiskolában tanul, ahová saját választása szerint (vagy a szülők választása szerint) vágyott.

Feltételezésünk szerint a hátrányos helyzet felszámolásához az iskolai sikeresség nagymértékben hozzájárulhatna, ehhez azonban szükséges, hogy a fiatalok megfogalmazott életcélokkal rendelkezzenek. A minta egynegyede nem is tud megfogalmazni életcél, egynegyede pedig a középfokú iskolai végzettségben látja az életcélját (érettségi). A további célok is materiális jellegűek, pénz, lakás, biztos munkahely stb. Az életcélok mellett az ún. szubjektív megközelítéssel, a három kívánság megfogalmaztatásával is próbálkoztunk és a válaszok két fő téma köré csoportosíthatóak. Az egyik a

család témaköre, amibe az egészség, a családdal való érzelmi kapcsolat jelenik meg, a másik a materiális jellegű „jobb körülmények” tartalmú válaszok csoportja, mint pl. saját lakás, autó, pénz, ház stb. Az interjúk egy lehetőséget nyújtottak arra is, hogy a jövőbe vetített elképzelést is megfogalmazzanak a tanulók, nevezetesen, hogyan képzelik el az életüket 10 év múlva. A megkérdezettek több mint fele dolgozni fog, ide tartozik a jó munkahely és a szakma megnevezése is. Kevesebben vannak azok, akik családban élnek, gyereket vállalnak, ez mindössze 5 fő, a többiek sok pénzzel fognak rendelkezni 10 év múlva.

Összegezve az interjúk tapasztalatait, azt fogalmazhatjuk meg, hogy a fiatalok iskolai élményekre való visszaemlékezéseiben kevés a felhasználható önismereti elem, amely az őket ért kudarcok indokaként szerepel. Ebből azt következtethetjük, hogy kudarcaik mögött meghúzódó hibákat, nehézségeket ők nem voltak képesek felismerni, de nem is fogalmazta meg számukra senki azokat a lehetőségeket, amelyek segítségével a kudarcaik csökkenthetők lettek volna.

A szülők szerepe a hátrányos helyzet kialakulásában domináns, azonban a feltételezésekkel szemben ez nem az anyagi háttér és főleg nem a lakáskörülmények negatív vagy hiányos voltára vezethető vissza, hanem a szülők iskolai végzettségének hiányára. Ebből következik, hogy a szülők a gyermekeik távlatos céljait alig vagy egyáltalán nem képesek támogatni, a rossz eredményekre hivatkozva a reális lehetőségeket hangsúlyozzák a gyerekeknek, amely szintén az aluliskolázottság veszélyével fenyegeti a jelenlegi szakiskolásokat.

A tanulási sikertelenség mögött a tanulási technikák hiánya és az időráfordítás csekély volta húzódik meg, igen szűk a kedvelt tantárgyak köre és az interjúk azt sugallják, hogy ezek inkább a tantárgyat oktató pedagógushoz való kötődést mutatják és nem valódi tantárgyi érdeklődést jelentenek. Tágabb az elutasított tantárgyak köre, amelyben jelentős szerepet foglalnak el a reál tárgyak és a nyelvek.

A kutatás eddigi eredményei alapján a szakiskolák pedagógusaival együttműködve kísérletet teszünk a hátrányos iskolai körülmények között történő leküzdését szolgáló módszerek kidolgozására és kipróbálására.

IRODALOM

Buda Béla: A személyiségfejlődés és nevelés szociálpszichológiája. Bp., Tankönyvkiadó, 1994.

Cigány tanulók az iskolában. (Szerk. **Szegő László**) Bp., Tankönyvkiadó, 1973.

Forray R. Katalin: Az iskola és a cigány család ellentétei. Kritika, 7:16-19, 1997.

Forray R. Katalin: Multikulturális társadalom – interkulturális nevelés. Valóság, 12:86-98, 1997.

Forray, K. and Hegedűs, A.: Vocational Education of the Socially Disadvantaged Young People. Global Assessment of Programme Area 4, PHARE program, kézirat. 1998.

OECD Towards Lifelong Learning in Hungary. DEELSA/ED (98) 7, Paris, 1998.

Egyéb tudományágak

Beck Zoltán: A cigány irodalom fogalomtörténetéhez

A nemzeti – etnikus irodalom fogalma jellemzően funkcionális. Felfedi ugyan szemantikai horizontját, de az adott használati értéken. Azaz olyan kategória, mely csak állandósult használati körében, körülhatárolható kontextusában aktiválja hozzá társított jelentéseit. Olyan, kontextusa által meghatározott fogalom, mely maga jelöli ki kontextusát.

A fogalomhasználat maga kevésbé bizonytalan, mint a fogalom definiálása. A fogalmat használata legitimálja. Ebben a használatban a fogalom maga intézményesül – használata hagyományozódik, beletagolódik az intézményi struktúrába, miközben maga is kiépíti saját intézményeit. A legitimálódás e folyamatának úgy tűnik azonban, nem hangsúlyos eleme az egyezményes használat tudományos-teoretikus megközelítése, értelmezése.

Fogalmunk legalább három, szigorúan ide kapcsolódó megközelítést igényel – már grammatikájából adódóan. Az *egyik egy olyan történeti konstrukció*, melyben a nemzet fogalmának kidolgozását és legitimációs procedúráját (persze a modernnek véres, /ám/ kedvére való aktusát) olvassuk bele a szintagma grammatikai struktúrájának megfeleltethetősége okán egy etnikus szerveződési keretbe. Ezt már csak azért is indokolt megtennünk, mert Hobsbawm-t parafrázálva az etnikum magában hordja a nemzetté válás lehetőségét (eddig az első tagmondat: ami utána van, később); úgy tűnik, a cigányság etnikus szerveződése mímeli a nemzeti szerveződését. A mímelés egyszersmind kényszer is. Egy többségi-hatalmi gondolkodási struktúrában egy közösség legitimitását a többség határozza meg – melyben saját közösségi alakulatát véli a hierarchia csúcán levőnek. Ez a modernben való benne állás olyan történelemképet rögzít, mely egy adott közösségen belül egységes és kizárólagos (voltaképpen egynézőpontú), amely az aktuálist – tehát ahonnan visszatekint – véli a legmagasabb fejlettségi foknak. Ehhez képest dolgoz ki egy ide tartó, a jelenkonstrukcióra mutató múltat. Ez az idő-esemény viszony hangsúlyát adja egyfelől, másfelől lineárisrá teszi a történelemeket. Az események így szervezett egymás mellé kerülése: a temporális metonímia és a közös cél (a közösség létének igazolása) a kauzalitás kívánalmát, mint űrt kitöltik, és tapinthatóvá, evidenssé tesznek egy töretlenül fejlődő nemzeti történelem-képet.

A második a nemzeti/etnikus irodalom, mint tényleges nyelvtani szerkezet szemantikája. A szintagma alárendelő, melyben a meghatározó tag (nemzeti, etnikus, cigány, magyar, roma...) jelzői alárendelő szerkezetet jelöl. Ez aztán – már értelmezési stratégiánktól függően vesz fel jelentéseket: akár minőségjelzői, kijelölő jelzős szerkezetben, akár a birtokviszony súlyozásával.¹⁴

A harmadik egy szinte *filológiai természetű történeti leírása* a fogalom használatának. Megkeresése azoknak a forrásszövegeknek, melyekben a cigány irodalom szószerkezete előfordul, s konstruálni lehetséges hangsúlyos jelentéseket; legalább két szövegcsoportot: egyikben azokkal a szövegekkel, melyek a fogalmat használják/olvassák, említik, másokban azokat, melyeket e fogalom karámol körbe. Ez a prekonceptív eljárás azonban kevésbé fedné a valóságot. Ámbár megfelelne annak a nemzeti irodalom-konstrukciónak, mely a modern nemzet piros keretét gondolja el az emberi lét legfőbb határainak (s ennek semmi köze a kartográfiához).

Eljárásunk a következő. Az ismereteim alapján legkorábbi időponttól, a 19. század végétől máig – tehát egy bő évszázadon át – követem a fogalom használatát, a hozzárendelt jelentés-konstrukciókkal, mint használati értékkel. Közben egy amöboid szövegtest adja ki magát: a cigány irodalom alakuló kánonja. E kánonképződés felfedi saját természetét, s ezzel a fogalom likvidálása felé tör, amennyiben a modernitás kereteit lefeszegyetjük erről a szintagmáról.

Eddigi ismereteim alapján a cigány irodalom szintagmájának használata 1887-re datálható. Ez év március 23-án a Fiumében pihenő József főherceg levelében a következőt írja Thewrewk Emil nyelvésznek:

*Csudáalom működését, sohasem hittem volna, hogy annyira kiterjedt a cigány irodalom, igaz, hogy keveset gondoltam vele, mert csak a nyelvészeti részét vettem igénybe.*¹⁵

Arra vonatkozóan, hogy mire is utal a fogalom, hogy milyen kritériumok alapján válogatódnak szövegek ebbe a fogalom által jelölt tereumba,

¹⁴ Az első két egység kifejtése nem célja a dolgozatnak, ám elkerülhetetlennek tűnt néhány megjegyzést tennem ezekkel kapcsolatosan. Számolva azzal, hogy minden leírt mondattal a hiány növelődik.

¹⁵ József főherceg cigány levelezése (szerk.: Soós István, Gémes Balázs; ford.: Glonczy Ernő), Szekszárd 2000. 18. levél. 28.

csak következtetni tudunk más forrásokból. Egy ezt megelőző levélben a főherceg olyan olvasmányairól számol be, melyeket a magyar irodalom szövegeinek tekint, s megállapítja:

...alig van regény, mese, stb., melyekben nem volna szó cigányokról. Főképp Jókai legtöbb munkáiban szerepelnek.

Nagy valószínűséggel tehát tematikusan szerveződő szövegegyüttesre vonatkozik a József főherceg által használt fogalom. Ám egy másik utalás olyan múzeumi anyagokra utal, melyek között olyan is van,

melyet oskolavégzett cigány írt.

Úgy tűnik – különösen, ha számításba vesszük azt, hogy a főherceg leginkább nyelvészeti kutatásokat végzett, s magát nyelvészként (is) identifikálja –, a fogalomhoz, ha nem is domináns módon, de kötődik a nyelv, mint anyanyelv, s a szerző etnikus származása. Az *oskolavégzettség* fontossága ugyanis nem valamiféle sznobizmus a levél írójától, mint inkább a tudatos nyelvhasználó iránt megnyilvánuló érdeklődés, a lehetősége annak, hogy egy ilyen szöveg bír valamelyest metanyelvi mozzanatokkal, feltár valamit az anyanyelvi beszélő nyelvhasználatából – az anyanyelvi beszélő és anyanyelve viszonyáról.

Összegezve a levélszövegek tanulságait, azt látjuk, hogy a szintagma első használati érteken tematikusan rendez. Olyan szépirodalmi szövegeket jelöl, melyekben szerepelnek cigányok, melyek cigányokról (is) szólnak. Ám ezek között a szövegek között vannak olyanok, melyek ezen túl is bírnak ilyen etnikus jellemzőkkel – cigány (esetünkben ezek a romani különböző dialektusai) nyelvvel és szerzővel. Az is nyilvánvaló azonban, hogy a *legmagyarabb Habsburg* a szerzői származást nem tekinti hangsúlyosnak. Ebben az esetben ugyanis elképzelhetetlennek tűnik, hogy lányát támogató dalszövegek írásában, melyeket aztán cigányprimásoknak bocsájt rendelkezésére – megzenésítés céljából. Sőt, hogy a *Borúra derű...* esetében hozzájárul ahhoz, hogy az nyomtatásban megjelenjen úgy, hogy a kottásfüzet borítóját¹⁶ lánya képe díszítse. Ezzel együtt nyilvánvaló az is, hogy teoretikus szándékú körülhatárolásról szó sincs, hiszen mint írja:

...keveset gondoltam vele [a cigány irodalommal], mert csak a nyelvészeti részét vettem igénybe.¹⁷

16 „Upoda tut manga uprunó amaró raj, of osano lácso, hogy muk adigyili tra uprona csokere kepoho ha kajme thale tesej pisinavo.” (Arra szeretnék kérni még Felséges Nagyuram, hogy engedélyezd azt is, hogy a borítót a Felséges Lányod képe díszítse.)

Uo.: 44. levél. 48.

17 Uo.: 18. levél. 28.

A cigány irodalom ezen túl – tulajdonképpen a fenti forrás kivételével – minden esetben egybeesik a nemzeti irodalom hagyományosan elgondolt jelentésével – a szerzői származás dominanciája jellemzi.¹⁸ A cigány irodalom történeti áttekintése ily módon eleve determinált:

*A roma irodalomról való ismereteink gyakorlatilag e századtól datálhatók. Egyaránt vonatkozik ez a folklórra és az írásbeliségre, az úgynevezett magas irodalomra, jóllehet egy-egy folklórgyűjtés és publikáció már a 19. század végén napvilágot látott – s feljegyezték egy-egy cigány író, illetve költő kötetét is.*¹⁹

A megjegyzés – a roma irodalom körülírása – nem vállalkozik teoretikus kérdések felvetésére, a fogalom szemantikai-ontológiai meghatározottságainak vizsgálatára, etc. Pontosabban a szöveg nem is ad erre lehetőséget. Eleve olyan történeti keretet mutat, amelyben aztán a saját elvárásainak kell megfelelnie: struktúráját úgy nyeri, hogy azzal fölmenti magát a lényegi kérdések megválaszolására tett kísérlet alól. Ennek a struktúrának lényegi jellemzője, hogy tárgyát folytonosan változó oppozíciós párokba rendezi, melyeken át időben a múlttól a jelen felé halad. A szöveg ezt az oppozíciót akkor is kikényszeríti, ha annak tárgyalása más struktúrában szerencsésebb volna (világirodalom fordítása – cigány irodalom; magyar nyelvű cigány irodalom – cigány nyelven írt irodalom: mellyel aztán Szuhay sem kezd semmit, csupán „összegzésként” jegyzi meg, hogy van beás és romani nyelvű szöveg is ebben az irodalomban; a fordításokat mint a cigány irodalmi nyelv csiszolását szolgáló tevékenységet tekinti, ám ezalatt szintén a romani nyelvet érti csupán; népköltészet-műirodalom, etc.)

Összességében tehát Szuhay Péter írása szerint a cigány irodalom olyan kategória, amely kiépítette saját reprezentációs körét, kanonizált művei vannak, s ő maga is kanonizáltatott. Véleménye szerint a tematikus besorolás helytelen, ámbár a cigány szerzők szövegeinek mintegy alapvető jegye a cigány tárgyul választása. Mindeközben a cigány irodalom a magyarországi nemzeti irodalom szerves és integráns része²⁰ is. Voltaképpen a szerző származási kontextusa és állampolgársága tekinthető a cigány irodalom kritériumaként – a használati érték tehát a szerzői biográfiába záródik, olyanéba, aki mellesleg ír is.

18 A nyelvre – mint anyanyelvre vonatkozó egységet később, ezzel összefüggésben is tárgyalom.

19 Szuhay Péter: A cigány irodalom. in: A magyarországi romák (szerk.: Kemény István). Budapest 2000. Press Publica. 37.

20 Uo.: 41.

(A szöveg persze nehezen számonkérhető. Alapvetően ismeretterjesztésre szánt, kis, összefoglaló munka a magyarországi cigányság egészéről a Változó világ 31. kötete.) A megszólalás felelősségére azonban e kötet megjelenése előtt tizenkét évvel felhívja a figyelmet Csengey Dénes esszéjében. E tárgyban ugyanis nem létezik a föltételezett szövegtömeg – valahogy úgy, mint az Opojaz mozgalmában, ahol is a szövegek túltermelésének az volt a célja, hogy ezzel a szöveget érvénytelenítsék a mozgalomba tömörült orosz avantgardisták. Persze itt mozgalomról, tehát összehangolt szándékról nincs szó. Azaz, szöveg számtalan van, melyek intenciótól függetlenül jelentéktelenítik el a cigányságról szóló diskurzust. Az eljelentéktelenítés legegyszerűbb módja ez esetben olyan tartalmi recitálás, melynek retorikai alakzatai a tartalmat mindig másként mutatják, miközben a változtatás lehetlenségét sugallják. Ennek következményeként

*a tudomány, a tényirodalom, a publicisztika... előbb kapott... csömört ezektől a kérdésektől, mintsem hogy megválaszolni őket képes lett volna.*²¹

Ám a cigányságot tematikusan tárgyaló szövegek termelése nem állt le, miközben egyre erőteljesebben tolódott arányuk – más társadalmi intézményi változók hatására – a nem-tudományos beszéd felé. Ezek pedig egy feltételezett befogadói elvárás kielégítésére törekedtek, az olvasóval, nézővel való egyetértés (volt) ezek egyedüli tétje. A cigányságról folytatott diskurzus így szegregálódott, miközben a benne artikulálódó és artikulálható tudományosan felvethető kérdések nem is artikulálódhattak, vagy bagatellizálódtak. A szakértők a cigányság egészének szakértőivé váltak – maguk is helyel-közzel megbélyegzettek –, s olyan vállalkozásokba fogtak, melyek túl vannak szakmai kompetenciájuk határain.²² S így, miközben valamiféle emancipációs küzdelmet folytatnak a cigányságért, a róluk szóló diskurzusokat sorra alulértékeltté teszik. Ez pedig – legalább metonimikus viszonyt tételezve beszéd és tárgya között – állandósítja azt a hierarchikus viszonyt a köztudatban, melynek megszüntetését végső célként tűzték ki maguk elé.

