

**ROMOLÓGIA A FELSŐOKTATÁSBAN ÉS  
A KUTATÁSBAN**

*KONFERENCIAKÖTET*

*2001. FEBRUÁR 16-17.*

*PÉCSI TUDOMÁNYEGYETEM BÖLCSÉSZETTUDOMÁNYI KAR,  
ROMOLÓGIA TANSZÉK*

**5.**

**Sorozatszerkesztő: Cserti Csapó Tibor**

**ROMOLÓGIA A FELSŐOKTATÁSBAN  
ÉS A KUTATÁSBAN**

**KONFERENCIAKÖTET**

**2001. FEBRUÁR 16-17.**



**Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar  
Romológia Tanszék**

**PÉCS, 2001.**

## **Változatlan utánnymás 2008**

Kiadja a Pécsi Tudományegyetem Romológia és Nevelésszociológia Tanszéke •  
7624 Pécs, Ifjúság útja 6. • Felelős kiadó: Forray R. Katalin •  
Technikai szerkesztő: Cserti Csapó Tibor • Szerkesztette: Beck Zoltán •  
Borítóterv: Ofset Hungária Kft. • Készült az Ofset Hungária Kft. nyomdájában.  
Pécs, Szabadság u. 28. • Nyomdavezető: Takács Imre • Megjelent 100 példányban •  
ISBN: 963-641-854-3 • ISSN: 1586-6262

## Tartalom

<b>ELŐSZÓ</b> .....	7
<b>KÖSZÖNTŐK</b> .....	9
Tóth József a Pécsi Tudományegyetem rektora .....	9
Font Márta a Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Dékánja.....	11
Kaltenbach Jenő a Nemzeti és Etnikai Kisebbségi Jogok Országgyűlési Biztosa .....	13
Báthory János a Nemzeti és Etnikai Kisebbségi Hivatal elnöke .....	15
Szövényi Zsolt az Oktatási Minisztérium képviselőjében.....	17
Kara Ákos az Ifjúsági és Sportminisztérium képviselőjében .....	24
<b>ROMOLÓGIA A FELSŐOKTATÁSBAN ÉS A PEDAGÓGUSKÉPZÉSBEN</b> .....	26
Goldgruberné Héjj Katalin (Soros Alapítvány, Budapest) A SOROS ALAPÍTVÁNY ROMA PROGRAMJAIRÓL .....	26
Bencze Lóránt (Zsámbék, Apor Vilmos Katolikus Főiskola) A ROMOLÓGIA MINT TUDOMÁNY ÉS MINT TANTÁRGY .....	29
<i>Sajátos tudományos alapelvek</i> .....	29
<i>Sajátos oktatási kérdések</i> .....	32
Csillei Béla (Szolnok) ROMA ESÉLY A FELSŐOKTATÁSBAN.....	36
Apró Antal Zoltán (Pécs) OKTATÁS – FOGLALKOZTATÁS – ESÉLYEGYENLŐSÉG .....	43
Raicsné Dr. Horváth Anikó (Baja) A ROMOLÓGIAI OKTATÁS SZEREPE A TANÍTÓ- ÉS ÓVODAPEDAGÓGUS-KÉPZÉSBEN.....	45
Pálmainé Orsós Anna (Pécs) BEÁS NYELVOKTATÁS AZ EGYETEMI KÉPZÉSBEN .....	46
Szegál Borisz (Dunaújváros) ROMA KULTÚRA A SZOCIOLÓGIA, A PSZICHOLÓGIA, A POLITOLÓGIA DISKURZUSAIBAN .....	48
Nagy Sándorné (Edelény) TANÍTÁSI TAPASZTALATOK ÉS A PEDAGÓGUSKÉPZÉS <sup>5</sup> .....	51
Géczi János – Huszár Zsuzsanna – Sramó András – Mrázik Julianna – Bohár András (Pécs) ROMÁKKAL KAPCSOLATOS BEÁLLÍTÓDÁSOK TANÁRJELÖLTEK KÖRÉBEN .....	52

Problémafelvetés .....	52
<i>Kutatási eredmények</i> .....	53
<i>A roma-kép forrásaival összefüggő beállítódások</i> .....	54
<i>Kisebbségismeret</i> .....	55
<i>Beállítódások a nyelvi kérdésekkel összefüggésben</i> .....	56
<i>Számosság-érzékenység</i> .....	56
<b>ROMOLÓGIA A TUDOMÁNYOS KUTATÁSBAN .....</b>	<b>58</b>
Kerékgyártó T. István (Szolnok)	
<b>PARADIGMAVÁLTÁS A CIGÁNYSÁG KUTATÁSÁBAN</b> .....	58
Gedő Ibolya – Lantos Gábor (Romonya)	
<b>A CIGÁNY KULTÚRÁKRÓL</b>	
<b>EGY TÁGABB KULTURÁLIS VISZONYLATBÓL<sup>1</sup></b> .....	59
1. <i>Egy metodológiai probléma</i> .....	60
2. <i>A nyugati kultúrkör és a cigány kultúrák</i> .....	62
3. <i>A cigány nyelvekről</i> .....	65
Neményi Mária (Budapest) <b>AZ EGÉSZSÉGÜGYI KUTATÁSOK ÉS</b>	
<b>TÁGABB ÖSSZEFÜGGÉSEIK</b> .....	69
Füzesi Zsuzsanna (Pécsi Tudományegyetem ÁOK, Magatartástudományi	
Intézet; Fact Alkalmazott Társadalomtudományi Kutatások Intézete).....	71
<b>DOHÁNYZÁSI SZOKÁSOK</b>	
<b>ROMA/ CIGÁNYFIATALOK KÖRÉBEN</b> .....	71
<b>A DOHÁNYZÁS ETNIKAI VETÜLETE</b> .....	72
<b>A DOHÁNYZÁS TÁRSADALMI KÖRNYEZETE</b> .....	72
<b>A DOHÁNYZÁS ÉS AZ OKTATÁSI RENDSZER LEHETŐSÉGEI</b> .....	73
<b>A DEPRIVÁLT / CIGÁNY GYEREKEK EGÉSZSÉGI</b>	
<b>ÁLLAPOTÁRA HATÓ TÉNYEZŐK</b> .....	73
Kerékgyártó T. István (Budapest)	
<b>A CIGÁNY KÉPZŐMŰVÉSZETRŐL</b> .....	75
Rozgonyi Ibolya (Nyíregyháza) <b>ROMAKÉRDÉS KOMPLEX</b>	
<b>MEGKÖZELÍTÉSSEN</b> .....	77
Barcy Magdolna (ELTE BGGYF Kar, Szociálismunkás-képző	
Tanszék, Bar Kochba Intézet) <b>MEDIÁCIÓ AZ ISKOLÁBAN,</b>	
<b>A KISEBBSÉGEKKEL FOLYTATOTT MUNKÁBAN</b> .....	79
<b>BEAVATKOZÁSI LEHETŐSÉGEK ÉS SZINTEK KISEBBSÉGI</b>	
<b>GYEREKEK ISKOLAI TELJESÍTMÉNYÉNEK FOKOZÁSÁBAN</b> .....	<b>80</b>
<b>A MEDIÁTOROK</b> .....	<b>83</b>
<b>AZ ISKOLA ÉS A KONFLIKTUSOK</b> .....	<b>85</b>
<b>AZ ISKOLAI MEDIÁCIÓ ELŐNYEIS</b> .....	<b>87</b>
<b>A KISEBBSÉGEKKEL FOLYTATOTT KÖZVETÍTŐI MUNKÁBAN</b>	
<b>FOKOZOTT HANGSÚLYT KAP</b> .....	<b>89</b>
<b>Jegyzetek</b> .....	<b>91</b>

## ELŐSZÓ

2001 februárjában kétnapos konferenciára hívtuk azokat a kutatókat, politikusokat, oktatókat, pedagógusokat és szakembereket, akik a romológiaival kutatási vagy felsőoktatási területként foglalkoznak.

A találkozót nem szakmai-tudományos, inkább szakmai-informális céloknak kívánt eleget tenni. Találkozási lehetőséget kívántunk biztosítani a különböző társadalmi alrendszerekben dolgozó szakembereknek arra, hogy egy közös téma kapcsán megismerjék egymás munkáját, megosszák véleményüket.

Erre alkalmul az szolgált, hogy a romológia egyetemi szak akkreditációját követően a Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kara 2001. január elsejével Romológia Tanszékot alapított a már kiépült illetve kiépülőben lévő szakmai bázisra. A tudományterület így módon – mondhatjuk – intézményesült.

A találkozó szükségessége már a számok tükrében is megkérdőjelezhetetlen. A két nap során huszonnyolc plenáris előadás hangzott el, a regisztrált látogatók száma elérte a háromszáz főt.

Jelen kötetünk az előadások anyagát tartalmazza – néhol kényszerűen rövidített változatban. Nem állítjuk, hogy ezek a szövegek válaszok lehetnek a számtalan, e tárgykörben felvetődő kérdésre (erre a korlátozott terjedelem sem ad lehetőséget), mégis valamilyen módon reprezentálja azokat a gondolkodási, kutatási irányokat, melyek a romológia tárgykörében ma hangsúllyal vannak jelen. Ugyanakkor hasznosnak ítéljük a kötetet már csak abból a szempontból is, hogy olyan intézményi hálót mutat meg, mely tájékozódást adhat minden romológia iránt érdeklődőnek.

A konferencia határkönek nevezhető. Egyfelől, mert lezárta azt a munkát, mely odáig vitt, hogy szak és azt követően tanszék alakulhatott a Pécsi Tudományegyetemen, másfelől, mert lehetővé tette ennek a munkának folytatását és egyre magasabb szakmai színvonalú továbbvitelét, amely remélhetőleg maga után vonja az ehhez szükséges intézményi-infrastrukturális fejlesztést is. Végezetül köszönjük előadóinknak, támogatóinknak, hogy a konferencia és a kötet egyáltalán létrejöhetett, az érdeklődőknek – hallgatóknak és olvasóknak egyaránt – hogy ilyen fontosságot tulajdonítanak a romológia tématerületnek.

A kötet és a konferencia folytatásaként az érdeklődő a Cigány Nyelvek Nemzetközi Szemináriuma elnevezésű rendezvényünk anyagát is kézbe veheti a közeljövőben.<sup>1</sup>

2001. április. 25.  
Forray R. Katalin  
sorozatszerkesztő

<sup>1</sup> A kötetünkben található előadások sok szempontból közelítenek a romológia területéhez, ebből következik műfaji sokszínűségük is. Az olvashatóság megkönnyítése érdekében a következő jelöléseket alkalmaztuk:

- Times New Roman betűtípussal szedtük az előadások tartalmi kivonatait
- *Times New Roman* betűtípus jelöli az előadások hangsúlyos fogalmait

Arial betűtípussal közöljük az előadások elhangzott, vagy a szerző által stilizált szövegegyégeit. (A köszöntőkben ettől a jelölésmódtól eltekintettünk.)



# KÖSZÖNTŐK

**Tóth József**  
**a Pécsi Tudományegyetem rektora**

Tisztelt Professor Asszony, Hölgyeim és Uraim!

Nagy megtiszteltetés számomra, hogy ezt a konferenciát – többek társaságában – én is megnyithatom. Országos jelentőségűnek érzem e rendezvényt, hiszen a magyarországi sorskérdések egyik legfontosabbikának tárgyalására gyűltünk össze itt, a Pécsi Tudományegyetemen, mely annyi közt ezzel is igazolja: méltán gondoljuk az egyik legdinamikusabban, leghívatottabban működő egyetemnek az országban.

Olyan kérdést tárgyalunk, amelynek jelentősége egyre nagyobb lesz a jövőben. Engedjenek meg néhány megjegyzést erre vonatkozóan szakmám, a geográfia felől, amely a *térrel*, a településekkel foglalkozó tudomány. Magyarország népességének jelentős része cigány. Ám a roma népesség kérdésköre nem Magyarország-specifikus, hanem európai probléma, bizonyos vonatkozásában világkérdés.

Az ország néhány területén – hangsúlyozottan az aprófalvas térségekben – különösen éles kontúrral rajzolódik ki mindaz, amit e problémaegyüttesen értünk. A magyar populáció egy része szegényebb, mint az átlag, és kevésbé képes érdekeit érvényesíteni. E populáción belül a cigány népesség aránya sokszorososan magasabb, mint más transzferekben. Feladatunk tehát az, hogy ezt a népességet olyan helyzetbe hozzuk, hogy saját érdekeinek védelmében szót tudjon emelni. Ehhez olyan értelmiség kell, amely nem hagyja el etnikus közegét abban a pillanatban, ahogy azzá vált – inkább marad, visszamegy: felvállalja azt. Ehhez tömeg kell, kritikus tömeg. Ehhez a képzésnek olyan szintjére és olyan szervezett formájára van szükség, amelyet egyetemünkön Forray R. Katalin professzor asszony vezetésével egy kis csapat elindított. Örülök neki, hogy ezt a kezdeményezést rektorként segíthetem, jóleső érzés biztosnak tudni a minisztériumi támogatást.

Nagyszerű látni, hogy a közönség soraiban ennyi cigány ember ül meghívottként vagy érdeklődő hallgatóként. Ha sikerül az értelmiség képzésében, a romológusképzésben előrelépni szignifikáns módon, rendkívül sokat segíthetünk a roma populáción, rendkívül sokat Magyarországon, a magyarországi jövőproblémák egyik legfontosabbikán.

Sok sikert kívánok a tanácskozás vállalt feladatának megvalósításához, s ígérem, munkájukat a jövőben is – a rektor lehetséges mozgásterén belül – mindig támogatni fogom.

## **Font Márta** **a Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Dékánja**

Tisztelt Hölgyeim és Uraim, kedves Vendégeink!

Nagyon örülök annak, hogy a romológia szak, a Romológia Tanszék a Bölcsészettudományi Kar keretei között lelte meg otthonát.

Ez a kar nem csupán legnagyobb, de talán legsokszínűbb szervezeti egysége is egyetemünknek. Egyfelől igyekszünk megtartani az úgynevezett tradicionális, bölcsész típusú képzéseket, hiszen ezek megfelelő, másra fel nem cserélhető értékeket hordoznak. Ugyanakkor az elmúlt tíz év nyitottságra is ösztönzött bennünket az élet diktálta szükségletek által felmutatott problémák felé. Az újabb tudásterületek intézményesülésének folyamatában karunkon a szociális munka, szociálpolitika szakok után a romológia is helyet talált. E széles társadalomtudományi képzés pedig a romológia szakon tanulmányaikat folytató diákoknak nagyon sokszínű választási lehetőséget, orientációs pontokat, műveltségük széles körű gyarapítását teszi lehetővé.

Az első feljegyzések, amelyek arról árulkodnak, hogy a romológia – avagy ciganológia, s alighanem a két fogalom gyakorlatilag azonos tartalmat jelöl – karunkon jelen van, 1993-ból származnak. S az első lépéseket dékánelődeink, illetve az Általános Nyelvtudományi Tanszék vezetője Szépe György tanár úr tette meg. Ám fontos hangsúlyoznunk: támogatott program indításáról volt szó. Az a hét év, mely '93-tól a szakindítási kérelem elnyeréséig, 2000 júniusáig eltelt, jelzi ennek a munkának nehézségét. Hasonló utat, hosszú éveket dolgoztunk, dolgoztak a kollegák a már említett szociális munkás, szociálpolitikus vagy politológia szak indításán, s ezt a rögzös utat a romológia sem tudta elkerülni. Nyilvánvalóan meg kellett teremteni sok-sok munkával, energiával azokat a dokumentumokat, amelyek valóban garanciát nyújtanak a folyamatos és stabil egyetemi szintű képzésre. Újra és újra meg kellett mutatni, hogy adottak a tárgyi és személyi feltételek egy szak működtetéséhez. Nyilván ezeket a szempontokat vizsgálta a Magyar Akkreditációs Bizottság, az Oktatási Minisztérium és megannyi bizottság, amelyeknek az útvesztőiben bizony ennek a programnak is végig kellett küzdenie magát, mindaddig, amíg eljutottunk odáig, hogy a tavalyi évben hivatalosan szakindítási engedélyt szereztünk.

Visszatekintve azt mondhatjuk, megérte, mert itt az eredmény: elindult a nappali tagozatos képzés, elindult a kiegészítő képzés, 2001. január 1-jével pedig új időszámítás kezdődött. A Nyelvtudományi Tanszék keretein belül működő szemináriumból immáron a romológia *önálló* tanszékké vált.

A mai konferencia annak bizonyítéka, hogy nem csupán szak illetve tanszék van, hanem erős tudományos háttér is, amely alkalmas egy olyan jelentős esemény megszervezésére, mint a most kezdődő tanácskozás. E gondolat jegyében kívánok Önöknek jó munkát, és remélem, jól érzik majd az egyetem és a kar falai között magukat!

## **Kaltenbach Jenő** **a Nemzeti és Etnikai Kisebbségi Jogok Országgyűlési Biztosa**

Hölgyeim és uraim!

Az idősebbek talán saját ifjúkorukból, a fiatalabbak olvasmányaikból bizonyos ismerik a Tolnai Világlexikont. Ezt a többkötetes munkát a két világháború között főként az alsó középosztályhoz tartozó családok forgatták nagy előszeretettel, szerevén belőle ismereteket a világról, melyben éltek. A Tolnai Világlexikonban az orosz címszó alatt a következő állítást olvashatjuk: „az orosz ember szakállas”. Ami pedig e borotvátlan figura mentalitását illeti, megtudhatjuk róla, hogy nihilista, amelyet a „nyicsevo” kifejezéssel hoz mások tudomására.

Annyi bizonyos, hogy az oroszok a fenti megállapításokból nem – legalábbis nem szívesen – ismernek magukra.

Szándékosan nem a cigány címszó alatt szereplő megállapításokat idéztem. Csupán jelezni szerettem volna az előítélet, a sémákban való gondolkodás jelenlétét a mindennapokban. Azt, hogy az előítéletek virtuális kocsmaasztala mellől nehéz felállni, még inkább felállítani másokat, s hogy ezen az asztalon máig írónak könyvek, melyeknek megállapításai aztán széles körben terjednek tovább.

Aligha vitatható tehát, hogy az *előítéletről* szólva a ma talán legsúlyosabb problémájával kell szembenéznünk. A nem oly rég hivatalba lépett Mádl Ferenc Köztársasági Elnök Úr egyik első interjújában a magyarországi romák integrációjának megoldását tekintette a magyar társadalom egyik legnagyobb kihívásának. De hogyan oldjuk meg ezt az *integrációt*?

Elsőként az előítéletek leépítéséhez szükséges hozzáfognunk. Nyilvánvaló, hogy ez oktatás, kutatás: megismerés nélkül elképzelhetetlen. Valódi értelmiségi tevékenységről van szó, mely új és újító egyszerre: amelyben nem a romák tudják meg azt, mit is gondolunk róluk, s mi aligha azt, ők hogyan gondolkoznak rólunk, arról pedig végképp szó sem esik, kinek van vagy lehet igaza.

Éppen ezért óriási jelentősége van annak, hogy létrejöjjön egy olyan roma értelmiség, amely képes arra, hogy közvetítő szerepet játsszon romák és nem romák között, hogy részt vegyen, és döntő mértékben vegyen részt az igazság kiderítésében, a roma kultúra, a roma életmód legfontosabb vonásainak feltárásában és annak közvélemény elé kerülésében.

Ebben a nélkülözhetetlen munkában játszik hangsúlyos szerepet az olyan alkotóműhely, mint az itt megalakult Romológia Tanszék. Ennek a munkának az elkezdése régóta esedékes, s köszönet illeti mindazokat, akik ebben érdemeket szereztek, akik lehetővé tették azt, hogy ne csupán e két napon vitatkozzunk e problémakörrel.