21 Csengey Dénes: „Felnőni a talajig” – Változatok a cigánysorsra. In: Uő: A kétségbeesés méltósága. Budapest 1988. Magvető. 253.

22 Így történhetett, hogy Szuhay Péter a cigány irodalomról ír összegzést, s más módon így lehetséges, hogy cigány/roma képzőművészekkel kapcsolatosan Kerékgyártó István jóformán az egyetlen hivatkozható forrás. Ez a személyi szűkösség minden diskurzusra károsan hat.

1986-ban, majd két évvel később, 1988-ban jelent meg Csengey Dénes két tanulmánya a cigány irodalomról.²³ Ez a két szöveg bánik teoretikus meggondoltsággal – és némileg mértékadóan a cigány irodalom fogalmával. S míg a „85-ös szöveg megkerüli a cigány irodalom fogalmát (s erre az óvatoskodó alcím is utal), addig a „Felnőni a talajig”²⁴ olyan kérdéseket fogalmaz meg már felütésében, melyekkel aztán maga a tanulmány sem tud mit kezdeni. Ezek a kérdések azután máig nem íródtak újra – érdektelenné váltak, s tartok tőle, azok ma is.

*...csupán az volt a célom, hogy bemutassak egy, a hetvenes években megjelent cigány származású költőnemzedéket, értelmezem fellépését és fogadtatását az irodalomban, megtaláljam és megrajzoljam jellegadó vonásait, feltérképezzem ezek mozgásának, változásainak útvonalaát az évtized kultúrájának, szellemi életének nem egykönnyen áttekinthető terepén. Még pontosabban: meg akartam tudni, van-e valójában ma cigány költő, cigány irodalom, avagy nincs.*²⁵

A „csupán” végtére is irodalomelméleti kérdésként az etnikus irodalom teljes ontológiai kérdéshorizontját jelöli, azon túl, hogy elvárásként támasztja magával szemben a cigány szerzői szövegek teljes kontextusának feltárását.

Erre Kulcsár Szabó Ernő irodalomtörténete – a hatástörténetiség hangsúlyozott pozíciójából (és a Csengey-tanulmány után tizenhárom évvel) – sarkos választ ad:

*Míg például a hetvenes évek első felében Balázs József epikája vagy Bari Károly versei lényegében az irodalmi beszédmódok akkori erőviszonyainak köszönhetőek a túlértékelő fogadtatást, az évtized végére oly kevés kisugárzó ereje maradt e hagyományosan prófétikus hangoltságú, érzelmies-patetikus kifejezésformáknak – valamint a bennük megnyilatkozó affirmatív művészi beállítódásnak -, hogy alig kínáltak már kapcsolódási pontokat a születőfélben levő új szemléleti tradíció számára.*²⁶

Más cigány szerzőt a Kulcsár Szabó-kötet nem említ; nincsenek tehát olyan szerzők, szövegek, melyek reprezentánsai lehetnének bármely irányzatnak, beszédmódnak, attitűdnek. Ezek szerint a cigány irodalom társadal-

23 „Nehéz élet az ének” – cigány írók és költők a magyar irodalomban. in: „Egyszer karolt át egy fát” (szerk.: Murányi Gábor) Budapest 1986. TIT, uez és a „Felnőni a talajig” in.: Csengey:1988.

24 A megírás évének Csengey 1981-et jelöli.

25 Csengey: 1988. 254.

26 Kulcsár Szabó Ernő: A magyar irodalom története 1945-1991. Budapest 1994. Argumentum. 160-161.

mi funkciójú programirodalom, amelynek feladata szélesen értett társadalmi problémákra fókuszálni a társadalom figyelmét. Ezt pedig addig aktualizálja, ameddig nem történnek konkrét változások, politikai szándéknyilatkozatok, szerződésmódosítások, törvényjavaslatok, aláírásgyűjtés, polgári engedetlenségi mozgalmak, stb. Azaz a magyar irodalom azon mélyen gyökeredző politikai-közéleti hangoltságát viszik tovább, melyet a 19. század legfontosabb értékei között tart számon az irodalomtörténet.²⁷

27 Erről – sok más mellett – lásd Lukácsy Sándor Bajza József című bő tanulmányát. in: Bajza József: Válogatott cikkek és tanulmányok. Budapest 1954. Szépirodalmi. 5-26. Itt legyen elég Petőfitől idéznem (id: Lukácsy: 1954. 13.): „Ha a nép uralkodni fog a költészetben, közel áll ahhoz, hogy a politikában is uralkodjék”.

Cserti Csapó Tibor: A komplexitás szemlélete a Dél-Dunántúl cigány népességének helyzetelemzése során

Tanulmányunk célja, hogy bemutassa azt a társadalmi-gazdasági teret, amelyben napjainkban a Dél-Dunántúlon, elsősorban Baranya megyében a cigány népesség él. Egy ilyen rövid terjedelmű írás keretein belül természetesen nem vállalkozhatunk arra, hogy a régió cigányságának életkörülményeit, társadalmi-gazdasági lehetőségeit teljességében és minden részletében bemutassuk, ezért a következőkben inkább csak a kérdéskör elméleti megközelítésére szorítkoznak.

Tanulmányunk ekképpen inkább egyfajta módszertani háttérként kezelendő, annak a gondolati ívnek a felvázolása, miként képzeljük kezelni a cigány népesség helyzetének feltárására irányuló vizsgálatok, kutatások, innovációk esetében a komplexitás kérdését, problematikáját.

Mindenekelőtt meg kell határoznunk, mit is értünk a társadalmi-gazdasági tér kifejezés alatt, definiálnunk kell a fogalmat. A társadalmi-gazdasági teret itt most úgy fogjuk fel, mint az egyént, vagy a társadalom egyes csoportjait körülvevő többdimenziós teret. E tér négy fő rendezőeleme – a természet, a társadalom, a gazdaság és az infrastrukturális adottságok – adják annak fő tengelyeit. E fő elemeket azonban szétbonthatjuk számtalan összetevőre, s így – minden tényezőt egy-egy tengelyként felfogva – számtalan tengely mentén szerveződő bonyolult térstruktúrát, a társadalmi-gazdasági teret kapjuk.²⁸ Egy egyén, vagy csoport ebben a térben igyekszik megkeresni az előbb vázolt tengelyek mentén azt a minden (vagy legalábbis minél több) tényező szempontjából számára megfelelő helyet, amelyet képességei, adottságai, személyes lehetőségei, illetve a másik oldalról a társadalmi elvárások, feltételek alapján el tud foglalni.

Az előzőekben vázolt eszmefuttatás szemléletében rokonítható a XIX. század végi szociológiai vizsgálatok ún. „chicagói iskolájának” megközelítésével, amelynek kutatói (Park, Burgess, McKenzie) szerint a tér szerkezete, fizikai struktúrája, az élet tárgyi feltételei meghatározó erővel bírnak az emberi csoportok társadalmi helyzetére, viselkedésére nézve. E felfogást humánökológiának nevezték el, hiszen a biológia egyik ágának, az élőlények és környezetük viszonyát vizsgáló ökológiának az analógiájára épült, annak szemléletét és kategóriáit alkalmazták az emberi társadalom-

28 Vö. Tóth József: A településhálózat és a környezet kölcsönhatásának néhány elméleti és gyakorlati kérdése. In: Földrajzi Értesítő, XXX. Évf. 1981. 2-3.sz. pp. 267-291.

ra²⁹. Ahogy az élőlények viselkedését befolyásolják a környezeti tényezők, úgy határozza meg a természeti és mesterséges környezet az emberi viselkedést, emberi kapcsolatokat, a társadalmi szerveződés formáit.

A társadalmi-gazdasági teret hasonlíthatjuk így a természeti térhez. A természeti környezetben egy egyed, egy populáció a természeti térben létezik. A természet tulajdonképpen a környezeti tényezők nagyszámú elemeiből felépülő, tulajdonképpen n számú ökológiai tényező által meghatározott sokdimenziós hipertér. Ennek minden egyes tengelye (minden egyes ökológiai faktor) behatárolja az adott tényező szempontjából az életben maradás felső és alsó korlátait. Ezen ökológiai térben elfoglalt helye a populációnak az ún. fundamentális niche. A niche tehát az ökológiai térnek az a része, amelyet egy populáció a jelenlétével kitölt.³⁰ Ugyanakkor az egyes élőlénycsoportok között folytonos küzdelem van a tér ezen helyeiért, a niche-ek megszerzéséért, fenntartásáért.

Biológiai analógiánkban a társadalmi-gazdasági térben az egyes társadalmi csoportok hasonlóképpen próbálják megszerezni, betölteni és megtartani a sokdimenziós tér egy-egy dimenzió által kínált feltételei között kialakuló helyeit, az ún. társadalmi niche-eket. Az erősebb csoportok a „jobb helyeket” is meg tudják szerezni, a gyengébb, kisebb érdekérvényesítő képességgel bírók kiszorulnak onnan. Nem teljesen új e megközelítés a társadalmi vizsgálatok, a cigányság kutatása terén, például hasonlóképpen a niche fogalmat használja Leonardo Piasere is az olaszországi cigányokat elemző tanulmányában.³¹

Az egyes csoportok közötti érdekérvényesítő „harc” indítja be aztán a társadalmi mozgásokat, a migrációt a térben. A jobb érdekérvényesítő képességgel bíró csoportok meg tudják szerezni a „jobb helyeket”, míg e szempontból gyengébb csoportok, rétegek onnan kiszorulnak. Értelmezhetjük tehát analógiánkat a migráció, a szegregáció, s a gettóképződés társadalmi jelenségeinek indukálójaként, motorjaként is.

29 Vö.: Andorka Rudolf: Bevezetés a szociológiába. Aula Kiadó, Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem, 1991., Farkas Péter: Település- és környezetszociológia. Pázmány Péter Katolikus Egyetem Jog- és Államtudományi Kar, Budapest, 1999.

30 Vö.: Fekete Gábor: Az ökológiai niche. In: Növényföldrajz, társulástan és ökológia. Tankönyvkiadó, Budapest, 1981.

31 Piasere, Leonardo: Új „niche”-t keresve: az Olaszországban élő peripatetikus xoraxano-k termelő szervezete. In: Leonardo Piasere: A ciganológusok szerelmei (Válogatott tanulmányok). (szerk: Prónai Csaba) ELTE BTK Kulturális Antropológia, Budapest, 1997.

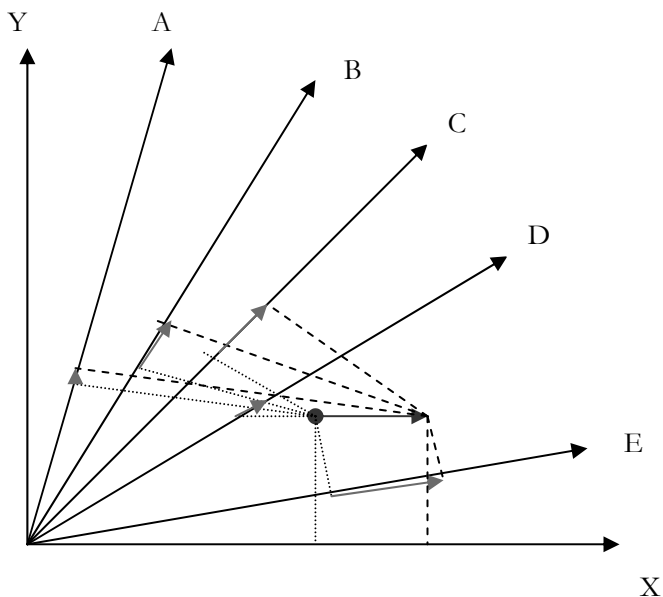
Modellünkben (ld. 1. ábra) azt próbáljuk szemléltetni, hogyha az egyén (vagy csoport) helyzete egy bizonyos tényezőt tekintve megváltozik, hatással lesz ez a többi tengelyen elfoglalt helyre is, s az egyén egész társadalmi státusa megváltozik. A rendszerben tulajdonképpen minden mindennel összefügg. Egy konkrét példán bemutatva: Tekintsük sokdimenziós társadalmi-gazdasági terünk X tengelyét az iskolázottsági szint mutatójának! Ha megváltozik az egyén iskolázottsági szintje, az hatással lesz az egész társadalomban elfoglalt helyére, növelni fogja esélyeit az élet más területein is (munkaerő-piaci helyzet, szociális helyzet, házasodási és gyermekvállalási szokások, vagy akár a migrációs hajlandóság növelésével a földrajzi letelepedés stb.).

Ezért tartjuk úgy, hogy a cigány népesség mai problémáinak megoldása egy komplex feladatkör, csak az egész tevékenységterv teljes kidolgozásával képzelhető el, figyelembe véve az egyes beavatkozások hatásait a komplex rendszerre.

A cigány népesség történetét elemezve kiszoruló tendenciát figyelhetünk meg, a népcsoport státusa a mai magyar társadalomban egyre szűkülő helyet, csökkenő niche-t vetít elénk a modernizálódó világban.

Végigtekinthetnénk a fentiek tükrében niche-modellünk alapján a társadalmi-gazdasági környezetnek azon szeleteit, dimenzióit, amelyek a leginkább meghatározzák egy-egy személy, vagy csoport életminőségét, társadalmi esélyeit, lehetőségeit. Ezen dimenziók közül a legfontosabbak: a demográfiai helyzet (születési, halálozási mutatók, a cigány népesség korstruktúrája, a nemek aránya), házasodási szokásaik, egészségügyi, iskolázottsági, szakképzettségi, foglalkoztatottsági, munkaügyi mutatóik.

Niche-modellünk alapján azt a megállapítást tettük, hogy a társadalmi-gazdasági teret felépítő végtelen számú tényező között számtalan összefüggés, egymásra hatás fedezhető fel, e tényezők – modellünk tengelyei – nem önmagukban, hanem közösen, komplex módon határozzák meg egy-egy egyén, csoport társadalmi helyzetét. Ezért fogalmazhatunk úgy, hogy a cigány népesség mai problémáinak megoldása egy komplex feladatkör, csak az egész tevékenységterv teljes kidolgozásával képzelhető el, figyelembe véve az egyes beavatkozások hatásait a komplex rendszerre.



1. ábra: A niche-modell

A komplexitás faktorai jelentkeznek területi, demográfiai, szociális, kulturális, oktatási, foglalkoztatási, politikai, közgondolkodásban megragadható szinteken egyaránt. E faktorokat, illetve azok összetevőit ábrázoljuk modellünkben az A, B, C ... tengelyeken.

A cigány népesség mai helyzetének történeti előzményeit áttekintve azt a megállapítást tehetjük, hogy a változó társadalmi-gazdasági makrokörnyezet bár folyamatosan ösztönözte a cigány népességet e változásokhoz való alkalmazkodásra, a társadalom, a gazdaság struktúrájában mutatkozó hiányok, üres helyek (niche) megkeresésére és betöltésére, mégis egy kiszoruló tendenciát figyelhetünk meg. Ennek a csökkenő „életternek” csak jelentősebb állomásai a XVIII. század során a kibontakozó abszolutisztikus államhatalom és a centralista irányítási politika keretei között a minden állampolgárra kiterjedő ellenőrzés igénye szülte letelepítési, integrációs-asszimilációs törekvések, törvények; a XIX. század során a kapitalista fejlődés megindulása, a gyáripar terjedése miatt bekövetkezett kisipari áruk piacának szűkülése; a Monarchia szétesésével elsorvadó külpiacok, a vándoripar és az ipari szolgáltatások belső piacának összezsugorodása; a gazdasági világválság és az azt kísérő tömeges munkanélküliség; a második világháborút

követő évtizedekben kibontakozó extenzív iparosítási program, amely ugyan munkát biztosított sokuk számára, de nem nyújtott valódi lehetőséget a felemelkedésre, a polgárosodásra; a szocialista államberendezkedés bábáskodó, de ugyanakkor a valódi nemzetiségi igényeket figyelembe nem vevő, asszimilációs politikája; a telepfelszámolások, az urbanizáció miatti elszakadás az eredeti lakóhelytől, s a rendszerváltozás utáni gazdasági-szociális trauma. Úgy tűnik, a népcsoport státusa a mai magyar társadalomban egyre szűkülő helyet, csökkenő niche-t vetít elénk a modernizálódó világban.

Fontos szegmense a kérdéskörnek a **demográfiai helyzet**. Bár pontos adataink nincsenek a régióban több mint 100 000 cigány származású ember él. A cigány népességben megfigyelt ezer lakosra jutó születési arányszám 2,5-szerese az ország össznépességére vonatkozó adatoknak, s amíg az elmúlt évtizedekben a magyar népesedési statisztikát a születési arányszámok folyamatos csökkenése jellemzi, amit még a különféle szociálpolitikai kedvezmények sem tudtak tartósan megfordítani, a cigány társadalom egy a magyar társadalomnál jóval kisebb mértékű gyermekszám csökkenési tendencia mellett megőrizni látszik tradicionális gyermekvállalási szokásrendjét. S bár a rosszabb egészségügyi körülmények, az egészségtelenebb életmód miatt rövidebb a várható élettartam a cigány emberek között (a várható élettartam az összlakosságban megfigyelhetőnek csak kb. 80%-a), a fiatalos korszerkezet miatt mégis gyorsabban növekszik az összlétszámuk. A két népcsoport eltérő reprodukciós képességében mutatkozó különbség természetes következménye lesz a jövőben az ország etnikai arányainak eltolódása, az, hogy az ország népességének egyre nagyobb hányada lesz majd cigány származású állampolgár.