Nem véletlen – s remélem elhiszik, hogy nem a lokálpatrióta szükségképpen elfogult véleménye mondatja velem – hogy a romológia szakos egyetemi képzésnek éppen ez az állítólag mediterrán jellegű dél-magyarországi város, Pécs ad otthont. Valószínűleg ez volt a legszerencsésebb választás, pontosabban – *önválasztás*. Hiszen a különböző népek, nemzetiségek, csoportok egymás mellett élését illetően Baranya megye és vele Pécs rendelkezik a leggazdagabb hagyományokkal Magyarországon. Bízom abban, hogy az a szellemiség, ami ezt a várost, ezt a közösséget, ezt a környéket jellemzi, nemcsak az itt lakók gondolkodására hat, hanem kisu-gárzik az országhatárig, sőt azon is túl: mindannyiánk hasznára. Ehhez kívánok a mai tanácskozáshoz, a mai tanácskozáson keresztül sok sikert, és a tanszéknek, a professzorasszonynak és a tanszék munkatársainak, valamint az egyetemnek kitartást és erőt ehhez a nehéz munkához! Köszönöm a figyelmüket!

## **Báthory János** **a Nemzeti és Etnikai Kisebbségi Hivatal elnöke**

Tisztelt Konferencia, Rektor Úr, Parlamenti Biztos Úr,  
Professzor Asszony – régi és leendő barátaim!

Ezt megelőzően egy – a foglalkoztatás kérdéseit tárgyaló konferencián vettem részt, ahol azt mondtam, hogy ugyan a kormány középtávú cselekvési programja lehetőség szerint polisztiikusan gondolkodik, és a cigányság létét meghatározó minden területen próbál valamilyen előrehaladást elérni, mégis azt hiszem, az oktatásnak kiemelt jelentőséget kell tulajdonítanunk.

S nem csupán azért, mert szociológiai és társadalompolitikai közhely, hogy az oktatás mindenképpen elsőrendű és megkerülhetetlen mobilizációs tényező, mert közgazdasági elemzések bizonyítják, hogy a legjobban megtérülő beruházás, hanem azért is, mert áttekintve az eddigi kormányprogramokat – s nemcsak az utolsó tíz, sőt negyven évben – azt látjuk, hogy a hatalmas anyagi és szellemi ráfordítás ellenére azok mégsem hoztak átütő sikert.

Lehetséges, hogy az elmúlt néhány év történései meghozták ezt az áttörést, ám történelmi távlat szükséges ahhoz, hogy mindezt észlelni, értékelni legyünk képesek. Számokra, s főként arányszámokra pedig nem hivatkozom szívesen: tudom, hogy azok amennyire igazak, olyannyira megtévesztők is lehetnek. Az a hozzávetőleg ötszáz cigány hallgató, aki jelenleg a felsőoktatásban tanul, több mint tízszerese az öt évvel ezelőtti negyvennek. Ez a sikertörténet azonban egészen másként artikulálódik akkor, ha arra gondolunk, hogy az ötszázas létszám nem éri el az adott cigány korosztály 1 százalékát!

Lehetséges, hogy az általam hiányolt áttörés megtörtént. De – ha nem is az elszántság, a programok melletti elkötelezettség – mintha egyfajta szellemi tőke mégis hiányoznék. S a szellemi tőkéről szólva nem tudományos fogalmakban gondolkodom. Egyfelől megfelelő tudáskoncentrációt, másfelől *morális tőkét* értek ez alatt. Olyat, melyet a hétköznapi nyelven akár szeretetnek is lehet mondani: nem szerettük eléggé a romákat. Néhány nappal ezelőtt a fiatal roma értelmiség budapesti találkozóhelyén, a Bronz Klubban jártam, ahol a fiatalok közül ketten is megjegyezték: „nem kell, nem kívánjuk, hogy szeressenek minket a gádzsók.” S igazuk van! Arra a szeretetre, amely lojalitást, vagy viszont szeretetet, kötelező hálát vár el, tényleg nincs szüksége a feltörekvő fiatal roma értelmiségnek.

A morális tőke olyan értelemben is hiányzott, hogy nemcsak a megfelelő létszámú és képzettségű cigány értelmiség hiányzott, de a cigányokkal foglalkozó gádzsó értelmiség sem tudott ilyen tőkét felhalmozni. Egyfelől alacsony létszámuknál fogva, másfelől, mert energiájuk jó része saját pozíciójuk, egzisztenciájuk megteremtésére-megerősítésére fordítódott.

Itt az ideje tehát annak, hogy a romákkal kapcsolatos képzés motorja újra induljon alsó-, közép-, felsőfokon, mind a roma fiatalok képzése területén, mind a roma ügyekkel foglalkozó szakemberek képzése területén! Szükség van arra az új generációra, amelyik elsodor bennünket – sodorjon el minél hamarabb –, amely szemléletében friss, létszámában nagy, olyan, amelyiknek mi, öregek nem ellenállni akarunk majd, hanem radikálisan megújítva saját gondolkodásunkat, mintegy megfiatalodva részesei lehetünk a változásoknak.

Hiány volt eddig professzionalizmusban is. És hogyha egyetemi tanszéket avatunk, akkor a professzionalizmusnak az első helyen kell lennie. De a hozzáértés nem csupán szakmai tudást jelent. Osztályozási rendemben – mely nem tart igényt tudományosságra – a roma ügyekkel kapcsolatban kétféle értelmiségi típus különböztetődik meg. A prófétái és az apostolai. Prófétából általában egy van egyszerre (s ha kettő, akkor az egyiket biztos agyon is csapják a történet tanúsága szerint). Apostolból viszont sok van elég! Az apostol tévedhet, követhet el hibákat, a prófétának viszont jaja, hogyha egy szóban is téved. A professzionalizmus mellett egy csepp apostoli lelkület is kell ahhoz, hogy a cigány ügyekkel foglalkozó emberek a munkájukat hatékonyan végezzék. Pontosabban: ezzel az attitűddel együtt beszélhetünk csak valódi hozzájárulásról!

Hiszem, hogy ilyen típusú értelmiség képzésére vállalkozik az a tanszék, amelynek már létrehozása is kiemelkedően jelentős teljesítmény volt!

Forray R. Katalin Professzor Asszony a konferencia előtt gratulált kinevezésemhez. Most én gratulálok neki azzal a megjegyzéssel, hogy sokkal könnyebb kinevezést elfogadni, mint egyetemi tanszéket alapítani. S mert ami emberen múlik, az adott a sikerhez, adjon az Isten szerencsét is ehhez a nagy vállalkozáshoz!



## Szövényi Zsolt az Oktatási Minisztérium képviselőjében

Tisztelt Konferencia! Kedves Vendégek!

Az értelmiségi lét természetes megnyilvánulása, hogy adott időszak társadalmi mozgásait, változásait megörökítő írások, folyóiratok, vagy könyvek a könyvespolcra kerülnek, a megélt események írásos lenyomatai saját könyvtárunk része lesz.

Évek, esetenként évtizedek múltán vesszük kezünkbe ismét e könyveket, és újraolvasva értékeljük vagy átértékeljük az üzeneteiket.

Így voltam és vagyok az 1970-ben megjelent Bari Károly: „Holtak arca fölé” című verses kötetével.

Harminc év távlatából ma sem tudok többet, igazabban mondani a megnyíló felsőoktatási roma konferencián, mint azt ő tette:

Az „Azt hiszitek” versében így szólítja meg a társadalmat, a nem romák közösségét:

„Azt hiszitek, hogy csak én  
ácsorgok fényért és szeretetért  
a város kapuja előtt,  
...Sokan várjuk a kapun kívül,  
hogy bizalmatok rézkrajcárjaival  
megajándékozzatok.”

Szintén e kötetben, a „Körmenet” versében saját, roma közösségéhez így szól:

„...véres torokkal üvöltöm a rettenetes  
ígét: nekünk kell megváltani magunkat,  
álmaink világa ez a világ, haj...”

Két közösségnek szólnak e verssorok. A társadalom értő és tenni akaró részét szólítják meg, adnak szemléletet a roma kérdés válaszaihoz, adnak útmutatást a cselekvés mozgásterének kijelöléséhez: figyelmeztetnek a mindenkori többség, és a mindenkori kisebbség ugyan eltérő feladatokat jelentő, de közös felelősségére.

Igaznak éreztem a hetvenes évek kiáltását, és őszintén ajánlhatom e két napos felsőoktatási, szakértői tanácskozás szemléleti alapjának a versek üzenetét: a bizalmon alapuló segítő cselekvést és az önmegváltó együttműködés parancsát.

Tisztelt Konferencia!

Igaz az a mondás, hogy múltunk határozza meg jövőnket. Mint hogy igaz az is, hogy a választott utak és tévutak tanulságaiból okulva formálhatunk megbízható jövőképet.

Ezért engedjék meg nekem, hogy néhány általános összefüggést emeljek ki a cigánykérdés és felsőoktatás negyedszázados történetéből, figyelmeztessem önmagunkat a választott út helyességére és a bejárt út kudarcaira.

A hely szellemére, a „génus loci”-ra gyakorta hivatkoznak és ezt én sem kerülhetem meg.

A pécsi Erzsébet Tudományegyetemen a földrajzi régió sajátosságai, az átélt történelmi trauma és az egyetem-áttelepítések egyaránt ösztönzően hatottak az egyetemi Kisebbségi Intézet felállítására. Az egyetem professzori arcképcsarnokából, a tudós professzorok közül Faluhelyi Ferenc, Flachbart Ernő munkássága jelzi az értéket, a pécsi egyetem mindenkori nyitottságát a kisebbségi kérdések iránt.

Az egyetemi szervezeti struktúrában a kontinuitás a II. világháborút követően megszakadt, de a pécsi felsőoktatás hagyománytiszteletét érezhetjük abban, hogy a Pécsi Tanárképző Főiskola a nemzetiségi tanárképzéssel biztosította a folyamatosságot, 1977-ben a Pécsi Tanárképző Főiskola vállalta a cigány tanulók oktatásának és nevelésének kérdéseit megtárgyaló, első, országos konferencia megrendezését. Majd folytatva a sort 1979-ben nemzetközivé bővült e rendezvény. A huszonhárom hazai szakember előadása mellett olasz, francia, finn, szlovák, svéd, angol és osztrák kutatók tanulmányát közli a „Cigány gyermekek nevelése és oktatása” címen a második konferenciáról megjelent kötet.

Az oktatás, a közoktatás kérdéseire összpontosult e tanácskozások figyelme, de a kiegészítő program része volt a Neveléstudományi Tanszék aurájában működő Pécs-bányatelepi iskola cigány osztályainak nevelői gyakorlata.

E tanácskozások segítő szándéka történeti távlatból megítélve is vitathatatlan. A pedagógus társadalom, a közoktatás figyelmét kívánták felhívni egy jelenlévő társadalmi gond iskolai kezelésére. A pedagógusképző intézmények képző intézmények képző gyakorlatába kívánták bevinni a roma-problematikát, bibliográfiát és speciálkollégiumi tematikai ajánlást dolgoztak ki a pedagógusjelöltek felkészítéséhez.

Ma is tanulságosnak tartom a két konferencia kötetében megfogalmazott kérdésfelvetéseket: a társadalmi beilleszkedést segítő oktatási, közoktatási feladatokat: a hátrányos helyzetű tanulók körében kezelt romakérdést: az oktatás szervezésében a szegregáció és az integráció vállalhatóságának dilemmáját, a nyelvészeti és nyelvtanítási kérdések megoldatlanságát: az oktatáspolitikai döntéseket megalapozó roma-kutatások szükségességét.

Pécs volt a befogadója e kezdeményezéseknek és koordinátora a többi óvó, tanító és tanárképző főiskolán meginduló képzéseknek, kutatásoknak.

E tiszteletre méltó kezdeményezések – a politikai megítélés bizonytalanságai közepette is – segítő szándékúak voltak, de sokszor nélkülözték a támogató anyagi erőforrásokat és a munkát megalapozó koordinált, átfogó kutatásokat.

A kudarcok okainak feltárásával még adós a kutatás, de az 1986-ban Mezei Barna szerkesztésében megjelent „A magyarországi cigánykérdés dokumentumokban” című kötet, amely a kérdéskört 1422-1985 között időszakban vizsgálja, tartalmazza a nyolcvanas évek oktatási gyakorlatának kritikáját, amelyből visszakövetkeztethetünk a felsőoktatás megítélésére is.

Nem teszem kritika tárgyává e megállapításokat, mert nem rendelkezem megalapozott helyzetértékeléssel, de idézek tartalmukból, mert úgy vélem volt igazságtartalmuk és van üzenetértékük: „a gyermekek 30%-ának nem magyar az anyanyelve, és ezt az iskolapolitikában nem veszik figyelembe: az iskoláztatásban erős az iskola struktúra által megteremtett szegregáció, a gyakorló pedagógusok módszertani segítség és jó szemléletű tananyagok nélkül dolgoznak.”

Azóta változott és jó irányba változott a közoktatás struktúrája, a jogi szabályozottság, de a feladatok napjainkban is számosak.

Tisztelt Konferencia!

A kilencvenes évek felsőoktatási törekvései és a felsőoktatás tartalmi és strukturális változásai, az általános felsőoktatás politika számos vonatkozásban más dimenzióba helyezte a felsőoktatás és aroma kérdés kapcsolatát.

Megmaradt és továbbfejlődött a pedagógusképzést vállaló állami és nem állami intézmények nyitottsága, és kezdeményező készsége a romológiai felkészítés területén: Zsámbék, Kaposvár, Hajdúböszörmény, Debrecen, Nyíregyháza, Szarvas, Budapest és

Pécs képzési programjaiban, intézményi struktúrájában, és kiadványaiban jelen van az óvók, a tanítók és tanárok felkészítéséért érzett felelősség. További számos főiskola, egyetem jelzi közreműködő szándékát a felsőoktatási pedagógusképzési roma program fejlesztésében, és a kibontakozó félben van a cigány nyelv oktatásának felsőoktatási programja.

A tárca a jövőben is támogatni kívánja e törekvéseket, a speciális romológiai képzési modulok beépülését, választhatóságát a különböző pedagógusképző intézmények képzési programjaiba.

Ugyanakkor úgy ítéljük meg, hogy az általános tanári felkészítés elmúlt években bekövetkezett differenciálódása, a személyiségközpontú, értékorientált pedagógiák minden pedagógusjelölt számára olyan szemléletet, pedagógiai kultúrát biztosíthatnak, amely érzékennyé teszi őket az egyéni, a különböző tanulók, különböző típusú megközelítésére.

A felsőoktatási „roma programban” a jövőben is kitüntetett helyet kap a pedagógusképzés, amely az általános felkészítési gyakorlatában és a speciális alapképzési szakokkal és továbbképzési modulokkal együttesen oldhatja meg eredményesen e feladatot.

Tisztelt Konferencia!

Sajátos előtörténete volt az előzőektől eltérő rendeltetésű és az elmúlt évben elfogadott romológia egyetemi szaknak, valamint a Pécsi intézményi háttér megteremtésének. A szakalapítás elmúlt tíz évének története a nyitottság és bizonytalanság, támogatottság és magára maradás, az integrálódás és szervezeti önállósulás ellentétpárokkal írható le.

De a most nyíló új évtized, az új évszázad reménye, hogy a működő pedagógusképzési roma programok mellett itt Pécsen élő a Felnőttoktatási Intézet keretei között folyó roma szakemberképzés, Pécsen van romológiai alapszak, vagy egyetem alapszak, van egyetemi szervezet, és mint a tanácskozás is mutatja létező a roma-téma felsőoktatási hálójá, az együttműködő intézmények hálózata.

A felsőoktatás politika feladata ma nem az, hogy e hálózatból kiemeljen, priorizáljon, hegemon helyzetet teremtsen.

Feladatunknak e hálózat megerősítését, a lehetőség szerinti kiteljesedését, a kapcsolatok kiépítésének támogatását tekinthetjük. Ennek a folyamatnak természetes része az érdemi fejlesztő és kutató programok támogatása. Ez egyaránt történhet a meglévő pályázati rendszerek keretei között, akár kiemelt, meghívásos rendszerben működő feladat támogatással.

Lehet ezt úgy is értelmezni, hogy versenyhelyzet van az intézmények között, és versenyhelyzetet teremtünk, de ami nem egymás ellenében, hanem a felsőoktatási roma program minőségi megvalósítása érdekében történik.

Ebben a szemléletben köszönöm meg miniszter úr nevében a Pécsi Tudományegyetemnek és a Kar oktatóinak és Dr. Forray Katalin professzor asszonynak kezdeményező vállalkozását, és a konferenciát személyes jelenlétükkel is erősítő társintézmények támogatását.

Ígérhetem, hogy a megalapozott felsőoktatási programtámogatására ez évben is megkeressük a forrásokat.

Szükségét érezzük, hogy a felsőoktatási intézmények hálózatában az önálló cselekvési körben fogant kezdeményezések mellett – az évek során – kialakuljon az az integráló szellemi központ, amely az autonómiákat segítve válhat koordináló partnerré a kutatásban és a képzésben.

Tisztelt Konferencia!

A felsőoktatás hivatását a roma kérdésben nem szűkítjük le a romológiai képzésre, a pedagógusjelöltek felkészítésére, bár ezt a legfontosabb feladatnak ítéljük. A képzés szerkezetében számos olyan szak és szakirány létezik, amely közreműködő a roma kérdés társadalmi szintű megoldásában.

Továbbá a felsőoktatásban részben megtörtént és vállalt hallgatói létszámnövekedés részének kell tekintenünk szakoktól és szakirányoktól függetlenül, a roma értelmiség képzését, a felsőfokú tanulmányaik támogatását.

A témánk szempontjából is segítő programoknak tekintjük: a szociális gondoskodás területén az elmúlt évtizedben megszervezett képzéseket, a szociális munkás és szociálpedagógus szakokat vagy a pszichopedagógia, a fejlesztő pedagógus, az egészségnevelő és mentálhigiénikus, a művelődésszervező és humán szervező szakos és szakirányú képzéseket.

A képzések tartalmukban segíthetik a roma kisebbség identitásának megőrzését, társadalmi integráció folyamatát, és mint erre korábban kezdeményezés történt: külön beiskolázás, és előkészítők keretében is támogatottak a továbbtanulni szándékozó roma fiatalok.

Általánosabb feladatai is vannak a felsőoktatásnak a roma értelmiség felkészítésében.

Az egyetemi és főiskolai képzésben a képzési létszámok növekedése a továbbtanulni szándékozó roma fiatalok előtt is a nagyobb lehetőséget biztosította.

A középiskolás roma fiatalok számának növekedése és növelése biztosíthat bázist a továbbtanulók számának gyarapodásában.

De a segítő támogatás, a tehetséggondozás feladatát nem szűkíthetjük le a közoktatás feladatává.

A közoktatásban működő cigány osztályok, kollégiumok „filiális kapcsolata” egy egyetemi kollégiummal, vagy főiskolai közösséggel a továbbtanulás esélyét növelheti. Az előkészítő, felkészítő tanfolyamok és táborozások, szakkörök és diákkörök a köz- és felsőoktatás kapcsolódását jelentik, és ha ebben külön helyet kap a roma fiatalokkal való foglalkozás, akkor ennek támogatása nem marad el.

Ezért is tartottuk és tartjuk fontosnak a felsőoktatási intézmények részvételét, pályázását a PHARE roma projektjében

A felsőoktatási felvételt követő támogatás talán mindkét fél részéről a legnagyobb empátiát, tapintatot igénylő kérdés. Ezen időszakban kiemelt szerepét látjuk a differenciálódó ösztöndíjrendszernek.

A kisebbségeket támogató külön ösztöndíjak mellett jelentősnek ítéljük az „Esélyt a Tanulásra” Közalapítványnak a továbbtanulni szándékozókat és a felsőoktatásban továbbtanuló hallgatókat támogató ösztöndíjait, valamint ebben az évben több mint ezer önkormányzat által önkormányzati ösztöndíjak lehetőségét. Az ösztöndíjak esélyt teremthetnek, és a biztonságot szolgálhatják.