S itt természetesen nem az etnikai tényező okozza a problémát. A valódi gond az, hogy a cigány családok nagy része a dolgozatban ismertetett nagyon hátrányos szociális, lakóhelyi, munkaerőpiaci körülmények között él, a szülők jelentős része alacsonyán iskolázott. A felnövő cigány gyermekek ilyen szocio-kulturális környezetből kikerülve halmozottan hátrányos helyzetből indulnak már az iskolarendszer alsó fokán is, hátrányaik aztán összeadódva megakadályozzák helytállásukat az általános iskolában, akadályozzák továbbtanulásukat, a későbbi munkaerőpiaci integrációt, összességében a társadalomba történő beilleszkedést. Ily módon a halmozottan hátrányos helyzetű családokban – ahol pont a legjellemzőbb a magas gyermekszám – a hátrányos helyzet hatványozott újratermelődése történik a jövőben várhatóan még nagyobb súlyú társadalmi konfliktusokat okozva. Még fokozottabban fel kell készülniük az oktatási – nevelési intézmények-

nek e népcsoport tanulóinak speciális igényeire, az abból eredő problémákra. A jövő munkaerőpiacát is erőteljesebb kihívások elé állítja az ország társadalomszerkezetének ilyenén átalakulása.

A politika (szociálpolitika, oktatáspolitiká, munkaerő-politika...) feladata, hogy ebbe az ördögi körbe beavatkozva minél több ponton, minél több embernek esélyt nyújtson a kiemelkedésre.

A legmeghatározóbb szerepe a demográfiai állapotban úgy tűnik az oktatásnak van, amennyiben az oktatáspolitikának, az oktatási-nevelési folyamatban részt vevő szervezeteknek, intézményeknek sikerül a jövőben a cigány népesség képzettségi állapotát emelni, úgy a reprodukciós mutatók is közelítenek majd az osztársadalmi normarendszerhez. Azonos iskolázottsági szint esetében a cigányság termékenységi mutatói is alacsonyabbak lennének, amit alátámaszt még az a tény is, hogy a vegyes házasságok gyermekvállalási mintái is közelebb állnak a nem cigányokéhoz.

A demográfiai tengelyünknek fontos összefüggése van még az iskolázottsági-szakképzettségi tengelyen kívül magával a földrajzi térrel is, hiszen az eltérő kulturális attitűdök, a tradíciókhoz való eltérő mértékű ragaszkodás, a gondolkodásmódbeli különbségek miatt más-más „reprodukciós viselkedésminták” mutathatók ki a településhálózat különböző elemeiben élő emberek között (gondolunk itt a városi és falusi társadalom differenciáira), de elképzelhetőek regionális eltérések is.

Meg kell továbbá említeni a demográfiai folyamatok összefüggésében a tradíciókat (fogamzásgátlás, abortusz és a közösségi normák konfliktusa), az életkörülményeket, az egészségügyi kérdések terén mutatkozó felvilágosultságot (fogamzásgátlás), valamint az aktuálpolitika döntéseit, amelyek különféle szociálpolitikai-gazdaságpolitikai kedvezményeikkel ösztönözhetik, vagy éppen visszafoghatják a gyermekvállalási kedvet, de egyes társadalmi csoportokban kényszermegoldásként akár finánciális stratégiaként is hathatnak e politikai döntések.

A cigány népességet nagy általánosságban az **alacsonyabb életszínvonal** jellemzi régióinkban is, amely újfent összetett problémakör. Köszönhető annak – csak a legfontosabb dimenziókat kiemelve itt – hogy a cigányságon belül alacsonyabb a képzettségi szint, ezért csak az alacsonyabban jövedelmező munkakörökben tudnak elhelyezkedni. A társadalmi előítéletek miatt nehezebben találnak munkát. Az előbbi tényezők miatt alacsonyabb az átlagkereset a cigány foglalkoztatottak között, mint azonos munkakört betöltő nem cigány társaik esetében. Ráadásul a cigány családokban az eltartottak magasabb száma miatt alacsonyabb az egy főre eső jövedelem. Alacsonyabb

ugyanis az aktív keresők aránya (nagyobb az átlagos gyerekszám, amely közvetlenül növeli az inaktívak arányát, ezen kívül közvetetten csökkenti a többgyerekes anyák munkavállalási hajlandóságát). A munkaerő-piaci hátrányok miatt jóval magasabb körökben a munkanélküliségi ráta, mint az összmagyarországi mutatók, ráadásul a cigány munkaerő nagy része igen korán, már az 1980-as évek végén, az 1990-es évek első felében munkanélkülivé vált, ezért szinte mindenféle ellátásból kiesett. Reménytelen munka-piaci helyzetük miatt gyakran nem is regisztráltatják magukat a munkaügyi szervezeteknél.

Területi összehasonlításban elmondható, hogy összességében egy budapesti munkavállaló többet keres, mint vidéki társa, s a városokban élők fizetése is magasabb a falvakban jellemző átlagkeresetnél (legyen a munkavállaló cigány, avagy nem cigány származású). Ez a tény a cigány népesség földrajzi, településtípusok szerinti megoszlásával összevetve megint csak a munkaerő-piaci hátrányok összegződéséhez vezet. A közlekedés-földrajzi adottságok, vagy éppen hiányok csak fokozzák e hátrányt.

A regionális megoszlásuk tovább erősíti a sikertelenséget, hiszen elsősorban Magyarország hátrányosabb helyzetű régióiban, azokon belül is a leszakadó, depressziós kistérségekben koncentrálnak a cigányság.

Bár a szocializmus évtizedeiben az ország beinduló urbanizációja, az iparosítás, új iparvárosok fejlesztése, a mezőgazdaság kollektivizálása a cigányság egy részét a városok, a nehézipari körzetek és a főváros felé irányuló migrációra készítette, azonban hagyományosan közel 60%-uk továbbra is községekben él. Adataink azt mutatják, hogy a munkanélküliség, a megélhetési nehézségek ellenére is eléggé stabil, helyhez kötött a cigányság. Feltételezhetően ez a jól ismert „zsákutca” jelensége, a halmozottan hátrányos helyzetű kistérségek lakossága anyagi helyzete miatt sem tud mobilizálódni, nem tud lépni a fejlettebb települések irányába, s ez visszahat, tartósítja a munkanélküliséget, szegregációhoz vezet.

A **szegregáció** legújabb formája ma Magyarországon az aprófalvas térségekben tapasztalható spontán elcigányosodás folyamata. Az elmúlt évtizedekben különösen a hátrányos helyzetű, pangó gazdaságú, gyenge közigazgatási, kereskedelmi, kulturális funkciókkal bíró, rossz infrastrukturális, kommunális ellátottságú, elzárt területeken, aprófalvas településszerkezetű térségeinkben, illetve a hanyatló ipari körzetekben nőtt jelentős mértékben a cigány lakosság lélekszáma. Ezekben a hátrányos helyzetű körzetekben már a rendszerváltozás előtt is megindult egyfajta „etnikai homogenizációs” folyamat, a kilencvenes években azonban ez a jelenség felgyorsult.

Ezekből az előregedő népességű településekből a fiatal, munkaképes, nagyobb társadalmi mobilitással rendelkező népesség eláramlik a kedvezőbb adottságú nagyvárosokba, s a lassan elnéptelenedő falvak elértéktelenedett házaiba a máshol életterüket, megélhetési lehetőségeiket vesztett, romló szociális helyzetű társadalmi rétegek költöznek be, például a cigány népesség. Az egykori szocialista iparvárosokban a rendszerváltozás után jelentősen beszűkültek a szakképzetlen, iskolázatlan munkaerő megélhetési feltételei. Számukra a falu még mindig biztosabb egzisztenciális hátteret nyújt, hiszen adottak a háztáji termelés, gyűjtögetés feltételei.

Ám ezeknek a rétegeknek egy ilyen hátrányos helyzetű település a földrajzi mobilitás utolsó állomását, zsákutcáját is jelenti egyben, ahonnan a szociális felemelkedés esélye igen csekély. A munkaerőpiaci integráció, a munkahelyszerzés lehetősége majdnem kizárt – gondoljunk csak a munkáltatóktól való távolságra, a rossz közlekedés-földrajzi adottságokra, a munkahelyekkel rendelkező városokba történő bejárás költségeire. Ezekben a területeken a foglalkoztatás nagyon alacsony, s az infrastruktúra és a tőkebeáramlás hiánya miatt rövid távon nem is várható javulás. Jellemző még a cigányságnak erre a halmozottan hátrányos falusi rétegére, hogy lakókörülményei tragikusan rosszak, ami higiénés, egészségügyi és életviteli tünetekben is megmutatkozik. A munkához jutást aztán a kísérőtünetek is akadályozzák.

E halmozottan hátrányos helyzetű körzetek népességmegtartó erejének megőrzése és az ott élő népesség felzárkózási, megélhetési esélyeinek növelése érdekében fokozottabban be kell avatkozni a gazdaságba a területfejlesztés, gazdaságfejlesztés eszközrendszerének, többlettámogatásokra, munkahelyteremtésre van szükség. A közlekedés-földrajzi hátrányok mérséklésével, akár helyi megoldásokkal (mint falubusz), a munkabajjárás költségeinek átvállalásával lehetővé kell tenni, hogy közele, gazdaságilag fejlettebb területek képzettségüknek megfelelő munkahelyeit elérjék.

A társadalmi integrációnak – annak, hogy a cigány embereknek és az egész magyarországi cigányság megtalálja helyét a magyar társadalomban – hosszú távon mindenképpen a körükben jellemző alacsony **iskolázottsági és szakképzettségi szint** emelése lehet a legfontosabb sarokköve.

Az alacsony képzettség alacsony társadalmi státuszt jelent. Rosszul fizető, nehéz fizikai munkával járó munkaköröket tud csak megszerezni az egyén, s ez együtt jár a rossz anyagi körülményekkel, a társadalmi hierarchia alsó fokain való helyzettel. A piacgazdaság körülményei között leértékelődött az alacsony képzettségű munkaerő, ennek köszönhetően a cigányok tömegei kerültek a munkanélküliség kilátástalan helyzetébe.

Azt is elmondhatjuk, hogy az iskolázottsági hátrányok, s ezzel együtt a hátrányos helyzet nemzedékről nemzedékre áthagyományozódnak, „örök-lődnek”.

Egyrészt főként a szegényebb, az iskolázatlanabb családokban a gyermek nem kapja meg azokat a nyelvi és kulturális ingereket, amelyek majdani iskolai pályafutását megalapoznák, a jóval szegényesebb nyelvhasználat, szókincs, szegényesebb nyelvi környezet, korlátozottabb nyelvi minták elsajátítása komoly problémákat szül, amikor e gyermekek bekerülnek az iskolába és ott találkoznak egy számukra ismeretlen és többé-kevésbé érthetetlen eltérő nyelvi közeggel. E *nyelvi szocializációs hátrány* megnehezíti az iskolai beilleszkedést.

Itt kell megemlíteni azt a *szociokulturális hátrány*nak nevezhető tényezőcsoportot, amely oktatási rendszerünk hiányosságaiból fakad, amely nem tudja megfelelően kezelni a cigány gyerekek nyelvi és kulturális más-ságából eredő tanulási nehézségeit, ezért többségük rosszul tanul, nehezen végzi el az általános iskolát is, s aztán előbb-utóbb lemorzsolódik.

Másrészt az otthoni minták sem motiválják kellőképpen a tanulást, továbbtanulást. A cigány emberek tradicionálisan fizikai munkát végeztek. Érthető a gyermekeket is elsősorban a fizikai munka felé orientálják, az értelmiségi pálya ismeretlen számukra, s sok esetben gyanakvást szül a családokban, ha a gyermek szellemi pályára kíván lépni.

Harmadjára meg kell említenünk a szociális problémákat, amelyek anyagilag is megnehezítik az iskoláztatást és arra ösztönzik a családokat, hogy a gyerekeket is minél előbb munkába állítsák.

Nehezíti még az iskolai helyállást, hogy a tradicionális cigány közösség a gyermeket már jóval fiatalabb korban felnőttként kezeli, míg az iskolai közeg egy 12 éves gyermekre a diák szerepet kényszeríti rá, s ez a *kettős szerepviszony* is konfliktusokhoz vezethet az oktatási intézmény és a család között.

A társadalmi-gazdasági okok csoportjába sorolhatjuk a következő tényezőt, amely a cigány tanulók iskolai sikertelenségeit erősítheti, ez pedig a települési szegregációval van összefüggésben. Mint azt a fentiekben a település-földrajzi elemzések során láthattuk, a cigány népesség éppen a legrosszabbul ellátott településeken él legnagyobb számban és ezért a *leghiányosabban felszerelt iskolákba* járnak legnagyobb arányban cigány a gyermekek.

E tényezőrendszer együttes eredménye, hogy bár a szocializmus évtizedei alatt az állami intézkedéseknek, a foglalkoztatás rohamos növekedé-

sének, az életszínvonal lassú emelkedésének, a telepek felszámolása miatt az iskolarendszer a cigány gyerekek számára is könnyebb elérhetőségének köszönhetően a fiatalabb generációkban némileg javultak a cigány népesség iskolázottsági mutatói. A továbbtanulás kapui viszont nem nyíltak meg a cigány fiatalok előtt, s ma is elég elkésztető képet mutat a népcsoport szakképzettségi struktúrája. Bár az alapfokú végzettség megszerzése és az analfabétizmus felszámolása terén a cigányság hatalmas lépést tett előre, a többségi társadalom iskolázottságához viszonyított lemaradása tovább nőtt, mert az érettségit adó középfokú – és újabban a felsőfokú – oktatás expanziója elkerülte a cigányságot.

Az alacsony iskolázottsági és szakképzettségi szint egyenes következménye a cigány lakosság körében a rendszerváltást követően rohamosan megemelkedett munkanélküliségi ráta. Egy felsőfokú végzettségű személyhez képest egy középiskolai végzettségű több, mint 2,5-szeres, egy szakmunkás bizonyítvánnyal rendelkező 3,5-szeres, a csak nyolc osztályt végzett már 5-szörös, s az általános iskolát be nem fejezett 10-20-szoros eséllyel válik munkanélkülivé.

Ahhoz tehát, hogy a fiatalabb generációk majdani szociális integrációja könnyebb legyen, mindenképpen valamiféle külső beavatkozás, ráhatás szükséges. Nagyon fontos odafigyelni a mai óvodás és általános iskolás korú gyerekekre, hiszen sorsukat most alapozzák meg, s fontos terület a középiskola is, mert ma már középfokú végzettség nélkül nagyon rosszak a munkaerő-piaci esélyek. El kell érni, hogy a cigány fiatalok minél nagyobb számban végezzék el a középiskolát, s onnan a felsőoktatásba kerüljenek.

Bár többszörös a magyarokhoz képest az általános iskolát el nem végzők, vagy a nyolcadik osztály után tovább nem tanulók aránya, a cigány tanulók esélyegyenlőtlenségének fő keletkezési, kulminációs pontja az általános iskola nyolcadik osztályának befejezése után a középiskolában való továbbtanulás során alakul ki. A középiskolai tanulmányok alatti lemorzsolódás is valószínűbb, mint a magyar tanulók esetében, de az érettségit megszerzett tanulók arányaikban ugyanakkora eséllyel indulnak tovább a felsőoktatásba. (Persze az abszolút számokat alapul véve ezen a szinten a cigányok számszerű megjelenése már elenyésző.) Itt mutatkozik tehát egy kitérés lehetőség, különböző programokkal sikeresebbé lehetne tenni tanulmányi előmenetelüket az általános iskola során, csökkentve lemorzsolódásukat, s ösztönözve őket, eredményesebbé kéne tenni a középiskolákba való bejutást. A középiskolai továbbtanulás alacsony aránya, ezzel szemben a középfokú oktatásból való kimaradás a tanulmányok befejezése előtt – nagyon fontos elemei a

magyarországi cigányság mai helyzetének. Ezek azok a kitörési pontok, ahol elsőképpen be kellene avatkozni a szakképzettség emelése, s ezzel összefüggésben a munkához jutási esélyek javítása érdekében.

Nagyon fontos szerepe lehet az iskolai integrációban a cigány **oktatói-nevelési programoknak**, speciális programoknak, amelyekre a régió általános iskoláitól kezdve a középiskolásokat felkaroló alapítványokon, egyesületeken, kollégiumokon és az ország egyetlen cigány gimnáziumán keresztül a felsőoktatásig (az ország egyetlen romológia szakos képzése és tanszéke a PTE-n) bezárólag számtalan pozitív kezdeményezés erősíti a Dél-Dunántúl cigány származású fiataljainak iskolai előmenetelét.