A tömegoktatás időszakában, a kreditrendszer biztosította tanulmányi szabadság időszakában szükség van olyan eszköz és intézményrendszer kiépítésére, amelyek nem engedik vagy mérsékelik az elmagányosodást, amelyek lehetőséget adnak arra, hogy ne legyen vagy kevés legyen az elvesztett hallgató, és a tehetség minden körülmény között támogatást kapjon.

Az egyetemi és főiskolai kollégiumoknak és szakkollégiumi közösségeinek, a „tutorális oktató-hallgató kapcsolatoknak” valamint a kortárs tanácsadó hálózatoknak, a Diáktanácsadó Központoknak kiemelt szerepet szánunk az egyetemek életében.

Ebben a folyamatban a roma fiatalok, mint egyetemi vagy főiskolai hallgatók válnak szereplővé, ha nem is elkülönülten, de mégis talán megkülönböztetett figyelemmel kísérve pályafutásukat.

Ez már nem is programokat vagy akciókat jelent, hanem a hallgatót egyetemi polgárnak tekintő – és a felsőoktatási oktatók-hallgatók universitását megjelenítő – felsőoktatási pedagógiai kultúrának.

Az elmondottak szolgálhatnak keretül, adhatnak szemléletet a felsőoktatás vállalható roma programjaihoz, s talán megerősítést, hogy érdemes volt e két napos felsőoktatási konferenciát megszervezni. Miniszter úr nevében is megköszönve a házigazdák munkáját érdemi, eredményes tanácskozást kívánok.

## **Kara Ákos** **az Ifjúsági és Sportminisztérium képviselőjében**

Professzor Asszony, Elnök Úr, tisztelt Hölgyeim és Uraim!

Az Ifjúsági és Sportminisztérium helyettes államtitkára, Szabó László úr képviselőjében vagyok jelen ezen a konferencián.

S hogy miért is fontos az ifjúsági kormányzatnak jelen lenni egy ilyen jellegű rendezvényen?

Az Ifjúsági és Sportminisztérium megalakulása után 1998-ban többféle célt fogalmaztunk meg. Alapvetően ezek mind olyan elveken nyugodtak, mint a *partnerség*, az ifjúsági közösségek elérhetősége, utolérhetősége, egy majdani Európai Unióhoz történő illeszkedés, az ifjúsági közösség tekintetében minél biztosabb és minél gyorsabb átmenet, stb.

Ezért az ifjúsági kormányzat intézményrendszerét a következőképpen strukturálta. Az Ifjúsági és Sportminisztérium háttérintézménye a Mobilitás Ifjúsági Szolgálat 7 regionális ifjúsági szolgáltató irodát indított el az országban. Ez a decentralizált intézményrendszer 7 regionális ifjúsági szolgáltató iroda számára teremtette meg a lehetőséget, hogy a legszélesebb körben támogassa a fiatalokat. Ennek a szerkezeti elvnek megfelelően az ISM a forráselosztást, a döntéshozatalt is regionális szintre vitte. Az elmúlt időszak tapasztalataiból a következő következtetéseket vonhattuk le.

Számos olyan közösséget tudtunk így utolérni, melyeket korábban valami folytán nem sikerült. Olyanokat, melyek korábban nem részesültek bizonyos információkból, nem tudtak kapcsolódni ahhoz a rendszerhez, amelyben pénzügyi forrásokat pályázhattak volna.

De azt is észrevettük, hogy az elmúlt időszak működését tekintve vannak hiányosságok, vannak kifejezetten olyan jelenségek, amelyek mindenképpen jobbításra, javításra szorulnak. Ezen jelzések közül különösen hangsúlyos volt az, hogy első lépésben nem sikerült utolérni azon *roma fiatalokat*, illetve *közösségeiket*, amelyek a régiókban léteznek, működnek.

Önök valamennyien részesei: segítői, résztvevői vagy támogatói ezen közösségeknek. E konferencia számunkra tehát azt is jelenti, hogy lehetőség nyílik a kapcsolatteremtésre.



Hiszen alkalom kínálkozik arra, hogy felajánljuk: lehetőséget, legalábbis háttérrel kívánunk biztosítani olyan képzéseknek, rendezvényeknek, ahol a közösségek képviselői, vezetői, illetve segítői hasznos, praktikus ötleteket, tanácsokat tudnak adni és kapni akár konkrét pályázati ügyek tekintetében is.

Azt gondolom, ha biztosítjuk annak a lehetőségét, hogy a fiatalok maguk vehessenek részt ezekben a programokban, akkor sikerül olyan folyamatot generálni, mely egyre önállóbbá és jelentékenyebbé teszi a társadalomnak ezt a részét.

A tudományos kutatások tekintetében szeretném Önöket tájékoztatni arról, hogy az Ifjúság 2000 elnevezésű kutatási program keretében megtörtént a 8000 fős ifjúsági kutatás alapfeltétele, s hamarosan elkészül az a gyorsjelentés, amely az első adatokat tartalmazza ezzel kapcsolatban. Két dolgot tudunk biztosan. Az egyik, hogy ezen eredmények mindenképpen elérhetőek lesznek nemcsak az Önök számára, hanem minden magyar polgár számára. A másik, hogy e munkát folytatja két kiegészítő kutatás. Az egyik a regionális, tehát a Magyarország területén statisztikai régióknak megfelelő regionális aspektusokat, sajátosságokat próbálja majd megragadni, nyilvánossá tenni. A másik egy kifejezetten roma fiatalok körében végzendő kutatás. E tekintetben a Mobilitás keretein belül működő, 2001. január 1-jén – a Pécsi Tudományegyetem Romológia Tanszékével egyidőben – megalakult Ifjúságkutató Intézet fogja azon szakemberek segítségét kérni, akik járatosak ebben a kérdéskörben, akik korábban kutatást vezettek, végeztek, illetve szándékukban áll részt venni újabb kutatásban.

Partnerséget, kölcsönösséget ajánlok tehát a magam, s általában az Ifjúsági és Sportminisztérium, illetve annak háttérintézménye a Mobilitás és a Regionális Ifjúsági Szolgáltató Irodák valamennyi munkatársa nevében! Köszönöm, ha elfogadják!

# ROMOLÓGIA A FELSŐOKTATÁSBAN ÉS A PEDAGÓGUSKÉPZÉSBEN

## **Goldgruberné Héjj Katalin (Soros Alapítvány, Budapest) A SOROS ALAPÍTVÁNY ROMA PROGRAMJAIRÓL**

Az előadások sorát Goldgruberné Héjj Katalin, a Soros Alapítvány Roma Oktatási Programjainak vezetője nyitotta. Előadásában az alapítvány eddigi, s jelenleg folyó roma oktatási programjait ismertette.

Néhány szóban bemutatta a Soros György által létrehozott szervezetet, annak történetét, hangsúlyos céljait. Mint elmondta, a hálózat jelenleg több mint 40 országban működik; azon túl működtet két – a hálózati programokat irányító szervezetet OSI néven. A hálózathoz tartozik még az 1991-ben alapított Közép-Európai Egyetem (CEU) is.

*A Soros Alapítvány célja a nyílt társadalmak kialakulásának elősegítése.*

A magyar Soros Alapítvány 1984-ben alakult, önálló szervezeti egységként, Soros Alapítványként 1991-ben alakult meg. Eddig körülbelül 130 millió dollárral gazdálkodott az alapítvány, az összesített adatok szerint 1999-ben 7300 pályázatot támogatott, miközben hozzávetőleg 20000 pályázatot nyújtottak be. A Soros Alapítvány magánalapítvány.

*1996 és 1998 között működtetett két megaprogramot: az oktatási, illetve az esélyegyenlőségi megaprogramot.*

Amikor lezáródott ez a két program, akkor erőteljesen csökkent a Soros Alapítvány költségvetése, amely jelenleg évi 5 millió dollár, s amely előreláthatólag 2010-ig, a valószínűsíthető magyarországi kivonulás időpontjáig így marad.

A magánalapítvány felvállal olyan feladatokat is – köztük pl. egészségügyi programokat – melyek inkább volnának kormányzati feladatok. Ugyanakkor abban bízunk, hogy a kormányzat belátja e programok sikerességét, s átveszi az alapítványi példákat bizonyos esetekben.

A roma programok történetének kezdete az alapítványnál 1993-ra tehető. Eleinte szórványosan érkeztek pályázatok a különböző kutatásokra, később egyre növekedett az igény, s ezek hívták életre az önálló roma programokat. 1993-tól a 2000-es év végéig majdnem másfélmilliárd forintot fordított az alapítvány roma programokra.

Kezdetben a civil szervezeteket támogatta, amelyek a cigányság fő szerveződését, a kultúra megőrzését, illetve az integrációt segítették, és ezáltal az esélyegyenlőséget segítették elő. Ezt követően a tanulmányi támogatásokra fektette az alapítvány a legnagyobb hangsúlyt ebben a tárgykörben. Az előadó részletesen ismertette az ehhez kapcsolódó célrendszert, a stratégiai gyakorlatot és az eredményeket.

Külön kiemelendő, hogy az olyan kezdeményezéseket, amelyek a felsőoktatásban résztvevő hallgatók tehetséggondozását végzik, jelenleg is támogat, s a jövőben is segíteni kívánja az Alapítvány. Az előadás részletesen ismertette a különböző, már működő támogatási formákat.

Ezt követően az előadó a Soros Alapítvány kiadványairól beszélt.

Úgy gondoljuk, nagyon fontos, hogy kialakuljon a roma értelmiség. Ám ezenkívül szükség van arra is, hogy azok a diákok, akik – legyen annak bármilyen oka – nem tudnak érettségit adó középiskolába járni, szakmát tanuljanak. Ezért írtuk ki – először 1999-ben – a Roma tanulók szakképzése elnevezésű pályázatot, ahol elsősorban azokat a kezdeményezéseket támogatjuk, amelyben roma diákok szakképzése folyik, elsősorban olyan szakmákban, melyek a munkaerőpiacon keresettek.

A programvezető biztosította a konferencia résztvevőit a *roma értelmiségi képzés* melletti elkötelezettségéről.

Goldgruberné Héjj Katalin előadásának záró egységében A roma kultúra oktatása a pedagógusképzésben programról tartott beszámolót.

A kuratórium 1999-ben 23 beadott pályázatból 16-ot támogatott, 2000-ben 24-ből 14-et. Ebben a témában úgy gondolja a kuratórium, hogy azokat a felsőoktatási intézményeket támogatja, ahol valamilyen módon a romológiát be szeretnék vezetni, vagy már be is vezették, és ebben, ezeknek a programoknak a kidolgozásában nyújt segítséget. Nagyon fontosnak tartja, hogy a tanárok, ha lehetőség van rá, akkor még az alapképzés ideje alatt megismerkedjenek azokkal az alapfogalmakkal, alapvető romológiai ismeretekkel, amelyek segítenek megérteni a roma gyerekeket, és esetleg segítséget nyújtanak abban is, hogy a felmerülő problémákat mi módon lehet megoldani. Így a tanári előítéletek is csökkenthetők.

Nagyon fontos lenne, hogy egyre több tanítási gyakorlóhely legyen, amelyik nem az elit iskolák köréből tevődik ki.

A kuratórium úgy gondolta, ahhoz, hogy minél több helyen lehessen romológiaát tanítani, szükséges az is, hogy meglegyenek azok az oktatók, akik ezeket az ismereteket hitelesen, jól át tudják adni, és ezért – példaként említem – az ELTE Szociológiai és Szociálpolitikai Intézetének Kisebbségi Szociológia Tanszékén beindítottak egy olyan képzést, amit a Soros Alapítvány támogat többek között azzal, hogy az első évfolyamoknak a hallgatói ösztöndíját, a szakindítást és a tananyag-kidolgozást is anyagilag segíti. Az első évfolyamban ez a képző képzését jelenti, tehát elsősorban azok az emberek végezhetik el ezt a szakot a mi támogatásunkkal, akik később azt taníthatják.

## **Bencze Lóránt (Zsámbék, Apor Vilmos Katolikus Főiskola)** **A ROMOLÓGIA MINT TUDOMÁNY ÉS MINT TANTÁRGY**

*Sajátos tudományos alapelvek*

Az Egyesült Nemzetek Szervezete a 2001-es évet a „civilizációk közti dialógus” nemzetközi évévé nyilvánította. II. János Pál pápa ezt a felhívást a következőképpen egészítette ki: „Civilizációk közti dialógus a szeretet és a béke civilizációjáért”. A két felhívás együtt a lehető legaktuálisabb. Nemzeti, etnikai, kulturális és vallási konfliktusok és háborúk fenyegetik a békét és a társadalmi egyensúlyt szerte a világon.

Párbeszéd csak akkor lehetséges, ha a kultúrát annak tekintjük, ami. A kultúra nem változatlan köszikla, sem egyértelműen beazonosítható célpont. A kultúra állandó mozgásban van, mint az ökológiai rendszer. Folytonosan igyekszik megfelelni az újabb és újabb kihívásoknak, és éppen a túlélés kedvéért változik folyamatosan. Állandó és változó elemek vannak benne, erkölcsi, vallási, gazdasági stb. értékek és társadalmi formák. Ebből viszont az következik, hogy a konfliktus eleve része az élő kultúrának. A konfliktusok egyrészt nélkülözhetetlenek a harmonikus emberi együttélésben, másrészt akadályává is válhatnak a békés együttélésnek. A konfliktusokban a teljesítmény és a kíméletlenség, a közösségi érzés és a nepotizmus sokszor igen közel állnak egymáshoz. Helytelen tehát a kultúrát kizárólag úgy ápolni, mint valami múzeumi tárgyat. Ezzel múzeumi halálra ítélnénk. Nemcsak helytelen, hanem életveszélyes kizárólagosan érvényes mércének tekinteni egyetlen ilyen, általunk merev mozdulatlanságra ítélt kultúrát.

Minden kultúra pályamódosításra szorulhat, és a pályamódosítás nem jelenti föltétlenül az adott kultúra elszegényedését. Ellenkezőleg. Gazdagodásként kell kezelni.

A kultúrában gondolkodunk, cselekszünk, viselkedünk és szólunk egymáshoz. Amint a nyelvben mindig tudunk olyan mondatokat alkotni, amelyek előtte soha el nem hangzottak, mégis megértjük egymást, a kultúra a mindennapokban megélve is hasonló. Folyton más és más, de az alapsémák miatt mégis ugyanaz.

A globalizáció különösen érzékeny kérdéssé teszi a kultúrák közötti kommunikációt. Egyrészt kiemeli belőlük azt, ami közös, egyetemes, másrészt egyfajta ellenállást és önazonosítást is kivált az egyes kultúrákban, mint ahogy az emberi személy is a másik emberi személlyel való szembe-sülésben alakul ki. A saját kultúra viszonylagossága és a választási lehetőség ijedséget és bizonytalanságot is kelt az emberben. Az egészséges, ép személynek nélkülözhetetlen önazonosságát a nemzeti, etnikai, kulturális és vallási fundamentalizmus felé löki, és ezzel újabb konfliktusok forrása lesz. Az erőszak és a politikai hatalom eszközei felé nyúl, és könnyen és szükségszerűen manipulálódik.

Az etnikai, nemzeti, vallási különbségek jellemzőek egy-egy társadalomra, csoportra. A jellegzetességek egyoldalú kiemelése akadályozza az együttélést, a kölcsönös elfogadást magán a csoporton belül is, hát még más csoporttal szemben. Elfedik azt a tényt, hogy gazdagodássá és segítségnyújtássá is válhat a másikkal való találkozás. Ez pedig ott következik be, ahol a közös emberi, társadalmi nehézségek megoldására alakul ki az együttlét, például a munkanélküliség, a szegénység csökkentésére stb. Csakis az ilyen együttműködésben tudjuk észrevenni és értékelni egymás azonos vagy eltérő tulajdonságait. Az igazi párbeszéd is csak az ilyen közös erőfeszítésben jön létre, amikor is a párbeszéd a közös cselekvés összehangolását szolgálja. Többnyire nem ilyen párbeszéd a konferenciák, politikai megbeszélések, a médiacsetepatéek. Ezek legyenek bár mégoly jóindulatúak is, csak meddő fecsegések, és csak növelik a bajt, az intoleranciát.

Éppen mert társadalmi kérdés a kultúrák párbeszéde, nem lehet figyelmen kívül hagyni szociálpszichológiai mozzanatokat, mint például a „tolvaj kiált tolvajt” szimptóma. Aki túl sokat és csak beszédben emlegeti a toleranciát, intoleranciáját takarja, és aki nagyon harcol az intolerancia ellen, maga is intoleránssá válik.

A valós párbeszédhez olyan politikai és gazdasági keretek is szükségesek, amelyek egyáltalán lehetővé teszik a baráti légkör és együttműködés kialakulását. Szükséges a kulturális fehér asztal. A Mercedes és a Trabant utasa képtelen súrlódásmentesen társalogni. Viszonylagos gazdasági, életszínvonalbeli és iskolázottsági kiegyenlítődség szükséges ahhoz, hogy a párbeszéd elkezdődjék. Enélkül etnikai, nemzeti, vallási csoport elleni agresszióban végződnek a kétségek és a csalódások.

A vázolt alapállás sine qua non a kultúrákkal való foglalkozásban, különben nem alakul ki sem párbeszéd, sem tolerancia.

Különösen a politikában, a jogalkotásban és az intézményrendszerben szükséges az a nagylelkűség a kisebbségek iránt és az a baráti közeledés a kívülállók iránt, amelyet Szent István király máig is érvényes, máig alig ismert, máig be nem nagyon tartott *Intelmek* soraiban van, és az Apor Vilmos Katolikus Főiskola küldetésnyilatkozata szabad fordításban idézi: „A főiskola katolikus (*egyetem*!) és magyar, mégpedig szétválaszthatatlanul és összekeverhetetlenül. A főiskolának ez az arculata az *Intelmek*ben gyökerezik, amely szerint a beszűkült egyféleség *gyenge és erőlen*, mert önző és önhitt, a sokféleség egysége viszont *gazdagít, felemel és elrettent*i a gyökértelent *a pökhendiségtől*”. Az ember azáltal lesz igazán emberré, ha szeretettel megnyílik a másik felé. Kultúránk akkor lesz igazán a sajátunk, akkor látjuk igazán az értékeit, ha meg tudunk nyílni a másik kultúra felé anélkül, hogy a sajátunkat föladnánk.

Az egészséges önazonosságban mindennél fontosabb a gyökér. Hiába látunk viruló zöldet, színpompás virágokat, ha baj van a gyökérrel, hamarosan semmivé válik az egész gyönyörűség. Baj lesz a romológiával akkor is, ha dákö-román, nagy morva vagy sumér-magyar elmélethez hasonló fundamentalista fantáziálásban ömlik szét, de akkor is, ha kortárs, posztmodern módon nem törődik a múlttal.

A romológia tipikusan tudományközi (interdiszciplináris) terület. Ezért nem tud vele mit kezdeni sem a 20. századi szétspecializálódottságba dermedt Magyar Tudományos Akadémia, sem a hasonszőrű Magyar Akkreditációs Bizottság. Ez nem elítélés, hanem a dolog természetéből adódik. Ahogyan évtizedek óta megbuknak a tudományos minősítésnél az olyan értekezések, amelyek interdiszciplinárisak, mert nem tudják beskatulyázni őket, hasonlóan szembe kell néznie ezzel a romológiának. Amikor pedig az interdiszciplináris romológia alapján a helyi önkormányzat vagy a kormány cigányprogramot készít, az többnyire megbukik, illetve végrehajthatatlan, mert ha az interdiszciplinaritást nem veszik figyelembe, hanem egyetlen egésznek tekintik a romológiát, akkor katyvaszprogram készül. Az pedig végrehajthatatlan.

A cigányság mai állapota bizonyos szempontból hasonlít a 11. századi magyarság állapotához. Akkor át kellett alakulnia a gazdag ázsiai kultúrájú földművelő és nomád népnek középkori európai keresztény, helyben lakó földművelő, állattenyésztő és városiasodó kultúrájú néppé. Ma európai polgári kultúrájú néppé kell átalakulnia a cigányságnak és – figyelem! – az egyéb magyarságnak is. Legalább akkora nehézségekkel és szenvedésekkel valósult meg az átalakulás kilencszáz-ezer évvel ezelőtt, mint ami a mai cigányságra és a Magyar Köztársaság társadalmára vár még. A gazdaságkor elképzelhetetlenül kíméletlenebb lesz, mint Szent István országszervezése és Szent László törvénykezése. A 21. század elején ezért nem szükséges az átalakuláshoz Szent István és Szent László keménysége, de nagyon is szükséges lesz átgondoltságuk és következetességük. „Szabadságon és igazságon alapuló” (II. János Pál pápa) cigány- és társadalomátalakulás az egyetlen kiút, mert a liberális piacgazdaságban a *mors tua vita mea* elv irányít. Nemrég tapasztaltuk a balkáni háborúkban, de a Magyar Köztársaságban is a rendszerváltásnak nevezett átalakulásban, milyen is, ha ez az elv keresztül kasul járja a szellemi, katonai, politikai, társadalmi viszonyokat is. Ezért a romológia nem merevedhet akadémiai diszciplinává, hanem csak alkalmazott kutatással foglalkozhat a közeljövőben, hiszen óriási feladatok előtt áll. Minden pillanatban alkalmazható javaslatokkal kellene előállnia a helyi és országos hatóságoknak, lakóközösségeknek, tanítóknak és tanároknak, főiskolai és egyetemi hallgatóknak.

Minden tudás társadalmilag igazolt ismeret, de ez a romológiát illetően a legnyilvánvalóbb. Tehát amikor tanítjuk mint tantárgyat, figyelembe kell vennünk, hogy cigány származású tanít-e vagy nem, cigány származásúakat tanít-e vagy nem, mert különben nagyobb bajt csinálunk, mintha semmit sem csinálnánk. Nem biztos, hogy mindig cigány származásúnak kell lennie a cigány származásúakat tanítónak, hiszen olyat kell megtanítani, ami a körülöttük lévő nem cigányokról vagy nem cigányoknak szól, és azt a kívülről jobban tudja, mint a cigányságon belül álló. Ugyanakkor a cigány származású tanító, tanár könnyebben hozzáfér a cigány származásúakhoz, hiszen belülről szól hozzájuk, és így hitelesebb is. Nem biztos, hogy cigány származásúnak kell tanítani a nem cigány származásúakat a cigányságról, hiszen „nem ért a nyelvükön”, és még növekszik is az előítéletük, nemhogy csökkenne. Ugyanakkor cigány származásúnak kell tanítani a nem cigány származásúakat a cigányságról, hiszen hogyan ismernék



meg igaz módon a cigányságot, ha nem így. Az egész lényege az, hogy két kulturális paradigma találkozik a romológia oktatásában, és erre mindig figyelemmel kell lenni.

Amikor két kultúra találkozik, a különbözőség felfedezése lehet sokkoló, lehet ámulatba ejtő, lehet nevetséges. Egyik sem baj önmagában. A baj az, ha a hatásokat azonnal címkézzük, ha megsértődünk, vagy sértünk másokat, vagy politikai, társadalmi érvényesülésünkhöz használjuk fel. Csakis szeretettel lehet közeledni a másik kultúra felé. A gyűlölet bárki iránt katasztrofális e téren is. Nem kapálózva kell hadakozni az előítéletek ellen, hanem meg kell tanítani, milyen, amikor észreveszem a különbözőséget, de nem minősítem erkölcsileg vagy jogilag. Józannak is kell maradni, mert az előítéleteket jó, ha elviselhető határok közé tudjuk szorítani a tanítással, és ne követeljük az ellenkező végleletet, a teljes előítélet-nélküliséget, mert az eleve kudarcra van ítélve még a családban is, nemhogy a nagyobb közösségekben.

Az előítéletek elleni propaganda is káros. A propaganda gyors és biztos sikerre törekszik irracionálisan. A tanítás ellenben lassú, hosszadalmas, fáradtságos, bizonytalan, és az egész emberre igyekszik hatni, sohasem hanyagolva el az észet. A propaganda visszafordíthatatlan cselekvéssorozat akar elindítani, míg a tanítás célja az érlelődő változás a meggyőződésben (metanoia). A propaganda a szűklátókörűsége, az örökös dacos szembenállásra, az agresszióra, a természetlen elégedetlenségre, az önsajnáló panaszkodásra, a cselekvésképtelenség és a lusta semmittevés kultuszára, az irigységre, a mindent a felsőbbeségtől váró magatartásra épít. A tanítás ellenben a szabadon cselekvő, öntudatos személyre épít, aki felsőbb utasítás nélkül is alkot, parancsszó nélkül is cselekszik, felelősségteljesen fáradozik. A tanítás arra irányul, hogy eljussunk az önálló kritikai gondolkodásra. A propaganda arra irányul, hogy ne gondolkodjunk, ne különböztessünk. A tanítás a rend és a törvény hirdetője, és azt táplálja belénk, hogy szabadságjogaink addig terjednek, amíg a másik jogait nem sértik. A tanítás nemcsak a szabadságot reklámozza makacsul és ostobán, hanem a segítségnyújtás és az igazságosság kötelezettségét is, ami nélkül a szabadság csak üres szólam. A tanítás a polgári kultúra sajátja. A propaganda a zsarnokok sajátja akkor is, ha demokráciában harsog.

A kritika, a megkülönböztetés képessége a romológiában még inkább elengedhetetlen, mint más tudományágban. Gondosan meg kell különböztetni, mi az, ami a cigány kultúra sajátja, még ha az egy régebbi, a magyar kultúrából már kiveszett magyar kulturális hatás továbbélése is, és mi az, ami minden nép sajátja, aki ilyen társadalmi helyzetbe kerül (szegénység, munkanélküliség stb.). Ha ezeket összemossuk, még előítéletesebbek leszünk.

Régebbi szóhasználattal élve a cigányság tömegesen szolgálétre van kárhozthatva, és most polgári létre kell kilépnie ebből. Ha nem ebben támasz a romológia, akkor meddő sertepertelés. Mivel pedig kulturális paradigmaváltásról van szó, az óvodás- és kisgyermekkorban kell elkezdődnie az átalakulásnak. A többi csak tüneti kezelés, ha mégoly fontos is. Ezért szerveztük meg 1992-94-ben a romológia tanszéket a zsámbéki óvó- és tanítóképző főiskolán, és ezért kellene mielőbb megszervezni a romológia oktatását minden óvó- és tanítóképző főiskolán.

A romológia oktatását nem szabad lekötöni a Magyar Köztársaság egyedi belső problémáihoz, mert a köztársaság maga is a burjánzó globalizációban leledzik. A zsámbéki katolikus főiskolát ez a globalizáció is a romológia felé fordította. A „legnagyobb multinacionális cég” és a legimponálóbb „globális játékos” ugyanis a katolikus egyház a maga több mint egymilliárdos tagságára, egymilliós papi-szerzetesi élcsapatára, ötezer „vezérigazgatójára” (azaz püspökére) épülő szervezeti világhálójával. A katolikus egyház, a neve szerint sem nem internacionalista, sem nem kozmopolita, hanem egyetemes, azaz multikulturális. Ez az egyetemesség sérülne, ha a cigányság kimaradna belőle.

A tudományos és technikai fejlődés elrohant az erkölcsi-etikai fejlődés mellett. Ezért szült a szabadság csaknem olyan igazságtalanságot, mint a zsarnokság, és nem a magyar helyzet szülte az igazságtalanságot akár a cigánysággal, akár bárki mással szemben. A tanításban életveszélyes volna elhanyagolni ezt, de még szörnyűbb volna, ha nem tanítanánk a megoldást. A megoldás pedig egy új kötődésű szociális tanítás, különösképpen a romológiában. Ennek alapelvei ott álltak a korábban mondottak mögött, illetve azoknak összefoglalásai is:

1. A személyiség elve, amely az egyén közösségérdekű tisztelete, és amely magában foglalja, hogy tiszteljük a személyek különbözőségét, tekintettel legyünk az egyén javára mindaddig, amíg ez a közösség java is.

2. A szubszidiaritás elve, amely gátat vet a politikai, gazdasági és kulturális imperializmusnak. Minden kérdést és minden választ, minden problémát és minden megoldást oda utal, ahova valók, és ott cselekedtetni, ahova ezek illenek.

3. A szolidaritás elve, amely védelmet nyújt a liberális piacgazdaság és a föltartóztathatatlanul mindent ledaráló, lekaszó, taroló típusú globalizáció ellen, és így biztosítja az emberi jogok és az igazságosság érvényesülését, csökkentve a gazdagok és a szegények közti távolságot.

4. A közjó elve, amely harmóniát teremt a sokrétű, sokszínű politikai, társadalmi, kulturális, vallási, ökológiai kölcsönös függésekben.

Ezek az alapelvek az örömhír, az evangéliumok radikalizmusából fakadnak. Ezekkel az alapelvekkel mind a cigányság, mind az egyéb magyarság kiiktathatja azokat a vargabetűket, amelyeket az előttünk járók megtettek. Biztonsággal tájékozódhat, és egyenesen betagozódhat a posztmodern utáni polgári társadalomba, amely

- a különböző közösségek közössége (itt van szerepe konferenciáknak, az e-mailnek és az Internetnek),
- a cselekvő és együttműködő közösségeké (az NGO-k virágzásáé),
- a pluralista társadalom előnyeivel élő, önállóan alkotó közösségeké,
- az egymásba integrálódó, koegzisztens közösségeké,
- amely közösségeknek az állam csupán lehetőséget teremt, és a megvalósításhoz szükséges feltételrendszert hozza létre,
- amely közösségeknek az erős állam védőernyője, de nem irányítója,
- amelynek kommunikációjában a politikusok nem önmagukat mutatják, hanem amely magának a kommunikációnak a helye,
- amelynek kommunikációs alapképességéhez tartozik a tolerancia és az együttélés képessége, és végül
- amely közösségnek képessége mind a hagyománytisztelet, mind pedig a folytonos újratájékozódás.

## **Csillei Béla (Szolnok)**

### **ROMA ESÉLY A FELSŐOKTATÁSBAN**

A bemutatkozásból mindannyian hallhatták, hogy iskolánk a néhai Dr. Hegedűs T. András professzor úr nevét vette fel. Aki szakirodalomból ismeri, vagy akinek az a szerencséje volt, hogy személyesen is találkozhatott vele, tudja, milyen mértékben segítette a cigány fiatalokat az esély-növelésben, az iskoláztatásban, egyáltalán a szemléletben való újításban. Nagyon nagy büszkeség számunkra, hogy felvehettük a professzor úr nevét, és az 5 évvel ezelőtt 60 gyerekkel alakult szakiskolánk mostanra egy izmos, kollégiummal rendelkező, több száz fős középiskolává, érettségítő adó intézménnyé válhatott.

Az 1996. szeptember 2-án tanévet kezdő szakiskola létrejött a maga nemében egyedülálló és eddig példa nélküli volt. Először fordult elő, hogy a cigányság, saját kezébe véve sorsának intézését, maga hozott létre olyan oktatási intézményt, amely nemcsak cigány, hanem az ugyanolyan nehéz sorban lévő nem cigány fiatalok számára adott lehetőséget, esélyt. Az iskola az Országos Cigány Kisebbségi Önkormányzat és a Lungo Drom segítségével 1996 végére jött létre. Ez kínált alternatívát a csellengő, iskolából kimaradt, de tanköteles gyerekeknek. Az elnyert Phare HU 94.05. 4.sz alprogramja nyomán kialakított intézmény, amely az alapítók, a Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem Pedagógia Tanszéke mellett a Jász-Nagykun-Szolnok Megyei Munkaügyi Központ, valamint a gyakorlati munkahelyet biztosító gazdasági egységek támogatásával jött létre. A megalakult nevelőtestület pedig szakmailag kidolgozta az iskola szervezeti és működési szabályait, a felépítmény és a tartalom egységét meghatározó összetevőket, a pedagógiai programot. Az 1996 nyarán létrejött alapítvány ennek következtében megkapta a bírósági bejegyzést. A szeptemberi tanévkezdés 60 fiatalnak, általános iskolai tanulmányait befejezett, középiskolából kibukott vagy oda be sem jutott, tanulási zavarokkal küszködőknek kínált lehetőséget, hogy szakmatanulással javíthassanak esélyeiken. A régióból érkező, többségükben bejáró tanulók közül néhányan napi kétszer másfél órát is utaznak, buszon-vonaton, hogy tanulhassanak, együtt lehessenek társaikkal, megpróbáljanak kitörni abból a szocio-kulturális környezetből, amely tehetetlenségre kényszerítette őket. Az iskola bejegyzett, állami normatív támogatással bíró, önállóan gazdálkodó intézmény.

Az iskolában és a kollégiumban mindösszesen 18 pedagógus dolgozik, munkájukat iskolapszichológus, pedagógiai asszisztensek, iskolatitkár, gazdasági ügyintézők, adminisztrátorok és takarítók segítik. Az óraadó tanárok szakterületük elismert képviselői.

Az Országos Képzési Jegyzékben szereplő választott szakmák: Számítógép – kezelő, gépíró-szövegszerkesztő, bolti eladó, parkgondozó, melyek érettségi után pedagógiai asszisztens és nyomdai szövegrögzítő szakmákkal bővülnek. Új része a programnak az érettségi utáni második szakma megszerzésének lehetősége. Így a 22 évet betöltött, de tanulni akaró fiatalok is újabb szakmát szerezhetnek, amely megkönnyítheti felsőfokú tanulmányaik megkezdését.

Az iskola szeptemberi tanévkezdésének programja minden esetben a felzárkóztatás, a „beszoktatás”, a tudásanyag elsajátíttatásának megalapozása. Ennek értelmében a tanórák elsősorban az ismeretek felidézésével, a készségek megerősítésével, a képességek megismerésével foglalkoztak. A második év már a szakmai tantárgyak megismerésének időszaka. Ekkor lépnek be olyan új tantárgyak, mint a pályaorientáció, baleset és munkavédelem, a gazdaság és vállalkozás ismeret. A gyerekek ekkor már tisztában vannak képességeikkel, lehetőségeikkel és ambícióik célirányultságot kaphatnak. A második év a fontolva haladók és a dinamikusan haladók csoportbontásának időszaka is. Az év végi vizsgák alapján dől el, ki milyen szakma tanulására alkalmas. Az eddigi munkát, az iskola megtartó erejét, a tanulás perspektívákat kínáló lehetőségét a gyerekek többsége felismerte. A lemorzsolódás mindössze 15%-os, ami más szakiskolák mutatóit figyelembe véve elenyésző. A többség, vállalja az utazás, a bejárás, a nehéz körülmények közötti otthoni tanulást, a cél a magasabb tudás megszerzése érdekében.

Az elkészült programot az Oktatási Minisztérium, az Országos Cigány Önkormányzat szakértői, a Pécsi Tudományegyetem Romológia Tanszéke vezetője és más vezető oktatók, valamint a Budapesti Műszaki Egyetem szakképzés-pedagógia szakos doktoranduszai folyamatosan értékelik, módosítják, véleményezik. A kapcsolat az iskola és a tanácsadók között folyamatos és naprakész. Mindezek mellett komoly mértékben megnőtt az érdeklődés a hazai és nemzetközi szakmai körökben az iskola, a maga nemében egyedülálló program iránt.

Több szervezet, alapítvány nyújtott anyagi és szakmai támogatást, melyek összegéből nemcsak az iskola technikai bázisát sikerült megalapozni, de több vizsgálat is megkezdődhetett.

Pedagógusok, tanárjelöltek, egyetemisták végeznek szakmai gyakorlatot, készítenek felméréseket a tanulók körében, eredményeiket megosztva az intézmény tanácsadóival. A Pécsi Tudományegyetem hallgatói, valamint a Jászberényi Tanítóképző Főiskola hallgatói végzik itt gyakorlatukat. Nemzetközileg a brüsszeli EFECOT szervezet szakértői segítik szakmailag a program megvalósítását. Az OFA Közalapítvány, a Soros Alapítvány, a MNEKA, a MCKA és a KOMA segítségével lehetővé teszi a Phare program kiegészítését, a szakmai munka hatékonysága növelését, az új Phare programban történő részvételt. Ezt segíti elő az a fejlesztés, az 1047/99.sz. Kormányhatározatban megfogalmazott regionális oktatási centrum feladatainak vállalása is, amelyhez a Phare 1999.III.1. alprogramja nyújt segítséget. A tanulói létszám a 2001-2002-es tanévben, a középiskolává történt átalakulással már közel négyszáz nappali tagozatos, valamint esti-levelvezős tanulót jelent. Tanulásuk segítése, a következő évfolyamok beilleszkedésének megkönnyítésére tovább folytatódnak a már megkezdett vizsgálatok. A szociokulturális háttér adatainak számítógépes feldolgozása folyamatban van. A megfelelő módszerekkel végzett adatfeldolgozás és értékelés elkészülte jelentős mértékben határozza meg a továbblépés lehetőségét.

A továbblépés útja a minőségibb tudást igénylő szakmákra történő felkészítés, valamint az érettségit adó program továbbfejlesztése. A jelenlegi tanévben a felvett tanulók már három – plusz két éves képzésben vesznek részt. Az első esztendő az alapozás, a felzárkóztatás, az általános műveltség megalapozásának időszaka. A másodév a pályaorientációé és a felkészülés az esetleges alapvizsgára. A harmadik szakasz a szakmatanulás, a szakmunkásvizsga. Ennek keretében válnak az itt tanuló cigány és nem cigány fiatalok szakmunkássá, kezdenek meg érettségit jelentő továbbtanulásukat, javíthatnak munkaerőpiaci esélyeiken, megfelelve ezzel az iskola nevében is jelzett „Esély”-nek. A Szakiskola a tanköteles fiatalok oktatását közszolgálati feladatvállalással oktató intézmény, ezért a fenntartó Alapítvány megfelel a kiemelten közhasznú tevékenységet folytató minősítésnek, amelyet 1999. januárjában megérdemelten nyert el.

Az iskola fejlesztése a „Roma Esély” program elveiből adódóan jelenti a működő modellt, a szakiskolai forma megerősítését, az érettségit adó intézményi fejlesztést, valamint a kisebbségi népismeret programja alapján történő etnikai iskolai feladatok vállalását. Ez a Szakiskolát, a Dolgozók Gimnáziuma nappali rendszerű, valamint esti-levelező formájának a létrehozását, megszervezését tartalmazza. A Szakiskola fejlesztése a 9.-10. osztály elvégzése utáni szakképzés skálájának bővítését, újabb, piacképes szakmák oktatását jelenti. Ehhez kapcsolódik a szakiskola számára törvényileg biztosított felzárkóztató évfolyamok megszervezése. Ennek során a nyolc osztállyal nem rendelkezők intenzív képzés keretében szerezhetik meg az alapfokú iskolai végzettséget. Ezt követően számukra is lehetőség nyílik alapvizsgát nem igénylő szakmák elsajátítása.