A kisebbségi oktatási programok, a tehetséggondozás, felzárkóztatás rendszere megoldást nyújthatnak azon problémák kiküszöbölésére, amelyek a cigány származású diákokat az iskolarendszer alsóbb szintjein megakasztják. A nemzeti és etnikai kisebbségi programokkal, valamint a kiegészítő normatívával kapcsolatosan azonban számos probléma és megoldatlan kérdés merül fel.

A „szabad identitásválasztás” elvére hivatkozva többen kizárólag azokat a tanulókat hajlandók cigánynak tekinteni, akik valamilyen cigány oktatási programban való részvételükkel „kinyilvánítják” cigánysághoz való tartozásukat. Ezzel szemben a cigány tanulók nagyobb része nem vesz részt semmilyen kisebbségi programban.

A közoktatás központi költségvetési finanszírozása a tapasztalatok alapján nem elegendő a kisebbségi intézmények fenntartásához, még a nemzetiségi programok működtetéséhez sem.

A nemzetiségi programokat sem lehet teljes egészében a kiegészítő normatívából fedezni, ez a kisebb intézmények esetében 30-40%-át biztosítja csak a költségeknek, a nagyobb intézményeknél jobb a helyzet, átlagosan itt is kb. 70%-ot tesz ki. A hiányzó összeg pótlása az intézményfenntartót terheli, ami különösen a kisebb lélekszámú települések esetében – amelyekben a régió bővelkedik – megvalósíthatatlan terhet ró az iskolára, az iskolafenntartó önkormányzatokra.

Nehéz az egyes programokra adott pénzügyi eszközök nyomon követése, s így a tényleges tartalom, a hatékonyság ellenőrzése is. Fontos lenne tehát a finanszírozási rendszer átalakítása – csak e célra elkülönítetten, külön kéne kezelni a normatívát (normatív kötött felhasználású támogatásként kellene kapnia azt az intézményeknek).

A cigány és egyéb nemzetiségek programjai között nagy különbségek vannak. A többi nemzetiség esetében a programok a Nemzeti Alaptan-

tervbe beépített alapkövetelmények alapján indultak el. A cigány programok esetében ilyen irányelvek nincsenek. Nincs egységes tematika, ahány program, annyiféle azok felépítése, tartalma.

A cigányság a többi nemzetiségtől eltérően nem vállalja fel identitását, hovatartozását, ezért elzárkóznak attól, hogy gyermekeiket a programokba beírassák. Pedig az önkormányzat is, az iskola is, a szülő is érdekelt lenne azok beindításában, csak sok esetben maguk az érintettek nem ismerik fel e programok szükségességét. Ha az iskola akarja, indít nemzetiségi programot. A roma szülő nem tudja, mire van joga, nem tudják, hogy például ők is kérhetik a program indítását. Nagyon fontos a szülők megnyerése, az iskola és a szülő közötti kooperatív kapcsolatok kiépítése, hogy a szülők magukénak érezzék a programot, lássák annak értelmét, hasznát, értsék, mi történik az iskolában. Meg kell tudni, a szülő egyáltalán mit vár el az iskolától. Az együtt működés keretében szükség van a szülők egyfajta tudati formálására, érzésviláguk formálására is.

A pedagógus eredményes munkájához is nélkülözhetetlen a szociális, a családi háttér, az otthoni bánásmód, attitűdök ismerete és megértése, a pedagógus felkészítése is. Fel kell oldani a családi és az iskolai nevelés alapvető különbségéből (megengedő, illetve feladatorientált nevelés) eredő konfliktusokat.

E kommunikációs csatornák megnyitásához az önkormányzatoknak igénybe kellene vennie a kisebbségi önkormányzatok együttműködését, segítségét, ám sok esetben nem zökkenőmentes ez a kapcsolat az oktatási-nevelési intézmények, a települési önkormányzatok, valamint a kisebbségek helyi érdekképviselői szervei között. Vagy a cigány kisebbségi önkormányzatok nem elég aktívak ebben a kérdésben, vagy ki sem kérik véleményüket az oktatási folyamatot illetően.

A fentiek miatt a cigány népesség problémakörének legfontosabb kérdésének tekintjük az oktatáspolitikai területét.

S oda kell figyelni az iskolákból kikerülő pályakezdők elhelyezkedésére is, annak megkönnyítésére, hogy pályájuk ne azzal a kudarcélménnyel való szembesüléssel induljon, hogy felesleges volt a tanulás, hiszen ez a jövőben a negatív példák, kudarcok miatt a felnövő nemzedék továbbtanulási kedvét is csorbítja.

Természetesen nagyon fontos az idősebb korosztályok felkarolása is. Azonban életkori okok miatt sokkal nehezebb az ő képzésük, átképzésük, ráadásul a mai gazdaságban a fiatalabb munkaerő a keresettebb, s egy középkorú munkanélkülinek nagyon nehéz az elhelyezkedés. Ezért ez a korosztály

egészen másfajta eszközrendszert, megközelítést igényel. Jó eszköz lehet például a szociális földprogram kiszélesítése, s az olyan kezdeményezések, mint a családok sertésstenyészésének megteremtése stb.

A cigány népességet sújtó elhelyezkedési nehézségeknek összetett okai vannak. Részben az *alacsony szakképzettség*, másrészt a *lakóhelyi szegregáció* miatt a múltban a cigány munkavállalók többsége nem lakóhelyén kapott munkát, hanem *ingázásra* kényszerült.

A foglalkoztatási rendszerből aztán egyenesen következett a múltban is a cigány népesség hátrányos szociális helyzete, hiszen a kvalifikálatlan munkaerő keresete alacsonyabb, ugyanakkor a családnagyság nagyobb, így az egy főre eső jövedelem kevesebb a cigány népességnél.

Egyrészt magyarázhatjuk az alacsonyabb szakképzetlenséggel a **munkaerő-piaci hátrányhelyzetet**, hiszen a gazdasági válság kibontakozásával a létszámleépítés, a racionalizálási folyamat e szakképzetlen réteget érte utol legelőbb. Nem hagyhatjuk figyelmen kívül a területi, lakóhelyi tényezőt sem. a cigány népesség 60%-a falun, ezen belül 40% aprófalvakban lakik, ahol eleve kevés volt a munkahely, s a piacgazdaságra történő áttérés időszakában a cégek is elsősorban vidéki telephelyeiktől igyekeztek megszabadulni a versenyképesség megtartása érdekében. Illetve a cigányság nagy része az északi, keleti, alföldi régióban, vagy a Dél-Dunántúlon él, ahol a munkanélküliségi ráta eleve magasabb. A rendszerváltozás hátrányosan érintette a vidékről bejáró munkaerőt is. A hirtelen munkavesztést magyarázza még az a tény is, hogy a cigányok nagy része a gazdasági szerkezetátalakítás idején *gyorsan tönkremenő iparágakban* talált korábban munkát. E problémára megoldást csak az átképzés, a munkaerőpiaci reintegráció nyújthat.

A tömeges munkanélkülivé válás mögött ott sejthetjük a *hátrányos megkülönböztetés* lappangó jelenségét is. A magángazdaságok számának jelentős növekedése alig érintette az állami szektorból szinte teljesen kiszorult cigány munkaerőt. A nem roma vállalkozók egyáltalán nem akarnak romákat foglalkoztatni. Saját vállalkozást pedig életkörülményeik, *tőkeszegénységük, hitelképtelenségük, információs hiányaik* miatt igen ritkán tudnak indítani.

A hazai roma kisebbség kísérleti előreszámításának minden változtatásban alaptendencia a munkaképes korú népesség látványos bővülése. A létszámok a mostani 300 ezerhez közeli szintről 2050-ig várhatóan 600-750 ezer főre emelkednek és az országos munkaerő-forrásból arányuk a mai 4%-ról 16%-ra nő, vagyis minden hatodik potenciális munkavállaló roma származású lesz a XXI. században. Márpedig a romák pillanatnyi foglalkoztatási státusa az Európai Unió csatlakozási folyamatot is gátló, hátráltató tényező.

Nagyon fontos szerep hárul a cigány népesség komplex problémakörének megoldásában a **cigány érdekvédelmi szervezetekre**, a **cigány kisebbségi önkormányzatokra** és a cigány **civil szféra** intézményrendszerére. A kisebbségi önkormányzatok fontos feladata, hogy ösztönözzék az iskolákat feladataik jobb megoldására, és segítsenek a cigány fiatalok eredményesebb és magasabb színvonalú továbbtanulásában.

Kutatásaink alapján azt mondhatjuk, hogy különösen a kistelepülésekre jellemző a civil szféra, a társadalmi szervezetek és a kisebbségi politikai érdekképviselő, érdekvényesítés rendszerének erősen hiányos volta, különösen a cigányság vonatkozásában. A lakosság gyakran meglehetősen passzív, megosztott, szervezetlennek tűnik. Ez a megosztottság különösen a cigány és nem cigány lakosság viszonylatában, illetve a cigányok között a beás és kolompár viszonyban érződik.

Gyakran megmutatkozik a hivatalos szervek és a cigányság ellentéte, egymásra mutogatása. Egyrészt az önkormányzat, a többségi társadalom ellenállásába ütköznek, másrészt érvényesül a cigány közösség visszahúzó ereje, innen is rendszeres támadások érik azt, aki tenni kíván valamit. Nincs hagyománya ugyanis a településen ilyen szervezeteknek, a jelenlegi önkormányzati rendszer keretein belül azzal sem nyernének semmit, ha létrejönnének az érdekképviselő hivatalos fórumai, csak a szociális problémák megoldását hárítanák a nyakukba, s másba továbbra sem lenne beleszólásuk.

Fontos lenne minden településen megtalálni azokat a személyeket, kialakítani azt a csoportot, aki/akik vállalják a cigányság képviselőt, akinek/akiknek van tekintélye, bizalma a cigányság körében, aki – akár hivatalosan is, fizetés ellenében – foglalkozna a problémákkal, érdekképviselővel. Lehetőség szerint mindenhol létre kellene hozni a kisebbségi önkormányzatokat és támogatni a civil kezdeményezéseket. Erősíteni kellene a kapcsolatokat a települési önkormányzat és a cigányság között: az információáramlás hatékonyságának növelése, a hivatal tevékenységébe való betekintés, a bizalmatlanság mérséklésére irányuló pontos tájékoztatás érdekében. El kell érni azokat az embereket is, akik nem tartják szoroson a kapcsolatot az önkormányzattal, ezért gyakran nem értesülnek a segélyezési és pályázati lehetőségekről.

Gyakran meg szokták fogalmazni az 1993-as törvénnyel kapcsolatban azt a megállapítást, hogy az érdekképviselő helyi, illetve országos szintje mellett hiányzik a rendszerből a középszint. Tapasztalataink alapján azt mondhatjuk, a probléma valós, hiszen ebben az érdekképviselői szisztémában a helyi kisebbségi önkormányzatok eléggé magukra vannak hagyatva,

az országos önkormányzat túl „messze” van ahhoz, hogy működéssel kapcsolatos mindennapi kérdéseikre, problémáikra válaszoljon, segítséget nyújtson. E gond különösen a politikai életben kevésbé tapasztalt cigány önkormányzati vezetők esetében nyilvánvaló. Mint az a magyarországi cigány népeesség egészére jellemző, a cigány érdekképviselők munkatársai is nagyon rossz képzettségi mutatókkal rendelkeznek. Nagy szüksége lenne ezért a cigány kisebbségi önkormányzatoknak képzésekre, információkra és rengeteg segítségre hogy az érdekérvényesítést maradéktalanul elláthassák.

Települési önkormányzat és a települések egyéb – a helyi cigány lakosság életében érintett – intézményei (nevelési-oktatási, szociális intézmények) egyenrangú partnerként kezelnék a helyi cigány kisebbségi önkormányzatokat, ténylegesen bevonnák őket a cigányságot érintő döntésekbe, elősegítenék a CKÖ működéséhez a szervezeti, anyagi, eszköz igények biztosítását.

A szervezetek munkáját az is nehezíti, hogy nincs kapcsolatuk azokkal az állami, megyei intézményekkel, melyeknek nagyon fontos szerepe lehet a problémák megoldásának megkönnyítésében. Kapcsolatrendszerük leginkább a helyi önkormányzatokra, általános iskolákra, illetve a munkaügyi központra korlátozódik, sokuk azonban ezekkel sem működik együtt. Motiválni kell a civil szervezeteket, hogy tekintsék céljuknak a munkaerő-piaci képzésekbe való bekapcsolódást, a helyi cigány közösség szervezését, megnyerését ezekre a tanfolyamokra. Fontosnak tartjuk, hogy a cigány származású pályakezdő fiatalokkal kapcsolatot tartó civil szervezetek és kisebbségi önkormányzatok vezetői, munkatársai részére biztosítsuk az információk elérhetőségét azzal kapcsolatban, milyen lehetőségekkel rendelkeznek, milyen eszközöket tudnak megragadni a településeiket élő cigányság helyzetének javítására, kikhez fordulhatnak problémáikkal, hogyan aktivizálhatnak, motiválhatnak hatékonyabban az érintetteket, hogyan tartsák intenzívebben a kapcsolatot egyrészt a lakossággal, másrészt a területen dolgozó állami szervekkel, hogyan tudnak jobban bekapcsolódni a szakképzésekbe, a településeken működő cigány kisebbségi iskolai programok munkájába. Erre a legmegfelelőbb eszköznek olyan tanfolyamok, továbbképzések tűnnek, amelyek tényleg hasznos tanácsokat, használható információkat tudnak átadni e szervezetek munkatársainak.

Az érdekvédelmi szektor csak akkor tud hatékonyan tevékenykedni a lakosságért, ha benne jól képzett szakemberek dolgoznak.

Nem hatékony a helyi politikai és civil szféra igazán a cigány oktatási programok terén sem, Megfigyeléseinkből úgy tűnik, a cigányság választott

érdekképviselői vezetői az elmúlt választási ciklusok során megtanulták, ráébredtek arra, hogy ott van a helyük a kisebbségi oktatásügyek irányításában, koordinálásában is. Többé-kevésbé ismerik a törvények által biztosított jogaikat, tevékenységi kereteiket is. nem ismerik azonban pontosan a településeken működő programokat, azok tartalmát. A fő problémát abban látjuk, igazából azt nem tudják, hogyan éljenek törvényes jogaikkal, hogyan használják a gyakorlatban a rendelkezésükre álló eszközöket, jogosítványokat.

A nemzeti és etnikai kisebbségek védelméről szóló törvény csak a törvényes kereteit adhatja meg a kisebbségvédelemnek. Más kérdés, hogyan tudnak a kisebbségek e jogosítványokkal élni, s érdekeiknek a törvény alapján érvényt szerezni.

Fontos szegmense a cigányság problémakörének a **hátrányos megkülönböztetés**, amely a mindennapok kudarcai mellett elsősorban az iskolai beilleszkedést és a munkaerőpiaci sikerességet nehezíti meg.

A munkaerőpiaci diszkrimináció viszont szinte megfoghatatlan, a bizonyíthatatlan jelenség. Csökkenése egyrészt csak akkor várható, ha cigányság komplex társadalmi beilleszkedése miatt, a sajtó pozitívabb hozzáállása és közvélemény formálása következtében változások állnak be a nem cigány népesség cigánysághoz való hozzáállásában. Másrészt hatékonyabban úgy csökkenthetjük a hátrányos megkülönböztetést, ha nem átnevelni akarjuk a munkaadókat, nem rábizonyítani akarjuk a negatív diszkriminációt, hanem olyan munkaerőpiaci ösztönzőket vezet be a kormányzat, amely érdekeltté teszi a munkáltatókat a cigány munkaerő foglalkoztatásában. Ehhez persze szükséges az is, hogy az egész munkaerőpiac konjunktúrába lépjen, növekedjen a foglalkoztatás, folytatódjon – főleg a válságtérsegekben – a munkahely-teremtés, s tovább csökkenjen a munkanélküliség.

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

módon érzékenyebbek ennek különböző formáira, mint a kívülállók. S ha csak véleményekről és nem tényekről van is szó, a diszkriminációtól való félelem, a szorongás valódi.

Minden, a munkanélküli cigány fiatalokra irányuló képzésben kapjon szerepet a diszkriminatív helyzetek megoldására irányuló felkészítés. Kívánatos volna, ha az ilyen jellegű felkészítésben a kisebbségi önkormányzatok és civil szervezetek képviselői is részt vennének

Mindamellet a hátrányos megkülönböztetés – akár kimutatható, akár nem – létezik a mai magyar társadalomban, s áthatja a cigány származású emberek mindennapjait az élet minden területén. Csak hosszú távú célként fogalmazható meg a társadalom, a közvélemény átalakítása. Rövidebb távon olyan jogi, szabályozási háttér kidolgozása, tovább tökéletesítése volna kívánatos, amely inkább azt célozza (szankciókkal, vagy ösztönzőkkel), hogy ne érje meg a romák negatív megkülönböztetése hatalmi, döntési pozícióban lévő intézményeknek, vagy adott esetben inkább megérje a pozitív diszkriminációt alkalmazniuk.

A leírtak igazolják, hogy a cigányság problémavilága ténylegesen egy nagyon összetett tényezőegyüttes és feladatkör, amely sokrétű beavatkozást és tervezést ró az elkövetkező évtizedek kormányaira, viszont megoldása az ország jövője, fejlődése, az Európai Unió csatlakozási folyamat szempontjából is az egyik kulcskérdés kell, hogy legyen.