A 22. életév alatti fiatalok számára a 9. és 10. osztály befejezése, a későbbiekben az alapvizsga letétele ill. a szakképzettség megszerzése módot ad tanulmányaik nappali rendszerű formában történő folytatására. Az idősebbeknek az esti vagy a levelező képzés marad járható útnak. Számukra a meglévő, kidolgozott pedagógiai program tantervi része és az azt megvalósító, megfelelő tantestület ad lehetőséget. A program filozófiája és gyakorlati lehetőségei biztosítják a megegyező elveken alapuló általános iskolai tagozat létrehozását is. Ez az elkövetkezendő időszak feladata. Ez a program egy olyan intézményrendszer és hálózat megvalósulását jelenti, amely az általános iskolától a középfokú szakképzésen át felsőoktatásig megvalósítja a cigány és nem cigány fiatalok szegregációmentes együttélését, a tanuláshoz, a szebb élethez való jog gyakorlati kibontakoztatását. A középfokú oktatásban pedig a kilencedik osztálytól az érettségiig módot ad a halmozottan hátrányos helyzetű cigány és nem cigány fiatalok számára a tanulásra, a továbblépésre, önbecsülésük megszerzésére, megőrzésére. A program egyfajta alternatíva az iskolát, mint intézményt sorozatosan kudarcként megélt fiataloknak. Ezáltal lehetővé válik számos kallódó fiatal reintegrálása az oktatási rendszerbe, miközben a település érdekei is legmesszebbmenőkig érvényesülnek. A program – a megfelelő feltételek megléte esetén-, képes választ adni nemcsak a régió, de akár hazai ill. nemzetközi méretekben is a jelentkező problémákra.

A kollégium bővítése a Phare program keretében valósul meg. Tanévkezdésre egy megújult, emeletráépítéssel bővül, mintegy 80 kollégistát fogadó tehetséggondozó családi otthon készült el, amely a Phare tehetséggondozó programja keretében kiemelt módon segíti a fiatalokat a szakmaszerzésen, az érettségire történő felkészítésben.

A mai magyar iskola a tanulmányokban és emberi kapcsolatokban egyaránt kudarc sorozatok helye jó néhány fiatal számára, ez pedig a pedagógust irritálja. A konfliktushelyzetből mindig a gyerek kerül ki vesztesen. Nem tanították, nem tanult meg ilyen és ehhez hasonló problémákat kezelni, tanácstalanul áll előtte. A pedagógus sincs könnyebb helyzetben. A tanárképzés során el nem hangzik, hogy nehezen kezelhető gyerekekkel is találkozhat a leendő pedagógus későbbi munkahelyén. Tankönyvekben szó nem esik arról, más kultúrájú, szokás és hiedelemvilágú gyerekekkel nem lehet a hagyományos, tankönyvívíző módon bánni. Rosszul felszerelt iskolák, másutt be nem vált, kudarcélményekkel felvezérelt pedagógusok és kiegészítővé lecsúszott gyűjtőhelyek, ahonnan lehetetlen átlépni. Az ide bekerülő gyerekek középiskolai álmai hamarosan semmivé válnak. Érthetetlen és értékelhetetlen ismereteket tanulva találkoznak egy alulfizetett, fáradt-fárasult, intoleráns pedagógustársadalommal. Napjainkban az iskolák mindinkább egységes követelményű tömegintézménnyé válnak, melyekben nincs mód az egyéni sajátosságok figyelembevételére. Ezt a körülményt ezek a gyerekek sínylik meg legjobban, hiszen őket óriási életmódbeli különbségek választják el az átlagtól. Ennek feloldásához pedig nélkülözhetetlen az iskola szerepe, a sajátos nevelés módszereinek és eszközrendszerének a felvállalása, az igényeiknek, lehetőségeinek megfelelő speciális szakképzés megszervezése. Végleges megoldást ugyanis csak ezeknek a gyermekeknek az iskoláztatása, az esélynövelés és a felsőoktatásba történő bejutásuk hozhat.

Ezeknek a gyerekeknek túlnyomó többsége jelentős szociális, művelődési-műveltségi hátránnyal érkezik. Csonka családból, munkanélküli felnőttekkel, hozzátartozókkal körülvéve, folyamatos mindennapi konfliktusok kezelhetetlen hálójában, kitörésre képtelenül. Az a szociokulturális mező, mely társas viszonyaikat befolyásolja, eleve szükségleteiket is regrediálja. Mindezek feloldására nemcsak a pedagógustársadalom, de a meglévő családsegítő hálózat is képtelen. Közvetlen környezetük gyakorta regresszívebben befolyásolja tétova kitörési kísérleteiket. Ez pedig tovább fokozódik a társadalmi mobilitás bezárulásának következtében. A társadalmi-történelmi okok, a halmozottan hátrányos helyzet folyamatos újratermelődése, valamint a meglévő infrastrukturális különbségek következtében a cigányság nem képes lélekszámának megfelelő arányban iskoláztatni fiait.



A nehéz körülmények között, elviselhetetlen lakásokban, az önállóság lehetősége nélkül élő fiatalok többnyire képtelenek megfelelni a velük szemben támasztott követelményeknek. A családi háttér visszahúzó erejét magukban hordozó gyerekek tapasztalva az általános iskola megkülönböztetését, nehezen zárkoznak fel a középiskolák elvárásaihoz. Érettségit adó intézetekben már kivételnek számít a cigány származású tanuló, a szakképző iskolába történő jutás pedig, a már ismert okok miatt egyre nehezebbé válik. Így a közepes képességű, de ügyes kezű fiatal is otthon marad, tovább sodródik a lejtőn. A fiatalok tehát kapaszkodó, támasz és menedék nélkül maradván egy inflációtól, munkanélküliségtől sújtott társadalomban egyre jobban távolodnak a polgárosodás útjára lépés folyamatától. Komoly, határozott, szempontjaikat és érdekeiket messzemenőleg figyelembe vevő segítséggel még elérhető eredmény. Az alacsony iskolázottság ugyanis újra termelődik, melynek mind oka, mind következménye a többszörösen hátrányos helyzet. Ezek azok a fiatalok, kik reménytelennek ítélték a további tanulást, a magasabb iskolai végzettség megszerzésének esélyét. Munkaerőpiac megjelenésük további problémát okoz, hiszen iskolai végzettség, megfelelő szakma híján még alkalmi jellegű munkavégzésre sem kapnak lehetőséget.

A „Roma Esély” projekt nemcsak iskoláztatni kívánja a célcsoportot, hanem szakképzettség megszerzésének lehetőségét is felkínálja. Az eredeti koncepció értelmében a gyerekek nem annyival lesznek többek amennyit megkapnak, hanem szemléletben, életfelfogásban és gyakorlati megoldáskeresésében. Ehhez azonban az is kell, hogy a folyamatban kínált kulturális programok, szolgáltatások az érintettek számára is tudatosult értékekkel bírjanak. Hatékony pedagógia munkával, komoly anyagi és szellemi erőfeszítéssel lehet javítani a helyzetet. Ha azonban az nyer teret, amely az iskola működésének ellehetetlenülésével, a szakiskola felmorzsolódásával bizonyítja, hogy a társadalomnak nincs szüksége arra, hogy ezek a gyerekek felzárkózzanak, annak következményei beláthatatlanoké. Ha a hangzatos programokat készítő-készíttető döntéshozó tényezők, valamint a regionális közösségek illetékesei teljes közönyükről biztosítják az iskolakíséret, mindent elkövetve annak érdekében, hogy ezek a fiatalok saját szocio-kulturális környezetük rabjaiként éljék le életüket, a változás legcsekélyebb reménye nélkül, akkor igazolódik az írás első gondolatának létjogosultsága. Akkor valóban baj van.

Jó lenne szembenézni azzal, hogy kinek az érdeke az, hogy a roma gyerekek érettségit szerezzenek, hogy bejussanak a felsőoktatásba. Lehet-e érdeke azoknak a képviselőknek, akik rettegnék attól, hogy a következő választáson egy ilyen érettségizett fiatalemberrel kell szembekerülniük? Érdeke-e a kormánzatnak, hatóságoknak vagy az állami hivataloknak, hogy íróasztalok mögött érettségizett, diplomás cigány fiatalok üljenek és dolgozzanak?

A cigányság lélekszámához mérten messze nem képviselteti magát megfelelő arányban a felsőoktatásban, ezért egyetlen lehetőség a változtatás. El kell fogadtatni mindenkivel, hogy

Roma esélyt a főiskolákon, egyetemeken!

**Apró Antal Zoltán (Pécs)**

## **OKTATÁS-FOGLALKOZTATÁS-ESÉLYEGYENLŐSÉG**

Egy féléves kurzus tárgyát kísérlem meg tíz percbe sűríteni. Főigazgató Úr<sup>2</sup> interdiszciplinárol beszélt. Előadásom úgyszintén határterületeket próbál felölelni: a gazdaságpolitika, a foglalkoztatáspolitika, a szociálpolitika és az oktatás metszéspontjait keresi.

A *munkaerőpiac* fogalma a rendszerváltozással – mely minden társadalmi struktúrát érintett – íródott be közéleti szótárunkba, összefüggésben a piactgazdasággal. A piactgazdaságnak a lényege az, hogy eladható árukat és eladható termékeket bocsát ki az eladás színterére, ahol viszont a szükségletek folyamatosan változó világával találkozik, éppen ezért új és új termékekre van szükség – olyanokra, melyek a változó igényekkel együtt változnak – mindig kölcsönhatásban. A munkaerő is – bármilyen furcsa, ugyanilyen termék, amelynek a munkaerőpiacon elsődleges és másodlagos értékeit szokás megkülönböztetni. Az elsődleges értékek a tudás, a fizikai-egészségügyi állapot, munkatapasztalat lehet. *Az utóbbi időkben rendkívüli módon felértékelődtek az úgynevezett szekunder munkaerő-piaci értékek*, amelyek között a kreativitás, a tolerancia, az empátia, a konfliktusmegéértő, konfliktus-feldolgozó és megoldó, kezelő képesség, a beilleszkedési képességek is megjelennek.

*A piactgazdaság szinte rátört a társadalomra, váratlanul érte a piactgazdaságot választókat: a mintegy másfélmillió munkahely megszűnését mind a mai napig nem sikerült pótolni.* A magyarországi munkanélküliséggel elsősorban nem az a baj, hogy magas volna a rátája – ebben megfelelünk az uniós adatoknak, hanem az, hogy egyfelől a foglalkoztatottság alacsony szintű; másfelől a munkanélküliség belső összetétele jelent problémát. *S e problémaegyüttes hangsúlyosan érinti a magyarországi romákat.* Egyrészt azért, mert a foglalkoztatottság világában, amelyet nyugodtan mondhatunk kompetitív, versenyszellemű világnak, ebben a versenyben óriási hátránnyal indulnak.

2 lásd: Bencze Lóránt: A romológia mint tudomány és tantárgy.

Tárgyunk szempontjából a kultúra hangsúlyos egysége – szemben a köztudattal – a munkakultúra<sup>3</sup>. A munkához kötődő attitűdöket – amelyek ugyanúgy tanulható részei életünknek, mint bármely más – az egyetemi hallgatók számára fontos volna hangsúlyozni. Egyrészt a leendő értelmiségnek szükséges jelezni, hogy – a korábbi gyakorlathoz képest – áthangolt magatartásformák kialakítása és átörökítése a feladatunk. A gyakorlat felől ugyanis úgy tűnik, hogy azokkal a praktikákkal, technikákkal, eljárásokkal és azokkal a szolgáltatásokkal, amelyet a társadalom szereplői nyújtanak, nem tudunk biztonsággal élni.

Az egyetem egyik színtere a humán szolgáltatásoknak. És nem csupán a szűken értett egyetemi feladatokra: az oktatásszervezésre gondolok. *Az egyetem akkor korszerű és progresszív, ha képes kielégíteni munkaerőpiaci, életvezetési, szociális, vagy más humán tanácsadásra vonatkozó igényt.*

A különböző felsőoktatási intézmények az Európai Unió kihívások kapcsán a területfejlesztési dimenziókban – kiemelten a humán erőforrásfejlesztési projectekben – nagy szerepet vállalhatnak. Nem létezik olyan fejlesztés, amely ember nélkül valósulna meg.

*Ha az egyetem képes a munkaerőpiac felé való nyitottságra, akkor új lehetőségek és újfajta felelősség mutatkozik meg a felsőoktatás horizontján; új partnerek és más dimenziójú kapcsolatok!*

3 A kultúra fogalmát több előadás is hangsúlyosan érinti: a jelen előadás Bencze Lóránt előadására utal vissza.

**Raicsné Dr. Horváth Anikó (Baja)**

## **A ROMOLÓGIAI OKTATÁS SZEREPE A TANÍTÓ- ÉS ÓVODAPEDAGÓGUS-KÉPZÉSBEN**

Nagy öröömre szolgál, hogy a mindig jelenlévő és állandóan együttlévő kollegákon kívül egyre több új arcot, köztük egyre több fiatal arcot láthatok. Gratulálok ahhoz, hogy a tanszék végre hivatalosan is felállt itt Pécsen – és ugyanúgy sikeresen működik továbbra is Zsámbékon, sőt Kaposváron –, s a szak akkreditációja is sikeresen lezárult.

Az óvó- és a tanítóképzés eltér mind az egyetemi, mind a tanárképző főiskolai oktatástól. *Az óvó- és a tanítóképzés alapvetően gyakorlatorientált*, a hallgatók teljes oktatási idejének 30%-a tanítási gyakorlat. Ezen túl az elméleti órák nagy része alapvetően módszertani jellegű, a különböző képességfejlesztő programokat sajátítják el hallgatóink, s ezt az óvodában, iskolában gyakorolják. A bajai főiskola helyzete speciális. Speciális abban a tekintetben, hogy 1997-ben – az országban elsőként – *végrehajtottuk az önkéntes városi integrációt*. Ennek keretében képességfejlesztő osztályok működnek hátrányos helyzetű gyerekekkel, köztük cigány tanulókkal. Az iskola spontán beiskolázású, nem válogatott gyerekek kerülnek ide – s ez a gyakorlatcentrikus képzés szempontjából kiemelten fontos. Óvóképzésünk abban a tekintetben speciális, hogy nincs gyakorló óvodánk. A város különböző óvodáiban gyakorolnak óvónő-jelöltjeink, ahol szintén nincsenek válogatott gyerekek. Tehát az életben tanulják meg a praxist. A további speciális helyzetünk az, hogy a megyében majd harminc olyan iskolával van együttműködési szerződésünk, ahol a cigány tanulók arányszáma eléri a 10-15%-ot, és oda is járnak a hallgatóink gyakorlatokra.

*A speciális romológiai képzés az utolsó félévben zajlik*. Egyik hangsúlyos modulja a népismeret. Képességfejlesztéssel ebben a képzési szakaszban azért nem foglalkozunk, mert az már a korábbi szemeszterek módszertani képzésében benne foglaltatott. Nagyon fontosnak tartjuk, hogy a pedagógusok felkészültek legyenek arra, hogy a családokat is segíteni tudják, tisztában legyenek a különböző segélyezési formákkal, különböző segítő technikákkal – ezeket is beépítettük a tananyagba. Ugyanakkor egyelőre nem-cigány oktat nem-cigány pedagógushallgatókat. Bízom abban, hogy a roma szakemberképzés egyre erősebbé válik ezen a területen is!

**Pálmainé Orsós Anna (Pécs)**

## **BEÁS NYELVOKTATÁS AZ EGYETEMI KÉPZÉSBEN**

A beások hazánk cigány lakosságának legkisebb csoportját jelentik. Lélekszámuk mind-össze 40-50 ezer fő, döntően a Dél-Dunántúlon laknak.

Három nyelvjárásuk (árgyelán, muncsán, ticsán) közül az árgyelán a legerterjedtebb, amely egy nyelvújítás előtti bánáti román dialektus, s a román nemzeti nyelvtől csaknem izoláltan őrizi archaikus nyelvjárási jellegét ma is. Az árgyelánok Somogy, Tolna, Zala, Baranya megyékben használják ezt a nyelvjárást.

A nyelvvel kapcsolatos első kutatások és leírások a nyolcvanas évek elejétől Papp Gyula nyelvész nevéhez fűződnek. E kutatások főként a nyelv leírására törekedtek.

Ez a munka új erővel a rendszerváltás után gyorsult fel, mivel minden feltétel adott volt az első cigány nemzetiségi gimnázium létrehozására. Az iskolába kerülő cigány gyerekek nemzetiségi oktatásához elengedhetetlenül szükségessé vált – a már jelentős írásbeliséggel rendelkező oláh-cigány mellett – a beás népcsoport nyelvének leírására és folklórkinésének összegyűjtésére. A Gandhi Gimnázium körül kialakult szervezőgárda a beás nyelvre irányította a figyelmet, használatának körét kibővítette sokoldalú tevékenységével:

- A beás nyelv írásbeliségének megteremtése, nyelvkönyv és szótárkiadás
- Népdal- és népmesegyűjtés, kétnyelvű iskolai könyvek kiadása

Az utóbbi pár év eredménye az is, hogy a sokáig semmilyen kulturális hálózattal, intézményrendszerrel nem rendelkező cigányság megismerésére napjainkban számos kezdeményezés indult. Egyre több főiskolán és egyetemen kezdődött, s remélhetőleg folytatódik a továbbiakban is a cigány kultúrában járatos szakemberek képzése.

Az elsők között indult 1994-ben Kaposváron a Csokonai Vitéz Mihály Főiskolán posztgraduális képzés keretében gyakorló szakemberek részére ilyen képzés. Hasonló tevékenységről számolhat be a zsámbéki Tanítóképző Főiskola is.

Ezt követte a pécsi Janus Pannonius Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kara, ahol kezdetben a Nyelvtudományi Tanszék Romológia szemináriuma ma a Romológia tanszéken jelenleg is egyre népesebb hallgatói csapat vállalkozik a beás és a lovári nyelv tanulására. Eddigi hallgatóink közül egyre többen próbálkoznak állami vagy lektorátusi nyelvvizsga letételével. Az is öröndetes, hogy minden félévben van egy-két beás anyanyelvű is az egyetemisták közül, akik e nyelv újratanulásába fognak.

Számukra a beás nyelv ismerete, a kétnyelvűség már értéként jelenik meg, s a magasabb iskolai végzettség elérésével beállítódásuk még tudatosabbá is válik.

1996 tavasza óta beás nyelvből lehetővé vált hivatalos állami nyelvvizsgát lehet tenni, – lovári nyelvből erre már 1992-től van mód – s bár jelenleg a nyelvvizsga-központok akkreditációja miatt ez a lehetőség szünetel még beás nyelvből, remélhetőleg rövidesen ismét valósággá válik.

Tovább emeli a nyelv népszerűségét, hogy napjainkban egyre többen végeznek kutatásokat beás cigányok körében.

Az elmúlt tíz évben a beás nyelv „újraéledését” figyelhettük meg, s a felsoroltak jelentősen hozzájárultak a beás nyelv presztízsének növekedéséhez, amely többek között a beás nyelv iskolarendszerben való megjelenésében (alap-, közép- és felsőfokú oktatásban), valamint a nyelvvizsgázási lehetőség megteremtésében nyilvánul meg.

Ezek a tények mind azt igazolják, hogy növekszik az érdeklődés ezután az egészen friss írásbeliségű nyelvváltozatnak a megismerése iránt.

**Szegál Borisz (Dunaújváros)**

## **ROMA KULTÚRA A SZOCIOLÓGIA, A PSZICHOLÓGIA, A POLITOLÓGIA DISKURZUSAIBAN**

Tisztelt Hölgyeim és Uraim! Az ünnepélyes megnyitó alkalmából az egyik igen tisztelt vendég azt javasolta, hogy jöjjön létre apostolképzés. A dunaújvárosi főiskolán nem apostolképzés<sup>4</sup> folyik, mi elsősorban közgazdászokat, mérnököket, informatikusokat, illetve tanárokat képzünk. Néhány évvel ezelőtt felmerült a romológiai kurzusok indítása a főiskolán. Össze is állítottam a kurzusok programját, azonban megtartásukra gyakorlatilag nem került sor: *a hallgatók semmiféle érdeklődést a romológiai kurzusok iránt nem tanúsítottak.*

A főiskolák között jelentős e közép-dunántúli intézmény, Dunaújváros oktatási központja – jelenleg 4500 hallgatóval.

Nem voltunk hajlandóak feladni elképzelésünket, hiszen úgy gondoltuk, hogy a romológiai ismeretek nemcsak a szociológus-, a politológusképzésnek része, hanem eleme *az értelmiségi képzésnek általában.* Alternatív megoldásként megpróbáltuk beépíteni a romológiai ismereteket meglévő kötelező kurzusainkba: elsőként a szociológia, utána a jogi ismeretek, a későbbiekben a politológia, pszichológia, s természetesen a pedagógia tematikája is tartalmazott a romológiához kötődő tudáselemeket. Azonban bármennyire ígéretesnek tűnt ez az ötlet, kiderült, hogy ennek a gyakorlati megvalósítása nem könnyű feladat.

Ez két hangsúlyos okra volt visszavezethető. Egyfelől az adott tárgy oktatója egyáltalán nem volt képzett a romológiában, így nem volt tisztában azzal, hogyan kell ill. lehet beépíteni romológiai ismereteket a társadalomtudomány különböző szaktárgyaiba. Másrészt azt sem volt könnyű kideríteni, hogy a roma kultúra mely mozzanatait célszerű beépíteni az egyik vagy a másik kurzusba.

Közben fokozatosan szembe kellett nézni azzal a problémával, hogy többéves kutatás, illetve elméleti képzés után nem tudtuk biztonsággal megmondani még magunknak sem, hogy milyen, mi is a roma kultúra. *Könnyebb volt megfogalmazni a célkitűzést, mint megtalálni a feladat megoldáshoz vezető utakat.*

4 lásd: Báthory János (NEKH) köszöntőjét



Hosszas kísérletezés után a következő módon jártunk el. Megszerveztünk egy viszonylag rövid, hozzávetőleg három hónapos tanfolyamot, melynek résztvevői a társadalomtudományi tanszékek oktatói, tananyag-tartalma a romológia alapjai voltak. A kurzus során külső oktató, külső kolléga segítségével tekintettük át a romológia tudáselemeit, a szaktudományok mindegyike felől ragadva meg e széles tématerületet. Önmagában az, hogy valamely egyetem vagy főiskola oktatói vagyunk, nem jogosít fel bennünket arra, hogy olyasmivel foglalkozunk, amivel korábban nem foglalkoztunk. Ezt követően közösen kezdtük meg azt a munkát, melynek során a különböző társadalomtudományi területek tanítható moduljaivá formáltuk mindezt.

A szociológiával kezdtük, hiszen ez ígérkezett a legkönnyebb feladatnak. Most ott tartunk, hogy két előadáson 10-10 percig esik szó a cigányságról, a roma kultúra szociológiai vonatkozásairól: a kulturális másságról szólva, illetve az etnikai, nemzetiségi közösségek szociális helyzetével kapcsolatosan. A jogi tárgyak esetén elsősorban az emberi jogok, a diszkriminációval kapcsolatos kérdések között tárgyalunk romológiai vetületű kérdéseket. Külön blokként szerepel az 1993-as kisebbségi törvény cigányságra vonatkozó cikkelyeinek sokasága, ezek értelmezése.

A későbbiekben – hosszas töprengés után – a cigány szervezetekről, a roma közösségek önszerveződéséről, politikai szervezeteiről, etc. szóló egységet illesztettünk a politológiába, és ez most már viszonylag kidolgozott formában szerepel. A pszichológiai kurzusok esetében természetesen a sztereotípiák, illetve előítéletek természetének bemutatása, a kisebbségi lét szociálpszichológiai aspektusai kapcsán kihagyhatatlan a magyarországi romák-nem cigányok viszonyrendszere. Jelenleg foglalkozunk egy másik tanszék által gondozott tantárggyal, a pedagógiai kurzusok hasonló jellegű bővítésével, elsősorban a fejlesztő pedagógiai programokkal kapcsolatosan.

Nem egyszerűen beépítünk romológiai ismereteket az egyik vagy a másik tantárgyi szerkezetbe tehát, nem egyszerűen romológiai kurzusokat indítunk a főiskolai vagy egyetemi képzés keretein belül! *Különösen nehéz feladat – a szakirodalom, forrásanyagok, adatolások, értelmezések részleges hiányában megfelelő színvonalú tananyagtartalmak konstruálása.* Mi azonban meg kívánunk mindenkor felelni a többi tárgyra is vonatkozó, magas szakmai mércének!

Előadásom utolsó egységében érinteni szeretnék egy, a felsőoktatás egészére vonatkozó problémaegyüttest.

Mint bizonyára tudják, az elit kaliforniai középiskolák sem képesek felkészíteni a diákok nagy tömegeit arra, hogy egyetemen tudják folytatni a tanulmányukat. Úgy gondolom, a jövőben számolni kell azzal itt, Magyarországon – főként ha a kormányok ígéretes felsőoktatási hallgatói létszámot felduzzasztó programjai megvalósulnak –, hogy viszonylag alacsony tudásszintű fiatalok tömege kerül a felsőoktatási intézményekbe: roma és nem roma hallgatók egyaránt. Egy olyan – Nyugat-Európában és az Egyesült Államokban kipróbált – felzárkóztató programra kívánom felhívni a figyelmet, mely biztosítani képes a hallgató eredményes főiskolai, egyetemi tanulmányait – a vágyott végzettséghez, képesítéshez való jutását. Kollégánóm segítségével egy részletes felzárkóztató programot dolgoztunk ki, melyet azóta fel is ajánlottam több főiskolának, egyetemnek – mindezidáig egyetlen intézmény sem mutatott érdeklődést iránta...

## Nagy Sándorné (Edelény)

### TANÍTÁSI TAPASZTALATOK ÉS A PEDAGÓGUSKÉPZÉS<sup>5</sup>

Az előadó egy az előzetes illetve intuitív tudásra építő dialógusban a jelenlévő hallgatósággal tette meg az edelényi modell bemutatását, miközben magát a módszert, és nem csupán Edelényt mutatta be.

Szeretnénk egy olyan módszert bemutatni, amely segíti a gyerekek és pedagógusok sikerélményekhez való jutását, a sikeres és felszabadult együttlétet, mely után örömmel találkoznak másnap vagy a következő órán diákok, tanárok.

A családi hangulatú előadás előadói konklúziója:

A siker ott van, hogy vagyunk, hiszen nem önkormányzati fenntartású, hanem alapítványi fenntartású intézmény a miénk. A siker abban van, hogy nincsenek eltérő tantervű iskolába cigány gyerekeink; a siker abban van, hogy a saját óvodánkból a saját első osztályunkba jönnek ugyanazon épületbe felmenőrendszerben a gyerekek. A siker abban van, hogy úgy köszönnek el: *holnap jövök*; a siker abban van, hogy nagyon várnak bennünket haza most is.

Végül Szabó Lőrinc egy verse hangzott el – hitvallásként.

<sup>5</sup> Az edelényi iskolamodell részletes leírását lásd: Kiss Erzsébet: Iskolakultúra, 2000/12.

**Géczi János – Huszár Zsuzsanna – Sramó András – Mrázik Julianna – Bohár András (Pécs)**  
**ROMÁKKAL KAPCSOLATOS BEÁLLÍTÓDÁSOK TANÁR-  
JELÖLTEK KÖRÉBEN**

Beszámoló a Pécsi Tudományegyetem Tanárképző Intézetének Oktatásmódszertani Tanszékén folytatott kutatás első eredményeiről

*Problémafelvetés*

A kisebbségi oktatás terén a pedagógusképzésben adódó tennivalók számbavételének sürgető igénye számos kérdés mellett felveti azt is, hogy megragadható-e, illetve miként írható le a tanárjelöltek kisebbségekről alkotott képe, illetve a romákról való gondolkodásmódja. Milyen szintű ismeretekkel rendelkeznek a hallgatók a nemzetiségekről? Milyen mértékben beavatottak például a cigányság kultúrájába? Hogyan közelítsen a pedagógusképzés ehhez a kultúrához, és milyen szerepet tölthet be a cigányság képzésében valamint a róluk szóló ismeretek közvetítésében? Kérdéseink részben megválaszolatlanok, azonban hallgatóink beállítódásáról már rendelkezünk információkkal. Ezúttal ezek egy részét adjuk közre a konferencián elhangzott előadásunk átdolgozott, rövidített változataként.

A kisebbségpedagógia, illetve romapedagógia iránti intézeti érdeklődés Várnagy Elemér munkásságán alapuló hagyomány. A kutatás előzményeinek másik fontos tényezője az Iskolakultúra folyóirat, amely évről-évre tematikus cigányszámokban foglalkozik a hazai romaoktatással, és rendszeresen térhez juttatja az ebben a tárgyban fejlesztő, kutató szakemberek közleményeit. Csupán jelzésszerűen utalunk a kutatásra ösztönző problémákra, amikor megemlítjük, hogy roma származású hallgatók a felsőoktatásba csak elvétve kerülnek be; arányuk alig néhány ezrelék. Miközben a romák aránya az iskoláskorúak között fokozatosan nő, alig van roma származású pedagógus. Módszertani kérdéseket is felvet, hogy a szóbeliségen alapuló cigány kultúra és az írásra-olvasásra alapozott ismeretközlési eljárások hogyan érintkezhetnének a jelenleginél hatékonyabban egymással az iskolai oktatás során.

A kisebbségi oktatásra való felkészítés szempontjából kiindulópontként szolgálnak azok a demográfiai előrejelzések is, amelyek az előttünk álló társadalmi, oktatáspolitikai kihívással szembesítenek bennünket. Polónyi István egyik demográfiai jellemzőket is áttekintő és előrejelző tanulmányában [Polónyi, 2000] a teljes magyarországi populációt 1997-ben hozzávetőlegesen 6%-ra becsült roma népességarány jellemezte, ami 2050-re – a jelenlegi trendek előrevetítésével – várhatóan 15%-ra növekszik. A tanulói létszámok előrejelzése 2050-re drasztikus csökkenést mutat: a 2000-ben még 890 ezer fős nem roma tanulók száma 2050-ig várhatóan 477 ezerre csökken, miközben a 122 ezer fős roma tanulói létszám 155 ezerre nő. 2050-re várhatóan majd minden negyedik alsó tagozatos gyermek roma származású lesz. Úgy gondoljuk, hogy a tanárképzés során hallgatóinkban is tudatosítani kell, hogy demográfiai szempontból a nemzeti kisebbségi oktatás számadataiban az országos demográfiai folyamatokkal ellentétes tendencia létezik, és keresnünk kell a változásokkal számot vető pedagógiai felkészítés hatékony megoldásait.

A kisebbségi oktatás tartalmi sajátosságait tekintve a leggyakrabban vizsgált sajátosság az oktatás nyelve és a kisebbségi népismeret oktatásának helyzete. „Kulturális üzenetek” azonban nemcsak, és nem is elsősorban direkt módon, például a népismeret oktatása során közvetítődnek. Meghatározó szerepe lehet az intézmény, illetve a pedagógusok által képviselt attitűdnek is. Ezért is tartjuk fontosnak a tanárjelöltek attitűdjeinek részleges diagnosztizálását.

A Pécsi Tudományegyetem Tanárképző Intézete Oktatásmódszertani Tanszékén egy jelenleg is folyamatban lévő tanszéki kutatás keretében 2001 februárjában „A romaoktatás és a pedagógusképzés egyes kérdéseiről” címmel kérdőíves adatgyűjtést végeztünk. A kérdőív összeállításában a Tanárképző Intézet Kutatócsoportja volt segítségünkre. 316 fős mintánk nem reprezentatív.

### *Kutatási eredmények*

Hangsúlyozni kívánjuk, hogy nem a romákkal kapcsolatos vélemények konkrét tartalmáról, hanem a vélemények szerveződéséről kívántunk ismereteket szerezni. Kutatásunk a hazai etnikumokról, köztük a cigányságról meglévő hallgatói ismereteik szintjének „önbevallásos”, szubjektív megítélését tárta fel.

Azonosíthatóvá váltak a hallgatók cigányokkal kapcsolatos véleményének forrásai, pontosabban az, hogy maguk a válaszadók mely véleményformáló tényezőknek tulajdonítanak jelentőséget.

Kitapinthatóvá vált néhány jellegzetes álláspont a cigányok oktatásával és a cigányokról a tanárképzés keretében történő oktatással kapcsolatban.

Kimutattunk néhány összefüggést a roma nyelvekhez fűződő hallgatói viszony tekintetében is.

A nyelvkérdést azért emeljük ki beállítódás-vizsgálatunkban, mert bár nemzet és nyelv fogalma történelmi tapasztalataink szerint szorosan összefonódik, és a nyelvre mint sajátos kultúrahordozóra tekintünk, tanúi vagyunk egy olyan tendencia erősödésének, amely jelzi, hogy a kisebbségi létezés nem feltétlenül társul kisebbségi nyelvhasználattal, és ez a jelenség azon túl, hogy a kisebbségi meghatározottság újraértelmezésének igényét jelzi, sajátos kérdéseket vet fel elsősorban és jellemzően a cigányság szempontjából nyelvpolitikai, oktatási szempontból is.

*„A kisebbségi nyelvek oktatása alig alkalmazkodott az utóbbi évtizedekben felgyorsult, kisebb-nagyobb mértékben a nemzeti kisebbségek mindegyikére jellemző nyelvváltáshoz, a tradicionális nyelvi szocializációs mechanizmusok összeomlásához.” [Jelentés, 1998. 315. o. 3. bek.]*

#### *A roma-kép forrásaival összefüggő beállítódások*

A hallgatók romákkal kapcsolatos véleményének hátterében hat tényezőt tekintettünk át: a család, a személyes tapasztalat, a kortárs csoport, az iskola, egyéb intézmények és a média feltételezett véleményformáló szerepét. A hallgatóink kiválasztották és rangsorolták, hogy számukra mely tényezők fontosak elsősorban, másodsorban és harmadsorban a fentiek közül.

Kiugrónak bizonyult a személyes tapasztalat elsődleges jelentőségének vélelmezése. Az összes válaszadó 55%-a ezt jelölte meg. Az egyes tényezőket első helyen említő válaszok gyakorisága alapján a második leg-erősebb véleményformáló tényező a család (27% jelölte első helyen), a harmadik pedig a média (14%).

Az iskola véleményformáló szerepét mind a főiskolai végzettségű anyák gyerekei mind pedig a főiskolai végzettségű apák gyerekei számottevően nagyobb mértékben jelezték, mint a többi csoport.

Míg az egyéb végzettségbeli kategóriákban az iskola első helyen említése 4-9% között mozog, addig a főiskolai végzettségű anyák és apák gyerekeinek 15% és 17%-a jelölte az iskolát az első, legmeghatározóbb véleményformáló tényezőként.

A média szerepének megítélésében az mutatkozott meg, hogy a médiát az egyetemi végzettségű anyák gyermekei a más végzettségű anyák gyerekeihez képest kisebb hatásúnak tekintik. Mindössze 6%-uk említi első helyen a többi szülői végzettségbeli csoportban mutatkozó 15-17%-os arányhoz képest. A média szerepének megítélésében ugyanakkor azt találtuk, hogy a legkifejezettebb (17%-os) a média-hatás elismerése az egyetemi végzettségű apák gyerekeinek körében, miközben – amint láttuk – egyetemi végzettségű anyák gyerekei körében a legalacsonyabb (6%-os). Úgy tűnik, mintha az anyai háttérrel tekintve az egyetemi szinthez kötötten megjelenne egy „leértékelés”, leértékelődés, szemben az egyetemi végzettségű apai háttér „felértékelő” hatásával. Ez a megjegyzésünk pusztán hipotetikus érvényű.

### *Kisebbségismeret*

Választ kerestünk arra a kérdésre is, hogy milyen szintű ismeretekkel rendelkeznek a cigányságról a tanárjelöltek saját szubjektív megítélésük szerint, illetve milyenek ítélik azt a többi hazai etnikumról meglévő ismereteikhez képest. Tanár szakosaink saját ismereteik szintjét háromfokozatú skálán minősítették. A cigányság ismeretével kapcsolatos hallgatói önértékelésről azt mondhatjuk, hogy bár meglévő ismereteiket a hallgatók maguk sem találják kielégítőnek, még mindig magasabb szintűnek gondolják, mint bármely más hazai etnikumról meglévő tudásukat, illetve nagyobb arányban ítélik azt elegendőnek.

A romaismeret szintjére utaló hallgatói önképpel összefüggésben azt találtuk, hogy azt a cigány tanulók feltételezett arányával összevetve jellemzően a roma többségű osztályokban jelentkezne hiányként a róluk való ismeret. (A magukat elegendő ismerettel rendelkezőként jellemző hallgatók 34%-a megoldható gondnak tekinti a roma többségű osztályokban való tanítást, míg azok körében, akik úgy érzik, kevés ismerettel rendelkeznek, csak 18% vallja ugyanezt. Ez az eredményünk arra is utalhat, hogy az ismeretgyarapítás talán nem felesleges vagy hiábavaló törekvés a beállítódások formálása szempontjából.

### *Beállítódások a nyelvi kérdésekkel összefüggésben*

A roma nyelvtanulási hajlandóság motívumait nem, csak deklarált tényét vizsgáltuk. Nem állítjuk, hogy ez egyúttal feltétlenül pozitív érzelmi ítélet kifejeződése volna, vagy hogy a háritás a cigányokkal szemben érzett negatív beállítódásból fakadna. Mintánkban 34% mutatott hajlandóságot valamely roma nyelv megtanulására, míg 63% nem.

A nyelvtanulási hajlandóság és a romákkal kapcsolatosan megjelölt ismeretszint között összefüggésként az mutatkozott, hogy az ismeretek szintjének háromfokozatú skáláján leginkább a közepes mennyiségűnek vallott ismeretek birtokában vállalnák a hallgatók valamely roma nyelv megtanulását (40%-uk). A nyelvtanulás háritása a kevésnek vallott ismeretszint mellett a legnagyobb arányú (75%-os). Ez az adatunk újólág figyelmeztet arra, hogy a tudatlanság, illetve képzetlenség nem a legjobb út a pozitív attitűdök kialakítása felé.

A cigány kultúra közvetítésének javasolt nyelvével kapcsolatban a következő megállapítást tehetjük: ha a hallgató nyelvtanulási hajlandóságát és az általa javasolt tannyelvet vetjük össze, azt találjuk, hogy azok, akik magyar nyelven taníttatnák a romák számára a saját kultúrájukról szóló ismereteket, 78%-ban elutasítják valamely roma nyelv elsajátítását, miközben azok, akik saját roma nyelvükön közvetítenék a roma kultúrát, csak 52%-ban utasítják el a roma nyelvtanulást.

### *Számosság-érzékenység*

A kifejezés romák és nem romák osztálytermi jelenlétére, feltételezett létszámarányára való hallgatói reagálásra utal. A hallgatókhoz intézett kérdés a következő volt: Gyakorló pedagógusként gondot jelentene-e önnek, ha osztályában roma tanulók lennének? A válaszokat háromfokozatú skálán lehetett megadni (nem jelentene gondot, megoldható gondot jelentene, nagy gondot jelentene) oly módon, hogy a feltételezett roma-arányokat is meghatároztuk. Ebben szintén háromféle arányt tüntettünk fel: 10-30%, 30-50% közötti és 50% fölötti arányokat.

A roma tanulók feltételezett létszámarányát és a hallgatói beállítódás összefüggését tekintve egyértelműen kitűnik, hogy minél kevesebb romával számolnak a hallgatók, annál kevésbé ítélik problematikusnak az elképzelt tanítási helyzetet, azaz csökkenő roma tanuló-arány mellett a megoldhatóság irányába dúsulnak fel a vélemények.



A számosság meghatározó voltára utal, hogy a válaszolók 76%-a az eltérő roma- tanuló-arányokat eltérő nehézségű oktatási helyzetnek tekinti. Ezzel szemben a válaszadók 24%-a nem tesz különbséget a romák aránya alapján.