Apró Antal Zoltán: a roma lakosság életkörülményeit javító Baranya megyei stratégiai és operatív program

Bevezetés

A magyar társadalom szerkezetét – akár csak a fejlett piacgazdaságokét – a szociális szakadékok mentén is le lehet írni. A társadalmi újratermelésben reprodukálódnak a korábban kialakult különbségek, kedvezőtlen társadalompolitikai gyakorlat során ezek a szakadékok, amelyek elválasztanak egyéneket, családokat, közösségeket, társadalmi csoportokat, újratermelőnek, reprodukálódnak.

A társadalmi viszonyok, egyenlőtlenségek újratermelődése magával hozza a különbségtételek, súlyosabb esetben a negatív diszkrimináció, a kirekesztés nem kívánatos jelenségeit, a legitimitások alá- és fölérendelését. Minden társadalmi szereplő, az újratermelésben résztvevő minden aktor elemi érdeke, hogy mérséklődjenek a gazdasági, szociális, és kulturális megkülönböztetések, valamint kialakuljanak olyan, átgondolt, a szociális dialógus keretében megvitatott, a vélemények ütközésével megszületett rekonverziós stratégiák, amelyek az integrációs esélyt hordozzák a deprivációs csapdába került társadalmi csoportok számára.

A rendszerváltoztatás és a stabilizáció, a piacgazdaságba való átmenet nyertesekre és vesztesekre osztotta a társadalmat a versenyképesség alacsony vagy magas szerveződési szintje alapján. A hazai cigányság a vesztesek között találta magát kultúrája (ide értve a munkakultúrát is), területi elhelyezkedése, életminősége, iskolázottsága, szociális miliője, integrációs lehetőségei miatt. Az új, jelenleg kialakuló, keskeny szociális innovációs folyosók felé vezető utat azért is szükséges kölcsönös erőfeszítésekkel, szolidaritást vállalva kikövezni a számukra, mert a már szóba hozott csatlakozás gátjává válhat jelenlegi gazdasági-politikai-kulturális státusuk.

„A romakérdés Közép-Európa és Magyarország legerősebb társadalmi és etnikai feszültsége a következő évtizedekben. Nem szabad megkerülni a problémát, és hagyni, hogy az csak egy szűk körű, jó szándékú és felvilágosult értelmiségi csoport kutatási témája legyen.”

(Glatz Ferenc: A romakérdésről – in. A cigányok Magyarországon – Magyarország az ezredfordulón, rendszerváltozás: piacgazdaság, társadalom, politika, – Budapest 1999. MTA.)

A cigányság életkörülményeinek javítását az elmúlt évtizedek politikai döntéshozói rendszerint zászlójukra tűzték, ám a hangzatos jelszavak mögött

nem, vagy csak alig húzódtak meg olyan célkitűzések, melyek fenntartható módon segítették volna a roma közösségek szegregációjának megállítását.

A demokrácia legfőbb jellemzője és értéke, hogy a hatalom nem privilégium, nem örökkévaló, a választók többségének akaratából az állam élén állók elszámoltathatók, leválthatók. Ennek megfelelően valamennyi politikus legfőbb célja a népszerűségének megőrzése és növelése, ill. az újraszavazás elérése. A politika ciklusossága miatt ugyanakkor a csak hosszabb távon megoldható problémák kezelése rendkívül nehéz, általános társadalmi és politikai konszenzus hiányában pedig lehetetlen. Úgy véljük a cigányság társadalmi és gazdasági integrációja olyan társadalmi érdek, mely hosszú távú gondolkodást, komplex megoldási módokat és széles körű politikai és társadalmi konszenzus meglétét feltételezi. Tudomásul kell venni, hogy a cigányság életkörülményeinek javítása többségi érdek is, olyan feladat, mely jelentős erőfeszítéseket is megkíván. A szükséges döntések azonban el nem kerülhetők, pusztán késleltethetőek, ami azonban az akadémikus által is jelzett feszültségek további növekedését is feltételezi.

Baranya megye arculatát alapvetően meghatározzák az itt élő kisebbségek, legyenek azok németek, cigányok, horvátok, szerbek, lengyelek, görögök vagy bolgárok. Azért soroltuk fel az említett kisebbségeket, akik az Alkotmány alapján és ténylegesen is a nemzet alkotó részei, mert a megyében ezek a kisebbségek jelentkeztek a legutóbbi önkormányzati választásokon és alakítottak kisebbségi önkormányzatokat. A Nemzeti és Etnikai Kisebbségi Hivatal 2000. június 30-i állapotfelmérése alapján 142 kisebbségi önkormányzat működik, amelyből 63-at a megyében élő cigány kisebbség hozott létre, ami a megyei roma közösségek relatíve magas fokú szervezetségét is mutatja. A kisebbségi önkormányzatok száma 2002 őszére 137-re csökkent, közülük 59 a cigányság által létesített intézmény. Az 1998 évi választások óta 7 helyi kisebbségi önkormányzat szűnt meg, ebből 6 cigány. Két esetben az időközi választás eredménytelensége miatt szűnt meg a testület, ami a nagyfokú érdektelenségre világít rá.

A roma lakosság integrációja tudatos tervezést, komplex szemléletet, a döntési kompetenciák, a feladatok pénzügyi és időbeni ütemezésének pontos meghatározását feltételezi.

A fentiek tükrében Baranya Megye Önkormányzata egy olyan programdokumentum elkészítését határozta el, mely a területfejlesztési programozás módszertani alapelveit és gyakorlatát alapul véve speciálisan a roma közösségek életkörülményeinek javítását tűzi ki céljául. A pályázatát követően az Önkormányzat a Hazai Térségfejlesztő Rt.-t bízta meg a „Baranya

megyei roma lakosság életkörülményeit javító stratégiai és operatív program” kidolgozásával, „a területfejlesztési koncepciók, programok és területrendezési tervek tartalmi követelményeiről” rendelkező 18/1998. (VI.25.) KTM rendelet előírása szerint.

Szervezés, módszerek, terminológia

Áttekintettük a térségben készült korábbi tanulmányokat, területfejlesztési elképzeléseket. Feldolgoztuk az idevonatkozó statisztikai adatokat, helyszíni bejárásokat végeztünk, a megye roma közösségeinek vezetőivel, politikai döntéshozóival folytatott konzultációk (interjúk, munkaértekezletek) alkalmával pedig képet kaptunk a program által leginkább érintettek elképzeléseiről és lehetőségeiről.

Az adatok és információk feldolgozása az alábbi három prioritás mentén zajlott:

- A romák társadalmi integrációjának elősegítése
- A roma közösségek életminőségének javítása
- A cigányság munkaerőpiaci versenyképességének fokozása

A megyei roma stratégiai és operatív terv összeállítását a területfejlesztésben általánosan alkalmazott SWOT-analízis, majd a belső adottságok és a külső feltételrendszerek egymásra vonatkoztatott speciális vizsgálata előzte meg. Veres Lajos „Stratégiaalkotás a területfejlesztésben” (Hazai Térségfejlesztő Kft. Bp. 2000.) című munkájában található metodikai elvekre építkezve került kidolgozásra az a speciális módszertani rendszer, mely a roma közösségek társadalmi integrációját szemlélteti.

A területpolitikai terminológia mellett a szociálpszichológia eszköztárát is alapul vesszük, hiszen a cigányság esetében a stigmatizáció, a szociális identitás, a társadalmi szerepek kérdése manifeszt módon jelentkezik. A szerep az a tevékenység, melyet egy valamilyen szituációban lévő ember akkor visel, ha kizárólag a normatív státusából eredő követelmények alapján kellene cselekednie. Cigánynak születni eleve egyfajta szerepelvárást hordoz, mindenféle minősítés nélkül. Ezek között a szerepek között lehet megtalálni a munkanélküliségből származó rögzült viselkedésmintákat, amelyek azért térnek el az általános munkanélküli szerepformáktól, mert a kirekesztés közegeiben jelentkeznek. (...)

Európa, ezen belül az Unió közössége a világ egyik legösszetettebb része földrajzilag, kulturálisan, gazdasági, politikai és nyelvi szempontból egyaránt. A nemzeti, nemzetiségi sajátosságok figyelembe vétele nem zárja

ki, sőt inkább feltételezi a demokratikus alapjogok meglétét, a kulturális sokszínűség jogi eszközökkel is elősegített biztosítását.

Tudomásul kell vennünk, hogy a faji, etnikai alapon történő különbségtétel sok esetben egy, a szociálpszichológia által jól leírt jelenség manifesztációja, a bűnbakképzés. Az embereket Európában is jobban megosztják a regionális, osztály és generációs, mint a nemzetiségi, etnikai, faji különbségek. Ennek ellenére virágzik sok helyen az etnocentrizmus, választási eredményeket lehet javítani nemzetiségellenes, kirekesztő, idegengyűlölő szólamokkal. Nem véletlen tehát, hogy az európai tervezés pillérei között az első az egyenlők között a partnerség elve. Ebben az elvben testesül meg leginkább Európa közösségi eszménye, ahol a különböző népek sok évszázada élnek együtt, kereskednek egymással, hoznak létre közös kultúrát. Hiszen a partnerség érvényesülésekor a másik, a velem máskülönbben ellenérdekelt, de az adott célnál kooperáló személy, szervezet, csoport, népcsoport, közösség szándékaival is számolnom kell.

A regionális politika alapelvei

A területfejlesztés alapelvei az EU több évtizedes gyakorlatában csiszolódtak ki, melyek alapvetően jelen vannak az Országos Területfejlesztési Koncepcióban is.

Szubszidiaritás

Az EU döntéshozatali mechanizmusának ezen alapelve egy olyan feladat- és kompetenciarendszert jelöl ki, mely szerint a döntéseket mindig az állampolgárhoz legközelebb eső szinten kell meghozni. Ez lényegében a hatáskörök decentralizációját jelenti. A döntések lehetőleg ott születessenek, ahol a problémák jelentkeznek és ahol a kellő információk rendelkezésre állnak, ahol a különböző feladatok közötti fontossági sorrendben a leghivatottabb szereplők vannak jelen. Ez a döntési szintek önrendelkezésének biztosítását teszi szükségessé. A szubszidiaritás elve integrációs funkcióval is bír. Ennek értelmében, a regionális politika országos céljainak, eszközeinek meghatározása, a működési keretek szabályozása a központi szervek feladata. E feladat teljesítése során természetesen a népképviselői és érdekegyeztetési folyamatok szerint be kell vonni a társadalom széles rétegeit.

Decentralizáció

A szubszidiaritás elve alapján folyamatosan kell törekedni a területfejlesztési döntések decentralizálására, a területi döntéshozók eszközrendszerének megerősítésére. Ez azonban azt is megköveteli, hogy a területi döntéshozók között is optimális munkamegosztás alakuljon ki.

Partnerség

Ennek az elvnek nem csak a szervezetek összetételében, hanem a működésben, a szereplők kapcsolatrendszerében is érvényesülnie kell. A területfejlesztési tanácsokban nem kaphatott képviselőt minden érintett társadalmi csoport, ezért a területfejlesztéshez kötődő érdekegyeztetés nem szűkülhet le a tanácsban képviselték körére. A területfejlesztési tanácsok működésének sikere a tagok együttműködési és kompromisszum készségén is múlik.

A partnerség érvényesítése lehetővé teszi a többi elv érvényesítését is. A területfejlesztés nagyon nagymértékben gazdaságfejlesztés, ahol az alapvetően érdekelt, érintett gazdasági szervezetek és érdekképviselőik együttműködésre, a problémák közös megoldására elengedhetetlen szükség van.

A partnerség elve – az EU tagállamok szintjén – azt is jelenti, hogy a tervek elkészítésétől kezdve a feladatok végrehajtásáig és annak ellenőrzéséig folyamatos párbeszéd van, egyrészt az Európai Bizottság és az adott tagállam között, másrészt a tagállamon belül az országos-, regionális- és helyi szervek között. Ennek értelmében a fejlesztési koncepciók, programok kidolgozása az összes érdekelt részvételével történik.

A programokat mindig a tagországok nyújtják be, függetlenül attól, hogy azok a tagország vagy a Közösség kezdeményezésére készültek. Jóváhagyás után a pénz a regionális hatóságokhoz kerül. Ez az elv – természetesen – magában foglalja a szubszidiaritás elvét is.

Nyilvánosság és részvétel

A nyilvánosság és a részvétel szerepe növekszik a regionális politikában, amelynek újszerűsége – többek között – éppen a helyi erőforrások bevonásában és a nagyobb társadalmi támogatottságban rejlik. A legmagasabb szakmai színvonalú terv, illetve program sem valósulhat meg, ha a helyi társadalom nem azonosul a célokkal. A nyilvánosság és a társadalmi részvétel nem szűkülhet le a fejlesztési és a rendezési tervezésre, hanem a regionális politika szereplőinek, különösen a területfejlesztési tanácsoknak folyamatos kapcsolatrendszerrel kell kiépíteni a helyi társadalom különböző szervezeteivel, módot adva az egyéni vélemények kifejtésének is.

Koncentráció

Ennek az elvnek a lényege, hogy a rendelkezésre álló forrásokat a legrászorultabb és a leghatékonyabb felhasználást biztosító területeknek kell juttatni, így a leginkább elmaradott, válságban lévő területek kaphatnak támogatást, azok, amelyek beilleszthetők a közösség támogatáspolitikai rendszerébe. A legnagyobb támogatásban részesülő 1. cél szerint támogatott régiók csak azok a NUTS II. régiók, illetve országok lehetnek, ahol a GDP/fő nem éri el a közösségi átlag 75%-át. Azokban az országokban, ahol a teljes terület jogosult az 1. cél támogatására, a koncentráció a támogatott prioritások korlátozott számában jut kifejezésre.

Programozás

A támogatásokat nem egyedi létesítményekhez, hanem komplex fejlesztési programokhoz adják, amelyekhez egyben részletes költségvetés is járul. Azonban ahhoz, hogy programozni lehessen, szükség van a régiók szerinti diagnózisra, a problémák és adottságok felmérésére, továbbá világos, könnyen áttekinthető cél- és eszközrendszerre.

Addicionalitás

A közösségi támogatás nem a nemzeti területfejlesztési-támogatási eszközök helyettesítésére, hanem azok kiegészítésére szolgál. Ezért a tagországoknak legalább a korábbi szinten kell tartaniuk a területfejlesztési támogatásaikat és követelmény, hogy az adott program, beruházás költségeinek bizonyos részét a tagország vállalja. Kevésbé fejlett gazdasággal rendelkező ország esetében a társfinanszírozási arány lehet alacsonyabb is, de általában 20%.

Lényeges szempont, hogy míg a társfinanszírozás közvetlenül a tagállamok költségvetését terheli, addig a közösségi támogatások bevételként a jogosult régiókban jelennek meg. Ezt figyelembe véve tehát megállapítható, hogy a támogatással összefüggő kiadások a nemzeti költségvetést terhelik, ugyanakkor a bevételi oldalt csak közvetetten befolyásolják, amennyiben keresletnövekedést, s ezáltal GDP-növekedést idéznek elő, ami az adóbevételek gyarapodásához vezet.

Monitoring

a) Állapotfigyelő monitoring

A tervezési-statisztikai elemzés, helyzetértékelés nélkülözhetetlen része a természeti, gazdasági, társadalmi folyamatokat folyamatosan elemző,

értékelő állapotfigyelő monitoring rendszer, amely segítségével lehet egyáltalán a beavatkozási területeket kijelölni, a beavatkozásokat megtervezni, hatásukat értékelni. Ez az átfogó, összehangolt információs rendszerekre épülő monitoring az EU országokban kialakult mechanizmus (az országok és az EU között is), de Magyarországon ezen a téren is óriási feladatok megoldása előtt állunk, például az átfogó regionális monitoring rendszer megszervezése terén.

b) Pénzügyi jellegű monitoring

Az EU által elfogadásra kerülő programokat ex ante, előzetes monitoring, majd a végrehajtás után ex post monitoring követi. A program végrehajtását egy olyan bizottság felügyeli, amely a közösség, az ország és a régió képviselőiből áll. Ők dönthetnek a szükséges módosításokról, anyag kezelés esetén visszafizetést vagy más programokból való levonást indíthatnak. Éves jelentéseket készítenek a Tanácsnak, az Európai Parlamentnek, a Gazdasági és Szociális Bizottságnak, a Számvevőszéknek valamint a 10 éve alakult Régiók Bizottságának. Az ellenőrzési és értékelési rendszer általában központi szinten működik. (...)

A roma népesség Európában

Ország	A roma népesség létszáma
Andorra	Andorrában nem élnek romák
Ausztria	20-25 ezer (becsült adat)
Belgium	25-30 ezer (az Egyenlő Esélyek Központja 1999-es felmérése szerint)
Horvátország	népszámlálási adat: 6 964 fő, becslés: 20-30 ezer fő
Cseh Köztársaság	népszámlálás 1991: 32 903 fő, becslés 2001: 11 716 fő
Dánia	1 750 (becsült adat)
Finnország	10 ezer (becsült adat)
Német Szövetségi Köztársaság	70 ezer (becsült adat)
Görögország	80-150 ezer (becsült adat)
Magyarország	népszámlálás 2001: 190 046, becslés: 400-800 ezer fő
Izland	Izlandon nem élnek romák
Olaszország	120 ezer fő
Málta	Máltán nem élnek romák
Hollandia	22 500 ember él állandó jelleggel lakókocsikban. Közülük kevesebb mint 20% a cigány, ezen túl mintegy ezer roma él rendezett lakáskörülmények között
Norvégia	becslések szerint 2-3 ezer roma/utazó és 300-400 roma/cigány él Norvégiában
Lengyelország	25-30 ezer (becsült adat)
Románia	népszámlálás: 409 ezer, becslés: 1,5-2 millió
Szlovákia	népszámlálás 1991: 75 802, becslés: 420-500 ezer
Szlovénia	népszámlálás: 2 293-2 847, becslés: 6 500-7 000
Svédország	40-50 ezer (becsült adat)
Svájc	35 ezer (becsült adat)
Macedónia	népszámlálás 1994: 43 707
Ukrajna	47 917 cigány él Ukrajnában
Egyesült Királyság	300 ezer (becsült adat)
összesen	4 millió 444 ezer a becsült adatok felső határértéke szerint

Forrás: Tabajdi: Jelentés az Európa Tanács Parlamenti Közgyűlése számára, 2002 tavasz – sajtó szerkesztés (...)

Kormányzati szándékok a cigányság felemelése érdekében

A 2002 májusában hivatalba lépő koalíciós kormány programjának – mely a Cselekedni most és mindenkiért címet viseli – alaptézisei reményként fogalmazódnak meg a hazai cigányság számára is.

„Mindenkinek joga van a jólétre és a biztonságra, mindenki csak teljesítménye, munkája alapján boldogulhat, a demokrácia, a szabadság és a

jogegyenlőség alapján történik a kormányzás, a jogszolgáltatás, a szegényekért, a gyengékért az erősek és tehetősek is felelősek, hazánk gyermekei ugyanolyan biztonságot és jövőt élvezhetnek, mint a nyugat-európai társadalmakban, az európai minták, világos keretek gyors gazdasági fejlődést eredményeznek, egyszersmind csökkentik a mindent behálózó korrupciót, a nemzeti büszkeség, az európai nyitottság, a jólét és a szolidaritás együtt és nemcsak egymás rovására valósulhat meg, érdemes hazánk felemelkedéséért összefogni, a szükséges átalakítás kockázatát vállalni, Magyarország sikeres, erős, magabiztos, és demokratikus ország lesz, amelyben jó élni és amelyre büszkék lehetünk.”

A Kormányprogramnak a magyarországi cigányság társadalmi és politikai integrációjával összefüggő feladatait taglaló (30-31 p.) fejezetei szerint:

Roma honfitársaink szociális süllyedését széles körű, drámai társadalmi folyamat következményének tartjuk, nem pedig etnikai problémának. A romák felemelkedése, minél teljesebb társadalmi beilleszkedése valamennyiünk érdeke. Ezért a további társadalmi lecsúszás megakadályozására, az esélyegyenlőség javítására széleskörű szegénység-ellenes programot indítunk.

A Kormány visszaállítja a cigánypolitikai koordináció rangját. Az érintettek bevonásával kialakított program feladatai mellé költségvetési eszközöket és a lehető legszélesebb társadalmi összefogást nyújtó együttműködési formákat rendel.

Beterjesztjük és elfogadjuk a diszkrimináció elleni törvényt. A cigányság társadalmi kizáródását előidéző, gyorsító megkülönböztetést külön szankciókkal büntetjük. Megvizsgáljuk, hogy milyen hatékony eszközökkel lehet fellépni a gyűlöletbeszéd ellen.

Helyreállítjuk, jószerevel megteremtjük, a többségi társadalom és a romák közötti egyenrangú kommunikációt. Súlyt helyezünk a jó minőségű mediátor-képzésre, ösztöndíjakkal és más módon támogatjuk a roma értelmiségiek számának bővülését.

Hosszú távú programot készítünk a cigány-telepek felszámolására, az emberi életkörülmények megteremtésére, a lakásmobilitás elősegítésére.

Költségvetési forrásokból támogatjuk a diszkrimináció ellen fellépő emberi jogi szervezeteket, segítjük a roma polgári jogvédő szervezetek megalakulását, munkáját. A civil szerveződések szerepét növelni kívánjuk a helyi konfliktusok megelőzésében és kezelésében, az integrációt elősegítő programok kialakításában és végrehajtásában.

A cigányság etnikai-kulturális identitásának megőrzése a szociális integráció folyamatával együtt valósítható meg. A cigány nyelv és kultúra védelme érdekében ugyanazokat a törvényi garanciákat adjuk, mint amit a kisebbség élvez.

A kormány átfogó szegény ellenes programjának alapja az oktatás-képzés fejlesztése, a gyermekek esélyegyenlőségének a javítása. A szegénység hátrányait már az óvodai nevelés során csökkenteni kívánjuk. Lehetőséget teremtünk roma származású segédszemélyzet és óvónők alkalmazására, valamint arra, hogy a roma családok és az óvodák között bizalmi kapcsolat alakulhasson ki. Gondoskodunk arról, hogy a hátrányos helyzetű gyermekek nagyobb arányban, hosszabb ideig és szükség esetén speciális programok keretében részesülhessenek óvodai ellátásban.

A Kormány az iskolákban különös figyelmet fordít a romák helyzetére, befogadásukra és a szegregáció megszüntetésére. Felülvizsgáljuk az átírányítás rendszerét és megakadályozzuk, hogy a magántanulóvá nyilvánítás kizárhassa a cigány gyermekeket az iskolarendszerű oktatásból.

A romák saját kultúráját erősítő, önálló képzésének a jogát alkotmányos jognak tekintjük. Bátorítjuk és támogatjuk a saját kultúráját kiemelten oktató, erre szerveződő osztályok, iskolák működését, ez azonban nem válhat oktatási szegregáció alapjává.

A pedagógusok és a családsegítő szolgálatok közreműködésével erősítjük a cigány családokban az iskolai végzettség értékét. Különös gondot fordítunk a szegény sorsú családok gyermekeinek szakmai képzésére, a felsőoktatásban való részvételük javítására. Civil szervezetekkel, szponzorálásra kész vállalkozásokkal közösen előkészítő, ösztöndíj és gyakornoki programokat indítunk a tehetséges roma fiatalok támogatására.

A felnőttoktatásban és a felnőttképzésben is differenciált romaprogramokat indítunk. Célunk a cigánylakosság iskolázottságának és elhelyezkedési esélyeinek javítása. A regionális különbségeket is számba vevő fejlesztést indítunk. Ehhez használjuk a meglévő oktatási és közművelődési infrastruktúrát is.

Különös gondot fordítunk a munkanélkülivé vált cigányság visszavezetésére a munkába. A munkaügyi központokba külön roma foglalkoztatás-szervezők alkalmazását írjuk elő.

A hagyományos roma foglalkozási ágak közül támogatjuk azokat, amelyek gazdaság-környezetvédelmi szempontból is hatékonyak. Segítjük a helyi önkormányzatokat, a földbérlet, a mezőgazdasági termelést ösztönző-szervező akcióikban. Különös figyelmet fordítunk arra, hogy ne csak az

alacsony presztízsű foglalkozásokban, hanem a szolgáltatásban, az idegenforgalomban, a szociális ellátásban is kínáljunk elhelyezkedési lehetőséget a roma munkavállalóknak.

A rendszerváltás óta először jött létre a Miniszterelnöki Hivatal kezei között önállóan működő Cigányügyi Koordinációs Államtitkárság. Az új kormány szándékai szerint valamennyi érintett minisztérium élén önálló roma referensek kinevezése kezdik meg működésüket, ami a roma érdekérvényesítés és problémakezelés új lehetőségeit nyitja meg. A cigányság társadalmi felemelésének eltökéltségét mutatja talán az is, hogy a Cigányügyi Tárcaközi Bizottság vezetését a jövőben maga a miniszterelnök látja el. (...)

Roma Stratégiai Alprogramok	I. A roma érdekérvényesítés erősítése	II. A többségi társadalommal való harmonikus együttélés elősegítése, bizalomépítő programok indítása	III. Lakhatási feltételek javítása	IV. A roma lakosság egészségügyi állapotának javítása	V. Kulturális és szórakozási programkínálat bővítése	VI. A cigány lakosság képzettségi szintjének emelése	VII. Direkt foglalkoztatáspolitikai eszközök és beavatkozások a munkanélküliség csökkentése érdekében
I. A közlekedési kapcsolatok kiépítése							
1. Főközlekedési utak fejlesztése			X				X
2. Az alsóbbrendű úthálózat kiteljesítése			X				X
3. A vasúthálózat fejlesztése			X				X
4. A mohácsi kereskedelmi kikötő és híd megépítése							X
5. Regionális repülőtér építése							X
6. Határátkelőhelyek fejlesztése	X						
II. A humán erőforrások fejlesztése							
7. Aktív foglalkoztatáspolitikai			X		X	X	X
8. Iskolarendszer és képzés				X	X	X	X
9. Felsőoktatás-fejlesztés						X	
10. Szociális szolgáltatások			X	X			

III. Versenyképes gazdasági szerkezet							
11. Technológiai-műszaki innováció fejlesztése						X	
12. Az exportképesség fokozása						X	X
13. Vállalkozásfejlesztés						X	X
14. Integrált élelmiszergazdaság						X	X
15. Pénzügyi-üzleti szolgáltatások			X			X	
16. Műszaki infrastruktúra			X			X	X
IV. Idegenforgalmi és kulturális ipar							
17. Mecsek-Villány kiemelt üdülőkörzet							
18. Hivatásturizmus							
19. Kulturális örökségek		X	X		X		
20. Falusi turizmus		X	X	X	X	X	
21. Idegenforgalmi képzés							
22. Minősítési rendszer							
V. Környezetfejlesztés							
23. Környezetvédelmi fejlesztés			X	X			X
24. Természetvédelem			X	X			X
25. Rekultiváció			X	X			X
VI. Településhálózat, vidékfejlesztés							
26. Térségi központok funkcionális megerősítése	X			X	X	X	X
27. A falusias térségek fejlesztése	X		X	X	X	X	X
VII. Belső és regionális kohézió							
28. Belső kohézió	X	X	X	X	X	X	X
29. Dél-dunántúli együttműködés	X	X			X	X	
30. Nemzetközi gazdasági kapcsolatépítés	X					X	
31. Területi marketing	X	X			X		

(...)

III. Célok és alprogramok rendszere

A.	A romák társadalmi integrációjának elősegítése
A.1.	A roma érdekérvényesítés erősítése
A.1.1.	A helyi kisebbségi önkormányzatok megerősítése
A.1.2.	Közigazgatásban dolgozó romák számának növelése
A.1.3.	Kistérségi roma fejlesztési programok kidolgozása
A.1.4.	Kisebbségi önkormányzatok tevékenységének összehangolása
A.1.5.	Kapcsolatépítés- és ápolás az eredményesebb érdekérvényesítés érdekében az országos és regionális politikai, döntéshozói csatornák irányába
A.1.6.	Roma szervezetek EU kapcsolatainak bővítése
A.1.7.	Határ menti roma kezdeményezések és szervezetek tevékenységének összehangolása, közös programok megvalósítása
A.2.	A többségi társadalommal való harmonikus együttélés elősegítése, bizalomépítő programok indítása
A.2.1.	Roma kultúrát közvetítő rendezvények és programok megvalósítása
A.2.2.	Történeti, kulturális, ill. marketing jellegű információhordozók megjelenítése
A.2.3.	Médiában való pozitív megjelenés fokozása
A.2.4.	Tudományos és nyílt társadalmi fórumok, programok támogatása
A.2.5.	Toleranciára nevelő iskolai rendezvények, programok tartása
B.	A roma közösségek életminőségének javítás
B.1.	Lakhatási feltételek javítása
B.1.1.	Települési koncepciók és tervdokumentumok készítése a telepek felszámolhatóságáról, ill. rehabilitációjáról
B.1.2.	Leszakadó települések és városrészek vonalas- és pont-infrastrukturális fejlesztéseinek megvalósítása
B.1.3.	Közúthálózat fejlesztése, zsáktelepülések átjárhatóságának biztosítása
B.1.4.	Megyei és települési koncepciók és tervek készítése a szociális bérlakás-állomány megújításáról
B.1.5.	Roma lakásépítési pilote-projektek megvalósítása
B.2.	A roma lakosság egészségügyi állapotának javítása
B.2.1.	Egészségre ártalmas környezeti tényezők felszámolása
B.2.2.	Egészségügyi szűrések számának növelése
B.2.3.	Védőnői, háziorvosi hálózat személyi és tárgyi feltételeinek javítása
B.3.	Kulturális és szórakozási programkínálat bővítése
B.3.1.	Roma civil szervezetek és kezdeményezések támogatása
B.3.2.	Meglévő intézmények működési feltételeinek javítása
B.3.3.	Új roma közösségi házak létrejöttének támogatása
B.3.4.	Infokommunikációs csatornák kiépítése

C.	A cigányság munkaerő-piaci versenyképességének fokozása
C.1.	A cigány lakosság képzettségi szintjének emelése
C.1.1.	Cigány ösztöndíjas fiatalok számának növelése
C.1.2.	A romák által sűrűn lakott hátrányos helyzetű települések, városrészek oktatási intézményeinek átvilágítása, a tanítás működési feltételeinek javítása
C.1.3.	Speciális roma oktatási intézmények, valamint a kollégiumok működési feltételeinek javítása
C.1.4.	A speciális, eltérő tantervű, gyógypedagógiai iskolákba történő áthelyezéssel megvalósuló diszkrimináció megszüntetése
C.1.5.	Roma felnőtt- és szakképzési programok megvalósítása
C.1.6.	Személyiségfejlesztő, ill. vezetőképző tréningek a roma munkavállalók előrelépésének elősegítése érdekében
C.2.	Direkt foglalkoztatáspolitikai eszközök és beavatkozások a munkanélküliség csökkentése érdekében
C.2.1.	Szociális földprogramok megvalósítása
C.2.2.	Települési közhasznú célú foglalkoztatási programok indítása
C.2.3.	Hátrányos munkaerőpiaci helyzetűek (romák) foglalkoztatását vállaló vállalkozások támogatása adó és más jellegű kedvezményekkel

Labodáné Lakatos Szilvia: A roma civil szervezetek

A magyarországi civil szférát 1989-ben az egyesülési törvény hívta életre, melynek következtében a társadalmi szervezetek kikerülhettek az államhatalom ellenőrzése alól. A törvény eredményeként hamarosan gomba módra elszaporodtak a civil szervezetek. Ahhoz azonban, hogy ezen szervezetek működését, struktúráját értelmezni tudjuk, szükség van néhány alapfogalom megvilágítására. Engedjék meg, hogy előadásomat ezen fogalmak tisztázásával kezdjem!

A **civil szféra fogalom** tulajdonképpen alulról jövő kezdeményezést takar, amely a helyi igények kielégítésére szolgál. Olyan helyi igényekre kell itt elsősorban gondolnunk, amelyet az önkormányzat forrás hiányában nem tud, vagy nem akar felvállalni, vagy egyszerűen csak nem tartozik a feladatkörébe. Ezért azok a közösségek, amelyek együtt gondolkodnak bizonyos problémák kapcsán, létrehozzák társadalmi kezdeményezéseiket, s ezáltal lehetőség nyílik arra, hogy aktívan, kreatívan szervezzék közösségük életét – természetesen csak a felvállalt célok tekintetében.

Ahhoz, hogy egy civil szervezet **létrejöhesen, legalább** 10 főnek konszenzusra kell jutni a leendő célok és tevékenységi körök meghatározásában. Az alakuló ülésről készült jegyzőkönyv az alapja a bírósági bejegyzésnek, amit már akár tényleges munka is követhet. A szervezet tagjai vállalják az évenkénti ülésezést, s tisztában vannak azzal, hogy az általuk létrehozott szervezet nem termel majd profitot. Így gyakran a szervezet tevékenységének motorja a tagok lelkes és odaadó munkája. Magyarországon ezek a szervezetek céljaik megvalósításához pályázati úton elnyert pénzzel rendelkezhetnek, vagy esetlegesen a minisztériumok vagy a helyi önkormányzat támogatásával végezhetik tevékenységüket. Megjegyzem, ez nem minden esetben szerencsés megoldás, hiszen függőségi viszony létrejöttéhez is vezethet az önkormányzatok és a szervezetek között. A szervezetek munkájának finanszírozása nálunk egyelőre meg sem közelítheti azt a gyakorlatot, amelyet volt szerencsém az Egyesült Államokban megtapasztalni. Ott ugyanis a vállaltok, cégek – azaz a profitot termelők – felvállalják a civil szféra kezdeményezéseinek szponzorálását. A másik jelentős különbség hazánkhoz képest az, hogy munkaidőn túl önkéntes munkát vállalnak az állampolgárok. Ezek a különbségek abból adódnak elsősorban, hogy míg Amerikában az emberek egy munkakör betöltésével is biztos anyagi körülményeket s ezáltal nyugodt életet teremthetnek maguk és a családjuk számára, addig nálunk a gyakran

rohanó, 10-12 órás munka elveszi az emberektől az energiát az egyéb tevékenységektől, például önkéntes munkától egy civil szervezetben.