A hallgatók 12%-a számára a roma tanulók tanórai jelenléte semmikor nem jelentene pedagógiai problémát, 8%-uk számára jelenlétük arányuktól függetlenül mindig megoldható problémát jelentene, míg 4%-uk számára mindenképpen nagy gondot jelentene bármilyen arányban volnának is jelen.

A többségi attitűd kifejeződése: nyilvánvaló elképzelhetetlen, hogy a romák arányának növekedése ne nehézségként jelentkezne a hallgatói gondolkodásmódban. A romák feltételezett számossága az oktatási szituáció nehézségi fokának megítélésében tehát kimutathatóan szerepet játszik.

A számossággal összefüggő attitűd és a szülői végzettség esetleges kapcsolatát is vizsgáltuk, de változóink között erős tendenciaszerű összefüggéseket nem találtunk. Ez azt jelenti, hogy az adataink alapján a szülők iskolai végzettsége nem befolyásolja meghatározó módon az oktatási szituáció roma-aránytól függő nehézségi fokának megítélését.

Összességében elmondható, hogy tanárjelöltjeink a rájuk váró roma-oktatási feladatokra nem érzik magukat kellően felkészültnek, a romajelenlét növekedését problematikusnak ítélik, ugyanakkor válaszaikban a távolságtartás mellett egyfajta nyitottság és fogékonyság is megjelenik.

Kutatási adataink alapján úgy látjuk, hogy a „romakérdés” megítélésében a szokásos szociológiai háttér-tényezők mellett a válaszokból nyert adatok struktúráját döntő módon befolyásoló tényezőként kell számon tartani a romák számosságára vonatkozó információkat és feltevéseket.

A konferencia óta eltelt időszakban reprezentatív mintán is végeztünk adatgyűjtést. Ennek feldolgozása folyamatban van.

# ROMOLÓGIA A TUDOMÁNYOS KUTATÁSBAN

**Kerékgyártó T. István (Szolnok)**

## **PARADIGMAVÁLTÁS A CIGÁNYSÁG KUTATÁSÁBAN**

*A cigányság reménytelen helyzetben van, de nem esélytelen. Esélytelensége mindaddig tűnik végzetesnek, míg a többé-kevésbé létező társadalmi segítő stratégiák mellett nem erősödnek meg az önsegítő stratégiák. E két kimondás szintézise egy olyan nem túl távoli jövő bejósolása, melyben a cigányság és a társadalom más segítő stratégiái egy irányba hatnak, és megeremtik a társadalmi integrációt.*

A paradigmaváltást úgy tudjuk megragadni, hogy egyfelől a paradigma terminusának rövid értelmezését adjuk, másfelől számbavesszük, milyen paradigmák léteztek eddig.

A paradigma olyan értelmező kategória, amelynek révén képesek vagyunk egy folyamatot, egy jelenséget értelmezni, még hozzá *funkcionális módon*. A magyarországi cigányságkutatásban működő paradigma nevekhez köthető, melyek felsorolása jelen előadásban nem áll módomban. Tisztázni érdemes azonban az új paradigmához kapcsolódó terminusokat. Köztük hangsúlyosan az életvilág fogalmát, mely egyének és közösségek kölcsönös cselekvésének színtere, természeti-társadalmi világ.

Az életvilág számomra szubsztantív kategória, míg az életmód empirikusan leírható.

Az előadás a következőkben az előítélet-képződés problémakörének megközelítésére tett kísérletet.

## **Gedő Ibolya – Lantos Gábor (Romonya)**

### **A CIGÁNY KULTÚRÁKRÓL EGY TÁGABB KULTURÁLIS VISZONYLATBÓL<sup>1</sup>**

Különböző összefüggésekben – pozitív vagy negatív színezettel – gyakran fölmerül a „cigánykérdés” vagy ennek valamelyik szinonimája, illetve többnyire eufemisztikus jelleggel a „romakérdés”. Itt kétségtelenül egy konfliktusról van szó. A konfliktusok pedig legalább kétszereplősök, kétkomponensűek. Föltesszük tehát a kérdést, hogy vajon miért csak a „cigánykérdésről” szól mindenki – így vagy úgy, és senkinek sem jut eszébe »nemcigány-kérdésről« beszélni? Vajon miért gondoljuk azt, hogy a cigányok »problematikusak«, és nem azok a nemcigányok?

Talán azért van ez így, mert a nemcigányok vannak többségben? A magunk részéről egyáltalán nem vagyunk meggyőződve arról, hogy a többségben létezés elégséges garanciája a jobságnak. A valódi, mély emberi értékeket sohasem – esetleg csak kivételesen – képviseli a többség. Ha ez nem így lenne, akkor vajon hogyan értelmezhetjük Giordano Bruno, Galileo Galilei, Albert Einstein, Johann Sebastian Bach, Leonardo da Vinci teljesítményét? Ők mind – és még sokan mások – a többséggel kisebb-nagyobb mértékben szemben fejtették ki nem éppen elhanyagolható tevékenységüket. Charles Darwint még ma, közel 200 év elteltével, sem sikerült teljesen megemésztenie a »többségnek«. Krisztus egykori létéről pedig ma már mit sem tudnánk, ha többségi döntés alapján bizonyult volna igaznak vagy igaztalanak a megfeszítettetés felé vezető útja.<sup>2</sup>

1 Az eredetileg tervezett anyagot kissé átrendeztük a konferencián többé-kevésbé súlypon-  
tozott témává vált „cigánykérdés” hatására.

2 Hasonló helyzetet tapasztalunk a pedagógiában: Ma már arról beszélnek, hogy az úgyne-  
vezett „problematikus gyerekek” – köztük szép számmal cigányok, afroamerikaiak stb.  
– aránya 15-20% között mozog a fejlettnek vélt országokban. Számunkra a kép sokkal  
inkább így látszik: Az a pedagógia problematikus, amely számára az iskoláskorú népes-  
ség minden 5-7. (!) tagja „nehezen kezelhető”.

Jelen témánkkal e problematikát járjuk körül – valamelyest. Hangsúlyozzuk azonban, hogy a terjedelmi korlátok miatt sok kérdést nyitva kell hagynunk; illetve sarkítva, feketéről és fehérről fogunk beszélni, bár tudjuk, hogy a fekete és a fehér között a szürkék és a tarka színek végtelen sokasága is ott van; továbbá a kommunikáció sajátosságai szabta kényszer többnyire határozott állításokat mondhat ki velünk, de ezek sok esetben sokkal inkább csak kérdések.

A cigány kultúrákra 3 pontban fogunk pillantást vetni; minden esetben szem előtt tartva az első pontban említendő Gödel-tétel megállapítását. *(ld. Függelék: 1. ábra)*

### *1. Egy metodológiai probléma*

Kurt Gödel német matematikus halmazelméleti tétele szerint egy halmazban megfogalmazható összes kérdés egy része csak egy nagyobb halmazba átlépve – a lépték megváltoztatásával – válaszolható meg. Vagyis a vizsgált halmazból – hogy azt elvárhatóan jó közelítéssel megismerhessük – ki kell lépnünk (egy nagyobb halmazba, összefüggésrendszerbe). *(1.-ábra)* És a konkrét dolog, amit vizsgálunk (bármiről is legyen szó), mindig halmaz vagy – legtöbbször – annak egy specifikusabb formája: rendszer!<sup>3</sup>

Ide kívánczik egy rövid történet: Egyik egyetemünk, Biokémia Tanszék. Növények nehézfém-tartalmát vizsgálta egy kutató. A vizsgált növények egyikét nem ismertem (L.G.), hát megkérdeztem, hogy miféle növény is az. Milyen rokonsági kör, hol él, hogy néz ki? A kutató semmit sem tudott róla a nevéen és a mérési eredményeken kívül... Csupán egy spenótszínű massa volt számára az egész növény.

3 A Gödel-tétel egyben talán arra is választ ad, hogy »milyen alapon szólunk bele« olyan szaktudományi (pl. romológiai, nyelvészeti, szociológiai, néprajzi) kérdésekbe, amelyeknek »papírforma« szerint nem vagyunk szakemberei. (G.I.: angol- és földrajz-szakos tanár, a román nyelv ismerője; L.G.: biológus, biológiatanár.)

A szakember – saját szakterületének talán kiváló művelője – növényekkel foglalkozott. Magukról az élő valóságként létező növényekről – amelyek esetleg szép, illatos virágot hoznak, vagy éppen büdösek, ehetőek vagy mérgezők, ritkák vagy közönségesek stb. – azonban a legelemibb tudása is hiányzott. Vajon azt tudta-e, hogy valójában miért végzi vizsgálatait? – azon kívül, hogy a sors e szakmához sodorta. Vajon a mérési eredményekből így levont következtetéseknek mennyi közülük lehet a létező, az élő valósághoz? Aligha nagyon sok.<sup>4</sup> Mindez a természettudományos szemlélet túlspecializálódásának, elöregedésének a tüneteegyüttese.

Az embertudományok jóval fiatalabbak a természettudományoknál. Ezért az elöregedés, a túlspecializálódás jelei még kevésbé mutatkoznak. A trendek azonban ebbe az irányba mutatnak, és a folyamat a természettudományos gondolkodásmód hatására itt valószínűleg gyorsabban fog lejárni.

A cigányságot vizsgáljuk a különböző szaktudományok – a szociológia, a néprajz, a történelem, a nyelvészet stb. – sajátos szempontrendszeri szerint. A vizsgálatok egyre mélyebbre hatolnak, a részletek, a különféle megközelítések egyre nagyobb gazdagságát tárják föl. Valami azonban közben könnyen elveszhet. És ez a valami, helyesebben valaki, maga az élő valóságként létező ember, jelen esetben cigány ember. Az előbbi történet analógiájával: a cigányság egy „spenótszínű masszává” válik, amiben már csak a „nehézfémek” jelenlétét vizsgálhatjuk – de elhomályosul a képünk arról, hogy valójában miért is tesszük ezt, és hogy mi is a cigányság mint élő, létező egész; egyre kisebb jelentősége lesz annak, hogy ténylegesen vannak-e cigányok, mi a szerepük; hogy vannak-e érzéseik, és ezek éppen milyenek...

<sup>4</sup> Itt megjegyzendő, hogy a tudományos kutatásnak és ugyanígy az oktatásnak objektívnek, vagyis a valóságot a lehető legjobban közelítőnek kell lennie. A pozitivistá tudomány szemlélet objektivitása, és az ebből levezetődő pedagógiai és közgondolkodásbeli objektivitás azonban azzal, hogy a kutatási vagy pedagógiai folyamatból igyekszik kizárni az abban résztvevő (kutató, oktató vagy oktatott) egyedi személyiségeket: szubjektumokat, akik objektíve részesei a folyamatnak, valójában egyre jobban eltávolodik a tényleges valóságtól.

Mindezzel természetesen nem azt állítjuk, hogy a cigányságnak az egyes szaktudományok felől való megközelítése fölösleges vagy netán káros. Erről szó sincs. Szükséges azonban a szaktudományi eredményeket rendszeresen jóval nagyobb léptékű, integratív gondolati rendszerbe foglalni, a romológia és a csatlakozó alkalmazott tudományok „életszagát” ezáltal fönntartani. Ellenkező esetben a romológia mint tudomány egyre jobban önmagába fog merevedni. Ez a folyamat a természettudományok legnagyobb részével már lejátszódott, és azoknak nemigen sikerül kilábalni ebből a kátyúból.

## 2. *A nyugati kultúrkör és a cigány kultúrák*

A nyugati kultúrkör (a zsidó, keresztény és iszlám alapú: monoteisztikus kultúrák együttese) mára globalizálódott. Más kultúrkörök – keleti, ausztrál, indián, a több afrikai és a cigány – már csak a nyugati kultúrkör mindent beborító szövetének itt-ott még nem teljesen zárult hézagaiban, halálos kulturális-gazdasági nyomás alatt vergődve vagy már pusztá történelmi emlékként lelhetők föl.

A kultúrák és kultúrkörök nem örökéletűek. Mint minden rendszerfejlődés, ezek is a keletkezés és specializáció, differenciáció progresszív szakasza után regresszív szakaszba jutnak. (*ld. Függelék: 2. ábra*) A nyugati kultúrkör – véleményünk szerint – mára ez utóbbi szakaszba jutott, vagy legalábbis vészesen közelít hozzá.

Az emberi döntések, a mindennapi emberi viselkedés jellegét az ember létközegéül szolgáló kultúra sajátosságai határozzák meg. A regresszív szakaszba került kultúra egyre inkább diszfunkciókkal terhelt, rossz döntéseket sugall számunkra [pl. 8-11]. Ennek eredménye a minden védekező mechanizmus ellenére is egyre jobban kiteljesedő környezetrombolás, társadalmi-gazdasági polarizáció és a személyiség mélyülő destrukciója. Erre már számos, különböző szakterületeket képviselő, gondolkodó ember rájött [pl. 2, 3, 4, 6, 7, 12, 13, 14, 15, 18, 19, 20, 23].

A cigány kultúrák, bár földrajzilag főként a nyugati kultúrkör eredeti területén és provinciáin élnek, világszemléletük legmélyebb alapjaiban mégis olyan elemek találhatók, amelyek nem illeszkednek a nyugati kultúrkörhöz, és összességükben más kultúrkörhöz sem.

Nagyon valószínűnek tűnik, hogy a cigány kultúrák összessége valahol a nyugati és a keleti kultúrkör közös szellemi határterületén helyezkedik el; nem nagy, de önálló és értékes kultúrkörként. És ennek megléte a mi saját levében fuldokló kultúránk kebelén belül a menekülés egyik – de persze nem egyetlen – fűszálát jelentheti.

Természetesen a cigány kultúráktól nem remélhetjük, hogy teljes értékű alternatívát nyújtanak a nyugati kultúrkörrel szemben, mint más eddig keletkezett kultúráktól, kultúrköröktől sem. Kultúraelemeik egy része azonban a nemcigányok (a nyugati kultúrkör) számára is létfontosságú mintául szolgálhatna, ha nem leereszkedő és nagylelkűen megengedő módon tekintenénk rájuk. (Mert a legjobb esetekben is jellemzően ezt tesszük!) És ezek az elemek éppen azok, amelyek eddigi beilleszkedésüknek, teljes asszimilációjuknak – szerencsére – a gátjai voltak.

Másfelől: Sajnos a nehézkes vagy meg nem történt beilleszkedés az egyes cigány emberek számára sokszor tragikus következményekkel járt és gyakran jár ma is. Ez azonban nem a cigányság, a cigány kultúrák alkalmatlanságát jelzi, hanem a nyugati kultúrkör offenzív és hegemonisztikus jellegét igazolja vissza. Ugyanez a jelenség tapasztalható például Ausztráliában az őslakókkal [5], Amerikában az indiánokkal mint emberekkel és kultúrájukkal szemben is [1]. (Ázsiában és Afrikában bonyolultabb a helyzet.)

A nyugati kultúrkör a tolerancia és a kisebbségek integrációja jegyében azt állítja magáról, hogy elismeri és befogadja – mások mellett – a cigányságot is. És ezt olyan meggyőzően teszi, hogy maguk a cigányok is elhiszik, és ma már sok esetben követelik vagy legalábbis várják, elvárják a velük szembeni toleranciát és az integrálódásukat. (Másutt pedig mások teszik ugyanezt. Például az indiánok, az ausztrál bennszülöttek, az afrikai néger törzsek sokasága, az afroamerikaiak stb.) De nézzük csak, mit jelent valójában ez a két többnyire jóhiszemű, de sajnos mégsem több, mint demagóg frázis.

A tolerancia: Az ebből a latin szótövből képzett szavak csaknem mindegyike az erős és a gyöngé, a jó és a rossz, a hatalommal rendelkező és a nem rendelkező antiszimmetrikus viszonypárok pozitív, domináns pólusának megengedő magatartását fejezi ki. Kényszerű vagy önkéntes türelmet, elviselést valamivel szemben, ami bár van, de nem túl jó. Toleránsak vagyunk tehát, de számunkra világos, és a tolerált emberek, kultúrák számára is világossá kell tenni, hogy csakis egy mértékadó kultúra van: a nyugati kultúrkör.

Az integráció kérdését az asszimilációval összevetve vizsgálhatjuk. Az asszimiláció az, amikor az egyik rendszer beolvad egy másik (domináns) rendszerbe oly módon, hogy fölveszi a befogadó lényegi sajátosságait, a befogadó pedig lényegében változatlan marad. Ez egyirányú folyamat: valami egy másik valamibe. Az integráció esetében két rendszer kölcsönös egymásrhatás közben olvad össze egygé (nincs dominancia), és az eredmény a lényegét illetően is különbözni fog mindkét előzötől. Az integráció kétirányú, kölcsönösen kiegyenlített folyamat. (Ennek megvan az etimológiai háttere, és ha nincs ez a különbségtétel, akkor ezek a szavak csak szinonimákká nivellálódnak.)

Visszatérve a 2. ábrához, az itteni értelemben vett integráció lehet alapja a dezorganizáció, a halál alternatívájaként jelzett supraorganizációnak, túlélésnek. Ez azonban egy új minőséget jelent, amelyben a gyökerekig hatoló átalakulásra, *paradigmaváltásra* van szükség; és ebben nem lehet domináns vagy egyedüli meghatározó egyik résztvevő kultúrkör sem.

A tolerancia és az asszimiláció az eredményt tekintve azonos jelentűek. Amikor együtt beszélünk toleranciáról és integrációról, akkor pedig a ténylegesen lejátszódó folyamat az asszimiláció. Erre utalnak a cigányság és a többség közötti kapcsolódás egyes kifejezései. Például a helytelenül, redundánsan képzett, de elég elterjedten használt *beintegrálódás* vagy a legalább nyelvtanilag helyes beilleszkedés. A „be-” igeikötő egyértelműen egyirányú folyamatra utal. Ugyanígy a nyelvtanilag helyesen alkalmazott integráció is, ha az valamibe (társadalomba, kultúrába stb.) történne. (Erre a kérdésre föl hívjuk az „Európába integrálódni” vágyó magyarok figyelmét is.)

Ugyanezt a problémát érinti a fölzárkózás, fölzárkóztatás különböző összefüggésekben való emlegetése. Ez implicit deklarációja (vagy a cigányok részéről: elismerése) annak, hogy a cigány kultúrák valamiféle gyöngeséget, rosszat, tökéletlent képviselnek. Mert fölzárkózni csak valami magasabban lévőhöz, jobbhöz lehet.

Mindezzel föl akarjuk hívni a figyelmét a cigány kultúrák képviselőinek, a cigányságnak arra, hogy bár a többségi kultúra – nevezetesen a nyugati kultúrkör – csillog-villog és ma még egybefonódik a hatalommal és az erőforrások birtoklásával, mégis, csillogásában egyre sűrűsödnek a vakfoltok, elindult a regresszió útján; és egy diszfunkcionálissá váló kultúra az emberi léttel diszharmonikus viszonyban álló döntéseket diktál. És megkérdézzük: Biztosan hasznos ebbe a kultúrába beilleszkedni?



A nyugati kultúrkör lineáris és finalista világszemlélete (ami a mono-teisztikus világkép egyenes következménye) könnyen elhiteti velünk, hogy az általa megfogalmazódó értékek és manifesztálódó attitűdök általánosan érvényes emberi értékek és általánosan helyes attitűdök. Most azonban megkérdezzük e többségi kultúra képviselőit is: Komolyan gondolják, hogy ez az értékrend és attitűdegyüttes valóban egyetemes emberi abszolútumnak tekinthető?