Az egyesületek általában **humán célokkal** jönnek létre, többek között kulturális, tudományos, szociális, környezetvédelmi, valamint sportköri és különböző szabadidős tevékenységek működtetésére. Itt kell megemlítenem azokat a szervezeteket, amelyek a kisebbségek érdekeinek képviselőit vállalják fel. Hiszen bennünk, romákban is felmerült az igény arra, hogy megszervezzük közösségünk életét. Ezen gondolat hívta életre 1999-ben a Khetanipe Egyesületet is. Hogy miért éppen ezt az egyesületet emeltem ki a Pécsen virágzóan működő roma civil szervezetek közül? Ennek nagyon egyszerű oka van: ebben az egyesületben magam is tevékenyen részt veszek, s ezért úgy gondoltam, hitelesebb, valóságosabb képet adhatok az általam működtetett szervezet segítségével a roma civil szféráról is.

A Khetanipét többségében roma egyetemisták, fiatalok alapították meg azzal a céllal, hogy a romák mindaddig meghallgatatlan problémáit kezeljék, önkéntes, lelkes munkájukkal segítsék. A khetanipe jelentése: együtt, összefogás.

A közhasznú szervezet először Pipacs utcai székhellyel jött létre. Ennek azért van jelentősége, mert ez egy cigánytelep, s azt gondoltuk, hogy betelepülve a romák közé, velük napi kapcsolatot kialakítva és együttműködve, közösen oldjuk meg a felmerülő problémákat. A problémák felismerése és a helyi igények felmérése számunkra nem volt idegen feladat, hiszen mi magunk is hasonló körülmények között nevelkedtünk. Mivel a telepen magánházat béreltünk, s azt tulajdonosa eladta, Pécs Város Önkormányzatához fordultunk segítségért. Így jutottunk el jelenlegi székhelyünkre, a Búza térre, mely környék sűrűn lakott és látogatott a romák körében. Mindig fontos volt számunkra, hogy olyan területen válasszuk meg a székhelyünket, ahol a romák élnek és így a napi problémáikban megoldást adhassunk számukra.

Céljaink közt szerepel a roma gyerekek és fiatalok oktatása, nevelése, a roma nyelvek, kultúra ápolása, a közösségi élet fellendítése, a roma emberek életkörülményeinek javítása, jogaik védelme, a drogmegelőzés, a prevenció és az egészségnevelés.

Egyesületünk tevékenysége igen szerteágazó és sokrétű, de arra törekszünk, hogy programjaink ennek ellenére egymással szerves egységben, egy közös cél érdekében működjenek.

Folyamatosan keressük az utakat, lehetőségeket ahhoz, hogy minden megkezdett, és sikeresen működő programunk újabb és újabb tagokkal, évről évre működjön.

Szeretnék néhány szóban beszámolni a szervezetben működő programokról, annál is inkább, mert ezzel lehetőség nyílik arra, hogy más roma civil szervezetek tevékenységére is utaljak.

Szociális adminisztráció: a hozzánk forduló embereknek szociális képviselőket, kérvények megírásában segítséget, érdekképviselőket nyújtunk. **Ezt a feladatot a városban működő összes roma civil szervezet felvállalja, mert nagy igény van rá.**

Szeretnék rátérni az egyik legfontosabb tevékenységi körünkre, a foglalkoztatási programunkra, mely már 3 éve folyamatosan működik. Tisztában vagyok azzal, hogy munkahelyeket az állam feladata teremteni, de a rendszerváltás óta jelenlévő 90%-os roma munkanélküliség rákényszerített minket arra, hogy foglalkozzunk ezzel a jelentős problémával. Azért fókuszáltunk elsősorban a pályakezdő fiatalokra, mert ennek a korosztálynak a problémáit nem vállalta fel egyik roma civil szervezet sem. **Közhasznú foglalkoztatással a városban többek között az Etnikai Fórum és a Cigány Kulturális és Közművelődési Egyesület is foglalkozik.** Fiataljainknak családi körben nem volt mintája a munkáról való viszonyhoz, hiszen ez az a korosztály, amelynek szülei sajnos nem dolgozhatnak a kialakult előítéletek és a képzettség hiánya miatt. A pályakezdő fiatalokat a Baranya Megyei Munkaügyi Központ valamint Pécs Város Önkormányzatának segítségével alkalmazzuk, és a Gyöngyház Egyesület „utcai szociális gondozó” tanfolyamán szereztek képesítést. Azért választottuk ezt a tevékenységi kört, mert jómagam is szociális munkás – szociálpolitikus szakon végeztem, s így szakmai háttérrel tudok biztosítani munkatársaimnak. A szociális gondozás keretében a cigánytelepeken élők számára igyekszünk személyre szabottan segítséget nyújtani munkatársainkkal. Rendszeresen látogatunk mintegy 40 családot, akiket megpróbálunk beintegrálni a nálunk folyó programokba. Családgondozást természetesen nem bízhatunk szociális gondozóinkra, hiszen nem rendelkeznek egyetemi, szakmai végzettséggel. Az ő jelenlétüknek köszönhető azonban, hogy ma már folyamatos **szociális gondozást** is el tudunk látni, s ezáltal sokkal szorosabbra köthetjük kapcsolatunkat a rászorulókkal. Fiataljaink összekötő hidat képeznek köztünk és a kliensek között, míg egyesületünk felvállalja a közvetítő szerepet az állami intézményrendszer és a rászorulók közt.

Munkatársaimmal fontosnak tartjuk, hogy pályakezdőink tovább tanuljanak, így a legtöbbjük esti vagy levelező gimnáziumba jár a munka mellett. Ösztönözzük őket arra, hogy gyakorlatot szerezzenek a számítógépek világában, hogy nyelvet tanuljanak, s olyan tapasztalatokat szerezzenek

egyesületünkben, melyekkel az egy éves szerződés lejártá után alkalmassá válhatnak arra, hogy a munkaerőpiacon tényleges, potencionális munkavállalókként legyenek jelen. Szervezetünk figyelemmel kíséri későbbi sorsukat is, így pályázat útján ösztöndíjat tudunk biztosítani – például a Roma Right Centeren keresztül – azoknak a tehetséges fiataloknak, akik valóban tenni szeretnének a közösségükért.

A közeljövőben ezen az úton haladva jön létre **álláskereső klubunk** is, ahová hátrányos helyzetű, elsősorban roma származású munkanélkülieket várunk. Meghívott előadókkal, kommunikációs szakemberekkel próbálunk számukra minél több, használható segítséget nyújtani az álláskeresés útvesztőinek leküzdésére. **Hasonló tematikájú programok működnek másutt is – például a munkaügyi központban is Job-klub címmel – ám azokat a roma származású emberek nem veszik igénybe.**

Az egyesület megalakulása óta jelen van a **délutáni tanulószoba program**, ahol hétfőtől péntekig mindennap korrepetálást biztosítunk a tanulási nehézségekkel küzdő általános és középiskolás diákoknak szakképzett tanár segítségével. A program két helyszínen működik: egyesületünkben, illetve egy általános iskolában-Pécs peremkerületén. A csoportos foglalkozások mellett nagy hangsúlyt fektetünk az egyéni fejlesztésre is, a tanulássegítés mellett közösség-és képességfejlesztő foglalkozásokat is tartunk. Nyaranta ingyenes pótvizsgára való felkészítést vállalunk minden évben. A márfai Martineum Collegiummal közösen iskolalátogató-csoportot működtetünk. Hogy mennyire fontos és szükséges ezzel a területtel foglalkozni, az bizonyítja, hogy rajtunk kívül még tanulószoba-programot működtet **a Baranyai Cigányokért Egyesület valamint az Amrita Egyesület** is, melynek tagjai roma származású középiskolások köréből kerülnek ki.

Az oktatás kapcsán kell szót ejtenem a felsőoktatásban részt vevő roma fiatalokról is. 1995-ben tagja lettem a Romaversitásnak, mely teret adott és jelenleg is ad az egyetemeken, főiskolákon tanuló hallgatóknak az információcserére – gondolok itt például az ösztöndíj-lehetőségekre – és kapcsolatok kiépítésére. A legfőbb tevékenységi köre a Romaversitásnak, hogy tutori segítséget biztosít a láthatatlan kollégium hallgatóinak. Ennek keretében számos olyan programon vettem részt, amely megerősített abban, hogy Pécsen is szükség van egy ilyen jellegű kezdeményezésre, hiszen az elmúlt időszakban szerencsére jelentősen megnőtt a roma származású hallgatók száma az egyetemen. Így jött létre az **egyetemista klub**, mely a Cigány Értelmiségi Gondolkodók nevet kapta. 3 hetente klubfoglalkozásra hívjuk össze a városunkban tanuló fiatalokat. Számukra találkozási helyet,

internet-hozzáférést, számítógép használatot, ingyenes nyelvtanfolyamot (romani, beás, angol nyelvekből), biztosítunk, beszélgetéseket, előadásokat, kulturális programokat szervezünk. Programunk a PTE Romológia Tanszékén megalakult Wlislóczi Henrik Szakkollégiummal együttműködve zajlik. A közös projekt részünkről leginkább kézzelfogható eredménye az évente megrendezésre kerülő nyári tábor. Az egyetemi létehez kapcsolódóan jött létre a **Napsütés Alapítvány** is.

- Táncháztartás program: 3 hetente táncháztartást tartunk a fiataloknak és érdeklődőknek, melyen a marcali Cinni Jag zenekar játszik. Ez a program a szívünkhöz nagyon közel áll, hiszen lehetőség nyílik gyermekeinknek, fiataljainknak kultúránk megismerésére, a zenénk és a táncunkon keresztül. Illetve mert segítségével közelebb hozhatjuk egymáshoz a többségi társadalmat és a roma közösségeket. Kulturális tevékenységet folytat még Pécsen a Cigány Szociális és Művelődési Módszertani Bázis is, az ő nevükhöz fűződik a Fund Művészetoktatási Iskola megalapítása.
- Jogsegélyszolgálat: minden héten pénteken délután ingyenes jogsegélyszolgálatot tartunk. A romák esélyegyenlőségének elősegítését általános jogi védelem és jogi tanácsadás által látjuk biztosítva, különösen diszkriminációs ügyekben. Ehhez a sajnos visszavonuló-félben lévő Soros Alapítvány biztosít forrást. Ilyen tevékenységet folytat még az Etnikai Fórum, a Cigány Közművelődési és Kulturális Egyesület.
- Női program két lépcsőfokban valósult meg. Először a közösségünkben aktív roma nőket szólítottuk meg, és tartottunk számukra közösségfejlesztő tréninget. Ezt követte a Baranya Megyére kiterjesztett program, mely a női közéleti képzést célozta meg. Ennek eredményeképpen közülük sokan a cigány kisebbségi önkormányzatokban tevékenykednek ma. Ezt a programot Hága Antónia, a Partners Hungary munkatársának vezetésével valósítottuk meg. Folyamatban van a folytatáshoz szükséges források felkutatása. 2002-ben jött létre a Aranj Egyesület a roma asszonyok és nők jogainak képviselőjére.
- „Baba-Mama” elnevezésű programunk az egészséges életkezés problémakörét öleli fel, mely fiatal pároknak, édesanyáknak szól, és az egészséges életmóddal, gyermekneveléssel foglalkozik. A program heti rendszerességgel jelentkezik, védőnő és gyermekorvos közreműködésével. A foglalkozások során, nagy örömünkre

a résztvevők olyan témákról is szót ejtenek szakembereinkkel, melyek a tradicionális, hagyományos családi életet élők körében tabu-témának számítanak. Ilyen például a fogamzásgátlás.

Egyesületünk nyaranta tábor, kirándulásokat szervez a tanulószobában részt vevő gyermekeknek és az egyetemista klubba járó fiataloknak. Minden évben szervezünk sportnapokat, gyereknapot, Mikulás ünnepséget, konferenciákat, képzéseket, májusban Szent György napján Ederlezi ünnepet, mely egy jellegzetes cigány ünnep, részt vettünk a városban tartott II. Nemzetközi Roma Fesztiválon.

A városban működő cigány szervezetekkel **jó kapcsolatot** alakítottunk ki, igyekszünk a város kulturális életébe is részt venni, jó kapcsolatot tartani az egyéb civil szervezetekkel és hivatalos szervekkel. Meg kell említenem még a pécsi roma civil szervezetek között a **Faág Baráti Kört**, melynek tagjai elsősorban a roma származású állami gondozottak köréből kerülnek ki. Az új kezdeményesek között pedig fontos szereppel bír a **Le Shavorrengi Sansa Egyesület** illetve a **Pécsi Romák Egyesülete**.

Együttműködési megállapodásunk van a Romológia Tanszékkel, a Máltai Szeretetszolgálattal, a Gyöngyház Egyesülettel, Pécs Megyei Jogú Város Önkormányzatával. Különösen jó a kapcsolatunk: a Gandhi Gimnáziummal, a Zsutipe Egyesülettel, az Esztergár Családsegítő Központtal, a Pécsi Kulturális Központtal, a Siklós és Vidéke Érdekvédelmi Szervezetel, a megyében működő cigány kisebbségi önkormányzatokkal, a zalalövői, nyakanizsai és kiskőrösi OSI Romacentrumokkal.

A szervezetek tevékenységeinek bemutatása után fontos néhány szót szólnom a civil szféra jövőjéről is. Az elmúlt 10-12 évben jelentős fejlődésen ment keresztül a civil szféra, és ezen belül természetesen a roma civil kezdeményezések is. A kezdeti szakmai botladozások után ma már egyre több intézményszerű formában működő civil szervezetet lehet megemlíteni. Ehhez nagymértékben hozzájárultak a nemzetközi szervezetek civil szférát ösztönző programjai: a Soros Alapítvány, az Autonomia Alapítvány, az Open Society Institute valamint a Roma Rights Center. Szerencsére az elmúlt időszakban szervezetünk is a kedvezményezetttek körébe tartozott, így viszonylag stabil forrásokkal rendelkezünk. Programjaink által úgymond Közösségi Házzá váltunk, melyben folyamatosan megteremtjük a személyi jellegű, infrastrukturális, dologi feltételeket. Ez a viszonylagos biztonság azonban a jövőben meginogni látszik, mivel ezek az Alapítványok a továbbiakban a keleti országok problémáinak megoldása felé fordulnak.

Személy szerint azonban reménykedem abban, hogy az úniós csatlakozás kapcsán után újabb lehetőségek nyílnak meg a hazai civil szféra, és ezen belül a romákért működtetett civil kezdeményezések előtt is.

A Wlisslocki Henrik Szakkollégiumról

Forray R. Katalin – Cserti Csapó Tibor: A Wlisslocki Henrik Szakkollégium tutori rendszere

Phare projektünk egyik fontos eleme volt a tutori rendszer kiépítése és működtetése. A program ezen elemének célja, hogy minden egyes cigány/roma vagy halmozottan hátrányos helyzetű fiatal, aki belép a PTE rendszerébe, megfelelő támogatást kapjon

- tehetsége kibontakoztatásához,
- személyisége harmonikus fejlődéséhez,
- kibocsátó és befogadó közösségéhez való harmonikus kapcsolathoz,
- etnikai identitásának vállalásához,
- egészségének megőrzéséhez,
- a felsőoktatásban való eligazodáshoz,
- anyagi gondjai csökkentéséhez,
- a diplomához szükséges feltételek (pl. nyelvvizsga) teljesítéséhez,
- a sikeres tanulmányokhoz,
- a munkapiaci beilleszkedéshez
- oly mértékben tanulja meg a felsőoktatás működtetését, hogy képes legyen másoknak tudását átadni, felelősséget vállalni.

A tutori tevékenység súlypontja, profilja kettős:

1. idősebb testvér, bölcs barát (vö. angol college-ek) vagy
2. a speciális tehetség, érdeklődés támogatója (vö. láthatatlan kollégium).

Az első feladatkörbe tartoznak olyan feladatok, mint: eligazodás az órafelvételben, általában az adminisztrációban, ösztöndíj és egyéb pályázás megtanulása, internetezés megtanulása, önéletrajzírás, pályázatírás megtanulása.

A második feladatkörbe olyan feladatok súlypontozása tartozik, mint egy írónak készülő vagy írással foglalkozó gyereknek szakirodalom adása, írásai elemzése; egy néprajzosnak készülő gyereknek szakirodalom, módszertan, stb. És így tovább. Ez módfelett gondos egyeztetést igényel, mert nem a szak, hanem a hajlam alapján kell összeválogatni az embereket, illetve engedni, hogy maguk keressenek tutort.

A piramis-szerűen felépülő rendszer a belépő új vagy a második évet kezdő cigány/roma és hátrányos helyzetű diákok támogatását tűzi ki célul. Három-négy diáknak van egy tutora, s a tutoroknak egy tanár (esetleg) végzős diák a vezetője. Optimális esetben a tutorok ugyanazon szak vagy ugyanazon kar hallgatói, mint a felügyeletükre bízott diákok. Ahol ez nem megoldható, ott különösen tájékozott tutort kell választani.

Mivel a diák-tutor csoportok kialakítását az ismerkedő táborozás alapozza meg, és mivel a rendszer újdonság, különösen sok figyelmet kell fordítani arra, hogy téves választás, nehézkes együttműködés esetében partnert lehessen cserélni. Fontos, hogy ezek a partnercserék a lehető legkevesebb traumát okozzák a résztvevőknek. Erre a tutor-képzés során kell különösen figyelni.

A tutorok megbízásukat egy szemeszterre kapják. Munkájuk értékelése alapján kapnak újabb megbízást.

A tutorok kiválasztásának szempontjai:

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

A diákok kötelessége, hogy

- lelkiismeretesen tanuljanak, felkészüljenek tanulmányaik sikeres folytatáshoz,
- ismerjék meg a szak követelményi rendszerét és alkalmazkodjanak ehhez,
- vegyenek részt a szakkollégiumi programokban,
- működjenek együtt a ttorral.

A diákok joga, hogy

- igénybe vegyék a tutor segítségét tanulmányi és személyes gondjaik megoldásában,
- részt vegyenek a szakkollégiumi programokban,
- munkájukért ösztöndíjat kapjanak.

A tutorok kötelessége, hogy

- lelkiismeretesen tanuljanak, felkészüljenek tanulmányaik sikeres folytatáshoz,
- vegyenek részt a szakkollégiumi programokban,
- ismerjék meg a gondjaikra bízott diákok szakjának követelményi rendszerét,
- ismerjék meg a gondjaikra bízott diákok tanulmányi és személyes problémáit,
- segítsenek a tanulmányokkal kapcsolatos problémák megoldásában, beleértve a zh-kra, kiselőadásokra, vizsgákra való felkészülést,
- készítsék fel diákjaikat plusz feladatok vállalására, a tanulmányok és közélet terén egyaránt,
- ismerjék meg a diákok tanulmányi igényeit, segítsenek azok kielégítésében (pl. nyelvtanulás, korrepetálás),
- ismerjék meg a diákok speciális képességeit, tehetségét, hajlamiat, segítsék azok kibontakozását (pl. szakirodalom, kapcsolatok, ha művész akar lenni),
- kísérik figyelemmel a tanulmányokhoz szükséges adminisztratív feladatok (beiratkozás, kurzusfelvétel, stb.),
- vezessék be diákjaikat az intézmény és a kollégium életébe,
- kísérik figyelemmel a különböző pályázati lehetőségeket (ösztöndíj, stb.), és segítsenek diákjaiknak ezek felhasználásában,
- vegyenek részt a tutori megbeszéléseken,
- munkájukról és diákjaik előrehaladásáról vezessenek jegyzőkönyvet.

A tutorok joga, hogy

- munkájukért ösztöndíjban részesüljenek,
- részt vegyenek a szakkollégiumi programokban,
- saját tutoraiktól segítséget kérjenek és kapjanak.

A vezető tanár kötelessége, hogy

- ismerje meg a rendszerben részt vevők általános problémáit és igényeit,
- segítsen a tutoroknak problémáik megoldásában,
- figyelje a diák-tutor csoportok munkáját, és segítsen a változtatások lebonyolításában,

- értékelje az adott szakaszokban elvégzett tevékenységeket,
- munkájáról jegyzőkönyvet vezessen,
- részt vegyen a szakkollégiumi programokban,
- figyelemmel kísérje a felügyeletére bízott csoportok munkáját,
- rendszeresen megbeszéléseket hívjon össze a tutorokkal, ahol értékeli az adott szakasz tevékenységeit,
- támogassa a tutorokat saját tanulmányaik és a gondjaikra bízott diákok problémáinak megoldásában,
- értékelje a tutorok jegyzőkönyveit,
- segítsen az esetleges tutor-változtatások lebonyolításában.

A vezető tanár joga, hogy

- munkájáért ösztöndíjban részesüljön,
- részt vegyen a szakkollégiumi programokban,
- saját tutoraitól segítséget kérjen és kapjon.

Minden tutor leváltható, illetve minden tutor lemondhat funkciójáról. Ezt a döntést legalább két héttel az esedékessé válás előtt közölni kell az érintettekkel.

Cserti Csapó Tibor: A Wlislócki Henrik Szakkollégium első évének értékelése, tapasztalatai

Eredmények	Tapasztalatok, javítandó elemek
<p>Tutori rendszert építettünk ki, amelynek célja az egyetemre bekerülő hátrányos helyzetű fiatalok (roma diákok) egyetemi életbe való beilleszkedésének elősegítése, adminisztratív, tanrendi teendőik megkönnyítése, számukra azon ismeretek biztosítása, amelyek segítségével pályázati lehetőségekhez juthatnak, eredményesebben végezhetik el tanulmányaikat. A cél érdekében alakítottuk ki a tutori rendszer tanulópárjait. Remélhetőleg csökkenteni tudjuk majd az egyetemet abbahagyó, lemorzsolódó fiatalok számát. (A rendszerben 33 diák, 14 tutor és 1 vezető tutor tevékenykedett.)</p>	<p>E tanuló párok között a kontaktus, a mindennapi együttműködés nem minden esetben működött. Ezért az első félév után meg kellett szüntetnünk az egyik tutor szerződését tutoráltjaival. Jobban működő kapcsolatok alakulhattak volna ki, ha nem sürget bennünket az idő, s több időt tudtunk volna hagyni a kapcsolatok spontán, baráti úton történő kialakulásához, ám szorított bennünket a projekt határideje.</p>
<p>Tutori rendszerhez kapcsolódó ösztöndíj-rendszert hoztunk létre a rendszerben való bentmaradás motivációjaként, a szociális hátrányok mérséklése céljából.</p>	<p>El kell érni, hogy ne az ösztöndíj legyen a szakkollégiumi tagság egyetlen motiváló ereje. Érezhető ez a probléma abból, hogy mióta kimerült az ösztöndíj keret, drasztikusan csökkent az egyes rendezvények iránt mutatkozó részvételi kedv, a tanszék látogatottsága. Természetesen szép számban vannak ez alól kivételek is. A jövőben meg kell szüntetnünk az alanyi jogon járó ösztöndíjat, s helyette inkább az érdemek alapján történő jutalmazásra kell áttérnünk.</p>

<p>Egyetemen belül működő roma szakkollégiumot alapítottunk a közösségteremtés, az egyetem különböző karain tanuló roma diákok közötti szakmai – baráti kapcsolatok elmélyítése érdekében. A közösségteremtést szolgálták szabadidős-kulturális programjaink is.</p>	<p>Erősíteni kívánjuk a szakkollégium szakmaiságát, a tudományos életbe, publikációs tevékenységbe, közéletbe történő bekapcsolását a szakkollégium tagjainak.</p> <p>Erősíteni kívánjuk a hallgatók önszerveződését, kezdeményezőképességét, s csökkenteni a külső ráhatás mozgatóerejét. Sajnos a célcsoportot és igényeiket csak a pályázat elnyerése után ismerhettük meg – a program tartalmát a szakmai megkötések figyelembe vételével ezért utólag kellett ezen igényekhez igazítanunk, ám a projektben nagyon szigorú megkötések voltak a pénz felhasználására és az eredetileg tervezettektől való eltérésekre vonatkozóan, ezért nem mindig tudtuk a kívánságokhoz illeszteni a kötött finanszírozást. E hiányosságon segíthet a megszerzett tapasztalat.</p> <p>Kommunikációs csatornák nehézsége (mail, telefon...) – Követelményként szerepelt ugyan az elérhetőség megteremtése a programban való részvételhez, mégis voltak, akik akkor látták utoljára a számítógépet, amikor E-mail címet kaptak. A telefonszámok folyamatos változása, az E-mail címek megszűnése, megváltozása, vagy eleve hibásan történő megadása nehezítette a szervezést. Gyakran ezért nem értesülhettek diákjaink fontos hírekről, rendezvényekről, aktualításokról.</p>
--	--

<p>Informatikai, számítástechnikai rendszert alakítottunk ki diákjainknak.</p>	<p>Diákjaink kevésnek találták a számítástechnikai eszközállományt, rövidnek a számítógépes terem nyitva tartását, nem megfelelőnek a dekorációt. A szakkollégium érdekképviselői szerevének (vezetőség) szerepét, hatékonyságát, hozzáállását erősíteni kell. Ezen problémák jelzése, vagy megoldása a vezetőség hatáskörébe tartozik. A terem a diákoké, a dekoráció az ő feladatuk – jogkörük. A terem – éppen az értékmegőrzés miatt – nem hagyhatjuk korlátlan időre nyitva. Próbálkoztunk jelenléti ív bevezetésével, hogy nyomon követhető legyen, ki, mikor használta a gépeket, de nem vált be – csak összefirkálódtak ezen ívek. A tanszék dolgozói pedig munkaidejükön túl nem vigyázhatnak a diákok eszközeire. Célszerű lenne, ha a szakkollégium – éppen ilyen feladatok megoldására megválasztott – vezetősége kidolgozna egy ügyeleti rendszert.</p>
<p>Munkatársaink, s a programban részt vállaló diákjaink is tapasztalatokat szerezhettek a Phare projektek lebonyolítása, annak adminisztrációs háttere terén.</p> <p>A program adminisztratív előírásainak köszönhetően javult intézményünk dokumentációs rendszere, kommunikációs rendje, tapasztalatokat szerezhettünk az önértékelés, a minőségbiztosítás terén, így az uniós csatlakozással remélhetőleg eredményesebben tud szervezetünk is megfelelni az uniós normarendszernek.</p>	
<p>A program segítségével beszerzett számítástechnikai géppark, bútorzat, szakkönyvállomány, egyéb berendezések segítik, javítják mind tanszékünk oktatóinak, mind a diákoknak a tanulmányi teljesítményét, mindennapi ügyintézését, egyetemi életminőségét.</p>	<p>E szakkönyvek diákjaink rendelkezésére állnak, amiből egy-egy példány van, az tanszéki használatra, amiből több is van az kölcsönzésre is rendelkezésre áll. A könyvtári állomány tanszéki felelős oktatóját kineveztük. Ezt azonban a könyvtár hatékonyabb kihasználása érdekében még tudatosítani kell a diákokkal.</p>

<p>Konferenciáink, szakmai rendezvényeink nem csak az egyetem, de a város közönsége felé is nyitottak voltak, ez hozzájárult mind a Romológia Tanszék, mind a romológia szak ismertségének terjedéséhez a média segítségével, s remélhetőleg hozzájárult a romológia, mint tudomány, s ezáltal a cigányság társadalmi elfogadtatásához is.</p>	<p>Ezen rendezvények azért voltak hasznosak, hogy elsősorban a szakkollégisták tanuljanak belőle. Sajnálatosnak találjuk, hogy a WHS tagjainak egy része távolt maradt mindenféle szakmai rendezvénytől még akkor is, ha történetesen kötelezőnek tituláltuk azokat – olyan indíttatásból, hogy az ösztöndíjért cserébe ennyi tevékenység elvárható.</p>
<p>A projekt segítségével tudtunk 2001, illetve 2002 nyarán egy-egy tábort megszervezni a Balatonnál a Pécsi Egyetemen tanuló roma diákok részére, ezeknek a táboroknak szintén a közösségteremtés volt a célja, valamint szakmai, életvezetési, munkaerőpiaci ismeretekhez is hozzájuthattak.</p>	<p>A jövőben már jobban ismerjük igényeiket, diákjaink is jobban látják, mire van szükségük. Ezért fokozottabban be kívánjuk vonni a szakkollégistákat a rendezvények előkészítésébe, tervezésébe.</p>
<p>Folyamatosan bővült a célcsoport, törekedtünk a roma hallgatók teljes körű feltérképezésére.</p>	
<p>E tevékenységünk alapján az egyetlen magyarországi egyetem, ahol cigány/roma hallgatók sokasága vállalja identitását, közösség és kapcsolati tőke kovácsolódott az egyetem különböző karain tanuló roma egyetemisták között. E kapcsolati tőkére nem csak tanszékünk, de a majdani végzés után volt diákjaink továbbra is építhetnek.</p>	
<p>Már vannak belső felvételin felvételt nyert hallgatóink romológia szakra és az egyetem más szakjaira is.</p>	
<p>Egy végzős hallgató elhelyezése a munkaerőpiacon.</p> <p>Egy végzős hallgató felvétele ösztöndíjas Phd-képzésbe.</p>	<p>A későbbiekben, amikor diákjaink közelebb kerülnek tanulmányaik befejezéséhez és ezzel a munka világához, erősíteni kell a munkaügyi központ tevékenységét, a pályaaorientációt, munkaerőpiaci ismeretek átadását. E témakör – diákjaink többsége számára még távol lévén – ez évben nem kapott eléggé hangsúlyos szerepet.</p>

<p>Konferenciákon eddig 10 szakkollégista előadást tartott.</p> <p>Hallgatók bekapcsolódása a záró konferencia előadásaiba</p> <p>WHS folyóirat szerkesztésébe, az interjúk elkészítésébe, tudományos értekezés írásába bekapcsolódtak a szakkollégium hallgatói és tutorai.</p> <p>Új tanszéki kiadványsorozatot indítottunk el Gypsy Studies Student címmel, amelyben diákjaink jelentethetik nagyobb lélegzetvételű tanulmányaikat. E sorozat két kötete már megjelent: Szemenyei Mariann: Mítosz és valóság..., Somogyi László: Az igazi roma hip-hop.</p>	<p>Gyakran nyűgnek érzik a felkérést egy-egy folyóiratcikk megírására, egy-egy téma feldolgozására.</p>
<p>A BMMK a jó együttműködésnek köszönhetően a program keretein túl is segíti tanszékünk, s ezáltal a Bölcsészettudományi Kar munkáját: a BMMK rendszeres segítséget ad munkanélküli roma fiatalok középiskolai, illetve felsőfokú végzettséghez való juttatásában (a program során 2 személy érettségizett, illetve tanult tovább felsőfokon, egy pedig a következő évben kezd el felsőfokú tanulmányait)</p>	
<p>Diákjainkat segítettük a kollégiumi elhelyezésben.</p>	<p>A diákotthoni elhelyezés problémái – az egyetem segítségével minden diák kapott ugyan férőhelyet, de ez nagyon sok utánajárást, telefont igényelt. Néhányan nem is jelentkeztek a kollégiumba, mert egyszerűbbnek tűnt, ha azt a szakkollégium intézi számukra. Ezt is hatékonyabban kell a jövőben szerveznünk. Erősíteni kell a diákok önállóságát.</p>

A szakkollégium jövőjéről

- Az egyetemi rendszer és a Romológia Tanszék biztosítani tudja a szakkollégiumi rendszer szakmai fenntarthatóságát (anyagit nem).
- A tutori rendszer fenntarthatósága a későbbiekben roma tutorokkal biztosított. Mostani elsőseink válhatnak tutorokká.
- Az eszközellátottság miatt fenntartható a hallgatói-informatikai szoba, a sporttevékenység, ám itt problémát jelent a működési költségek fedezése.
- Fenntartható a kapcsolatrendszer a konzorciumi partnerek között – Ez különösen a Munkaügyi Központtal fontos a diákok végzősökké válásának időpontjára (előtárgyalások folynak).
- A fenntarthatósághoz az Egyetem intézményi rendszere, a tapasztalat és a szakmai tudás a garancia.
- Más, a fentiekben jelzett együttműködésekhez garanciát az érintett civil szervezetek többéves működése nyújt.
- A kapcsolatok a konzorcium tagjai között fennmaradnak, a konzorciumi tagok között van olyan, aki bekapcsolódott az egyetemi oktatásba, diákjainak állandó vagy ideiglenes tevékenységet vállalnak a konzorciumi tagok szervezeteiben. (Ld. a fent leírt együttműködések!)

Cserti Csapó Tibor

A konferencia előadói

- Apró Antal Zoltán** Ph.D. II. évfolyam – Társadalomföldrajz doktori program
- Babos Ildikó** Ph.D. I. évfolyam – Alkalmazott Nyelvészet doktori program
- Beck Zoltán** egyetemi tanársegéd PTE BTK Romológia Tanszék, Ph.D. III. évfolyam – Irodalomtudomány doktori program
- Cserti Csapó Tibor** egyetemi tanársegéd, megb. Tanszékvezető h. PTE BTK Romológia Tanszék., doktorjelölt
- Dudás Katalin** PTE Közgazdaságtudományi Kar, Ph.D. hallgató
- Hegyí Ildikó** doktorjelölt
- Huszár Zsuzsanna** egyetemi tanársegéd PTE BTK Tanárképző Intézet, Oktatásmódszertani Tanszék
- Ignác Mária** Romológia szakos hallgató III. évfolyam
- Jakab Péter** Ph.D. hallgató – ELTE Neveléstudományi doktori program
- Kalányos Jánosné** Romológia szakos hallgató III. évfolyam
- Kolompár Hajnalka** Ph.D. I. évfolyam – Alkalmazott Nyelvészet doktori program
- Labodáné Lakatos Szilvia** óraadó PTE BTK Romológia Tanszék, Ph.D. II. évfolyam – Politológia doktori program
- Máté Mihály** Romológia szakos hallgató III. évfolyam
- Molnár Mária** Ph.D. III. évfolyam – Alkalmazott Nyelvészet doktori program
- Pálmainé Orsós Anna** egyetemi tanársegéd PTE BTK Romológia Tanszék, Ph.D. III. évfolyam – Alkalmazott Nyelvészet doktori program
- Petrovics László** Romológia szakos hallgató I. Évfolyam
- Varga Aranka** Ph.D. III. évfolyam – Alkalmazott Nyelvészet doktori program