Mindemellett természetesen látnunk kell azt, hogy a most bemutatott megközelítés a jövő nemzedékek érdekeit igyekszik szolgálni. A jövő nemzedékekre pedig hiába is gondolunk, ha a jelen nemzedéke éhenhal, mert nem illeszkedik a hatalom és erőforrások birtokosaihoz. Következésképpen tudomásul kell venni, hogy bizonyos mértékig illeszkedni kell a hatalommal rendelkező többségi kultúrához, társadalomhoz, de tudni kell, hogy ez csak *taktikai* fogás, és ezt egy távlati, *stratégiai* nézőpontból kell kezelni. Amikor viszont a taktika a stratégia mezét húzza magára, sok jót nem várhatunk.

### 3. A cigány nyelvekről

A Worf-hipotézis (amit sokkal inkább tekinthetnénk törvénynek) kimondja, hogy a kultúra egésze és a nyelv jellegükben kölcsönhatásban állnak. Vannak, akik ezt az általunk törvényi szinten tisztelt tételt a hipotézis fogalmának megfelelően csak többé-kevésbé valószínű föltételezésnek tartják [24], illetve kifejezetten tagadják [21], ha azonban a Gödel-tétel értelmében a nyelvhalmazból (-rendszerből) a kultúrahalmazba (-rendszerbe) átlépve tekintünk erre a kérdésre, akkor nyilvánvalóvá válik, hogy kultúra és nyelv között szoros korrelációnak kell lenni. Az a rendszer, amely nem korrelál az alrendszerével, működésképtelen, sőt életképtelen rendszer. (*ld. Függelék: 3. ábra*)

A Whorf-hipotézis alapján tehát nem győzzük eléggé hangsúlyozni, hogy a cigány kultúrák csak a velük korreláló cigány nyelvekkel együtt létezhetnek. A nyelv elvesztése bizonyos késleltetéssel ugyan, de a kultúra elvesztését is jelenti.

Másfelől: a cigány nyelvek kultúráképző és -fenntartó funkciójukat csak akkor láthatják el (és csak akkor nem halnak el), ha teljes értékű nyelvek abban az értelemben, hogy rendelkeznek az aktuális egyetemes kultúra minden területére (közéletre, tudományokra, művészetekre) érvényes kifejező képességgel. Ehhez a nyelv folytonos fejlődése, megújulása szükséges.

Tekintve, hogy – ha különböző mértékben is, de – mindegyik cigány nyelv a többségi nyelv erőteljes (bár most éppen kissé enyhülő) pressziója alatt szenved, a spontán nyelvfejlődésre aligha számíthatunk. Elengedhetetlen a tudatos nyelvtervezés (nyelvújítás) mind a státus-, mind a korpusztervezést illetően. Jelen viszonyok között azonban elsődleges szükségletnek a korpusztervezést (a tulajdonképpeni nyelvújítást) tartjuk.

Speciális helyzetben van a beás kultúra, amelyben egy fölvelt (román) nyelv kombinálódik egy tőle idegen (cigány) kultúrával. A nyelv és a kultúra közötti korreláció következtében itt egy új minőség kialakulása indult el mind a nyelvet, mind a kultúrát illetően. A beás kultúra már nem azonosítható más cigány kultúrákkal a közös gyökerek ellenére sem, és a beás nyelv sem azonosítható a románnal: nem annak egy dialektusa, hanem önállóvá vált nyelv. Egy kulturális-nyelvi divergálódás játszódott le. Erre a folyamatra a beás nyelv első leírói közül az utóbbi időben már Orsós Anna [szóbeli közlés] és Papp Gyula [17] is utal.

Aggasztó viszont, hogy a beás nyelv és kultúra magyarral történő konfrontációjában igen erősen tendál a másik irányba, az asszimiláció, az elhalás irányába. Talán a legutóbbi egy-két évben, sőt az utóbbi hónapokra kialakult hozzáállás megfordítja a beás nyelv változásának irányát.

A beás nyelvben adott a fejlődési potenciál, noha ez eddig a többségi kultúra pressziója alatt alig-alig manifesztálódhatott. Tudomásunk szerint eddig közvetlenül erre, a beás nyelv saját, belső és többé-kevésbé egyedi törvényeire összpontosító vizsgálatok nem történtek, bár a korpusztervezésnek ez előfeltétele lenne. Itt csak nagyon röviden utalunk arra, hogy a beás nyelvben megjelentek olyan kifejezések, illetve kifejezések jelentéstalmának olyan módosulásai, amelyek már nem a román vagy a magyar (mint a két legerősebb hatást gyakorló) nyelv, hanem a beás nyelv saját belső törvényeit követik.<sup>5</sup>

5 Ebben a témakörben munkánk a kezdetek kezdeténél tart, fontosságára való tekintettel mégis említést teszünk róla, az esetleges tévedéseink lehetőségére azonban nyomatékosan föl hívjuk az olvasó figyelmét. Az e téren várható további – és remélhetőleg egyre szilárdabb talajon álló – eredményeinket főként a Helix folyóiratban fogjuk közölni.

*Áré dă gînd* akar, szeretne valamit, szándékozik (Románul: *dori, voi, vrea*, illetve megvan ennek a szószerkezetnek az előzménye is: *are de gînd*, de ez nem jelenti pontosan ugyanezt, és ritkán használatos. Varga Ilonánál [22] – bár nem következetesen – a *dă* és a *gînd* egybe is íródik. És főnév is képződik e szókapcsolatból: *dăgînd* szándék, akarat<sup>6</sup>. A *dori, voi, vrea* szavak viszont – az eddigi ismereteink szerint – a beásból hiányoznak.)

*Ádună zsosz/szusz/áfără* le-/föl-/kiszed; *áfumă áfără* kifüstöl; *áfľă áfără* kitalál; *ságyé zsosz/szusz/áfără* le-/föl-/kiül; *frizsé zsosz/áfără* le-/ki-süt. (A határozók – mint latin nevük: adverbium is mutatja – eleve viszonylag szoros kapcsolatban állnak az igékkel, a például említett és még más igék esetében azonban az ige+határozó már állandósuló és jelentésmódosító szókapcsolatnak tűnik. A határozó – úgy tűnik – suffixumszerű funkciót vesz föl. Hasonló szerkezetek a román nyelvben itt-ott előfordulnak – pl. *Sta jos! Ül le!* –, de nem olyan dominanciával, mint a beásban.)

*Ádună uná* összeszed, összegyűjt; *kágyé uná* összeesik; *bácsé uná* összecsap; *ádusé uná* összehoz. (Ezekre a szókapcsolatokra egyfelől érvényesek az előző bekezdésben írtak, másfelől viszont lehetséges, hogy itt a cigány kultúrák holizmus felé hajló világszemléletének a nyelvi reprezentációját láthatjuk.<sup>7</sup> A román nyelvben ugyanezek a jelentések például az *în-*, *co-* és *con-* előtagokkal vagy önálló szóval jönnek létre; a magyarban ugyan van megfelelőjük: egybe- igekötő, ami majdnem ugyanezt jelenti, mint az össze-, mégsem tartjuk valószínűnek – viszonylag ritka és a cigányokhoz kevésbé eljutó választékos nyelvbeli használata miatt –, hogy magyar mintára jöttek létre.)

6 A szótárban [22] lévő – sajnos elég gyakori – következtetések miatt ez a szó elég bizonytalanul értékelhető. Nyomatékosan is fölhívjuk azonban a figyelmet a szótárnak – mint az első létező beás szótárak egyikének – a következtetések ellenére is mulhatalan értékére.

7 A holisztikus szemlélet más beás kultúraelemekben is fölfedezhető. Erre a lehetséges nyelvi aspektusra Lantos Tamás hívta föl a figyelmünket.

*Szokrény* *ďa edényurj* konyhaszokrény; *kivirlescsé kever*; ajándékurj ajándékok; *băgzescsé ivarzik* („bakzik”); *bintitescsé* büntet; *bujungulescsé* csatangol, bolyong; *cél, célurj, céluzescsé* cél, célok, célöz. (Ezekben a szavakban, kifejezésekben – sok másik mellett – nyomon követhető, ahogy a magyarból átvett szavak átalakulnak a beás nyelv – és nem a román – saját, szervesült elemeivé, a beás nyelv belső mechanizmusai hatására és szabályai szerint.)

**Neményi Mária (Budapest)**

## **AZ EGÉSZSÉGÜGYI KUTATÁSOK ÉS TÁGABB ÖSSZEFÜGGÉSEIK**

Az egészségügy és a cigány népesség vonatkozásában gyakorta hangzanak el közhelyszerű megállapítások: a romák várható élettartama a magyarországi lakossághoz képest 8-10 évvel is elmarad, általában rosszabb az egészségi állapotuk, etc. Vannak vizsgálatok is, melyekre ezek az állítások alapozódnak. A romák egészségügyével kapcsolatos kutatásokat az elmúlt 10-20 évben egybegyűjtve azonban kiderül, hogy vagy javarészt elszigetelt vizsgálódásokról van szó, vagy régi kutatási adatok ill. következtetések válnak mára állítássá. A cigány újszülöttek egészségi állapotára vonatkozó kutatásokat végeztek Szabolcsban, Baranyában, cigány származású családorvos könyvet írt a cigányok egészségi állapotáról, és még sorolhatnánk. *Mindezekből azonban nem lehet a magyarországi romák egészségi állapotára vonatkozó következtetéseket levonni* – hiszen ezek korántsem reprezentatív felmérések.

Másfelől: *vajon azok az állítások, amik a romák egészségével kapcsolatban megfogalmazódnak, a romákkal foglalkoznak-e?* Ismert az az összefüggés, hogy a szülés időzítése (milyen életkorban, milyen gyakorisággal, hány szülés, stb.) kihat a gyermek születési súlyára, a kis testsúly, ill. a koraszületés esélyére. Márpedig tudjuk, hogy a koraszületés vagy a kis testsúllyal születés a későbbi egészségi esélyekre befolyással lehet. Érdekes odafigyelni, magyarázatot keresni azokra a különbözőségekre, amik esetlegesen fennállnak. Amikor azt kutatjuk, hogy a testével, a bőrszínével, a születésekor meghatározott genetikai adottságokkal a többségtől eltérő népcsoport valamilyen szempontból más, mint a többiek, akkor figyelembe kell vennünk azt egyrészt, hogy a csoportok közötti etnikus különbségtétel *elfedi* azt, hogy az adott etnikai kisebbségi csoport és a többségi csoport között több a hasonlóság mint a különbözőség, és *elfedi* azt is, hogy az adott etnikai csoporton belül nagyobb különbségek lehetnek, mint a többség-kisebbség viszonylatában; másrészt nem lehet elfeledkezünk arról a nagyon sokszor dokumentált és feltárt összefüggésről, hogy a kisebbségi csoportoknak általában a társadalmi intézményrendszerekhez a többségtől eltérő hozzáférése van. Egy, a roma etnikumhoz tartozó személy egészségi esélyeit döntő mértékben befolyásolja az, hogy milyen hozzáférési lehetősége van ahhoz az intézményrendszerhez, amely egyébként a társadalom minden tagja számára rendelkezésre áll.

*Mindez oda vezet, hogy valójában többség és kisebbség viszonyáról van szó ezekben a kutatásokban: valójában nem cigányokról kell kutatást csinálni.* A kutatásban általában a viszonyt kell figyelembe venni; azt, hogy az intézmény, az intézmény képviselője és a kisebbség tagja milyen viszonyrendszerben működnek: hogy mit kaphat, milyenfajta szolgáltatást kap, megkapja-e azt, és hogyan kapja, etc.

Az egészségügyi kutatások kapcsán hangsúlyosan felmerülő jogi-etikai kérdések – személyes adatok: etnikai hovatartozás, és az egészségi állapot – egy ilyen vizsgálati körben még erőteljesebben vannak jelen. Mindezeket elkerülve valójában egy hibrid módszerrel próbáltam a kérdéseket megválaszolni – a módszertani kérdésekre jelen előadásban nincs módom kitérni. A vizsgálati eredmények roma és nem roma kisgyerekek egészségi állapotának és egészségi esélyének összehasonlításánál azt mutatják, hogy *a különbség nem az egészségi állapotban, nem a családnak az egészséghez való viszonyában van; tehát 0-1 éves és 6-7 éves gyerekek tényleges károsodásai, betegségei, beteg napok száma, stb. tekintetében nem különböznek a nem cigány gyerekektől. Amiben a különbséget elsősorban tapasztalni lehetett, az a többségi társadalom képviseletében fellépő személy – adott esetben a védőnő – vélekedése volt a cigány gyerekekről és a cigány gyerekeket nevelő családokról.*

Másfelől az az eredmény született, hogy az *etnikai különbözőség kisebb mértékben befolyásolta az egészségi állapotokat, az egészségi esélyeket a cigány gyerekek esetében, mint a szociális helyzet.* Tehát egy olyan kutatásban, amelyben ki akartuk küszöbölni a szociális tényezőt azonos helyzetben lévő cigány és nem cigány családokat hasonlítva össze, kiderült, ez csaknem lehetetlen. A szegény magyar és szegény cigány családok összehasonlításában a cigány családok sokkal szegényebbek voltak, sokkal súlyosabban depriváltak voltak.

Összességében a *legtöbb különbséget nem a kulturális tényezők, s mégcsak nem is a megkülönböztetés tényezői, hanem a szociális tényezők okozták.* (Természetesen a szociális tényezők között hangsúllyal a többség-kisebbség viszonyából fakadókkal kell számolnunk!) Bármiféle vizsgálódás tehát a *szociális, etnikai és kulturális tényezők együttes figyelembevételét* követeli a kutatótól!

## **Füzesi Zsuzsanna (Pécsi Tudományegyetem ÁOK, Magatartás-tudományi Intézet; Fact Alkalmazott Társadalomtudományi Kutatások Intézete)**

### *DOHÁNYZÁSI SZOKÁSOK ROMA/ CIGÁNYFIATALOK KÖRÉBEN*

„A dohányzással kapcsolatos egészségnevelés cigány fiatalok körében” program<sup>6</sup> keretében 2000 márciusában a Fact Intézet egészségpszociológiai felmérést készített hátrányos helyzetű gyerekeket képző iskolákban<sup>7</sup>. A kérdőíves felmérés a diákok dohányzási szokásait, a dohányzás egészségre gyakorolt hatásainak ismeretét, a dohányos gyerekek megítélését, a dohányreklámokkal kapcsolatos beállítódásokat, és az e témában hitelesnek tartott kommunikátorokkal kapcsolatos véleményeket vizsgálta.

A vizsgálat célja az volt, hogy segítséget nyújtson a program legfontosabb fázisát jelentő intervenció rész megvalósításához, nevezetesen a kortársoktatók bevonásával végzett egészségnevelési tevékenységhez. A dohányzás megelőzését, a már dohányzók leszoktatását segítő foglalkozások befejezését követően a Fact Intézet monitoring vizsgálatban mérte az ismeretekben, attitűdökben és a tényleges magatartásban bekövetkező változásokat. A monitoring vizsgálat során külön vizsgáltuk azokat a diákokat, akik részt vettek a kortársoktatók által tartott foglalkozásokon, és azokat, akiknek erre a program során nem volt módjuk<sup>8</sup>.

A program keretében a kérdőíves vizsgálatokkal párhuzamosan mélyinterjúkat készítettünk iskolaigazgatókkal, pedagógusokkal, kollégiumi igazgatóval, iskolaorvossal és kortársoktató diákokkal.

Az előadásban a vizsgálatok legfontosabb megállapításait mutatjuk be.

6 A programot a Merc & Co. támogatásával a Rapanui Kft. koordinálta, az egészségpszociológia felméréseket a Fact Alkalmazott Társadalomtudományi Kutatások Intézete végezte.

7 Az adatfelvétel a következő helyszíneken történt: Szolnoki „Roma Esély” Alternatív Szakiskola, Középiskola és Kollégium, Csapi Óvoda, Általános Iskola és Diákotthon, Zalakomári Általános Iskola, Pécsi Csokonai Vitéz Mihály Általános és Szakiskola

8 A monitoring vizsgálatban résztvevő fiatalok mindannyian részt vettek az alapozó felmérésben is. A vizsgálat során önkitöltéses kérdőíveket használtunk, mégpedig két különbözőt: egyet az intervenció osztályok tanulói, egyet a kontroll osztályok tanulói számára állítottunk össze.

## *A DOHÁNYZÁS ETNIKAI VETÜLETE*

Interjúalanyaink egybehangzóan állították, hogy megítélésük szerint a vizsgált tanulók esetében a káros szenvedélyekhez való viszony nem az etnikai, hanem a társadalmi státusz dimenziója mentén magyarázható.

Más szavakkal megfogalmazva: a dohányzáshoz (alkoholfogyasztáshoz) való viszonyukat tekintve az azonos társadalmi helyzetben levő tanulók magatartása inkább mutat hasonló elemeket, mint a cigány – nem cigány dichotómiában az azonos etnikai csoportokon belül.

## *A DOHÁNYZÁS TÁRSADALMI KÖRNYEZETE*

A dohányzás (illetve az alkoholfogyasztás) a szegény társadalmi csoportok „egyetlen” elérhető, megfizethető szórakozási lehetősége – állítják interjúalanyaink. (Ezt támasztja alá a kérdőíves adatfelvétel eredménye is: a vizsgált tanulók 85 százaléka olyan családi környezetben él, ahol valaki dohányzik.)

Ehhez járul még a jövőkép hiánya<sup>9</sup> miatt kialakult „mának élés”, illetve a felnőttek sajátosan laza kontrollja a gyerekek felett.

A cigány tanulók esetében ezt a helyzetet színezik erre a népcsoportra jellemző kulturális sajátosságok. A serdülő gyerekek hamar felnőtt státuszba kerülnek, e szerep minden kellékével együtt. Italozás, dohányzás, párkapcsolatok, szexuális élet, teljes körű vélemény-nyilvánítási jog – a „felnőttet” biológiai korától függetlenül jellemző szerepkellékek<sup>10</sup>.

9 A diákok közül az tanul sokkal jobban, az nem dohányzik és nem fogyaszt alkoholt, akinek határozott jövőképe van, tudja mit akar elérni – állította egyik interjúalanyunk.

10 Nagyon érdekes volt egyik interjúalanyunk példája, amely a tanórák alatti fegyelmezési problémára utalt. A cigány tanulók nehezen értik meg, hogy nincs lehetőségük az órák alatti vélemény-nyilvánításra. „Miért kell hallgatnom, amikor otthon két feleségem is van?” – kérdi a cigánygyerek értetlenül, aki a fegyelmezést felnőtt jogai korlátozásaként éli meg. A felnőtt szereppel más is együtt jár, például az, hogy a felnőtt férfi számára szinte „kötelező” a dohányzás, alkoholfogyasztás az otthoni környezetben, akkor is, ha erre a gyerekek egyébként nem lenne vevő.



## *A DOHÁNYZÁS ÉS AZ OKTATÁSI RENDSZER LEHETŐSÉGEI*

Külön problémaként jelentkezik a többségi nemzet normái szerint felépített iskolarendszer a sajátos, ugyancsak a többségi nemzet tagjaihoz illeszkedő oktatás-technikájával. Ez a káros szenvedélyek vonatkozásában azt jelenti, hogy az „egyszerű” ismeretközvetítésre épülő magatartásbefolyásolás<sup>11</sup> lehetőségei a cigányok, de a „nem-cigány” depriváltak esetében is hatástalannak mondható.

Ebben a környezetben feltételezhetően hatékonyabb eredmények várhatóak a kortárs oktatók megjelenésétől – ha néhány feltétel teljesül.

E feltételek közül talán a legfontosabb, hogy a kortárs oktatók kiválasztása során figyelemmel kell lenni a gyerekek között kialakult „befolyáshierarchiára”, azaz olyanokat kell kiválasztani a kortárs oktató szerepének betöltésére, akik amúgy is nagyobb tekintéllyel rendelkeznek társaik körében.

## *A DEPRIVÁLT / CIGÁNY GYEREKEK EGÉSZSÉGI ÁLLAPOTÁRA HATÓ TÉNYEZŐK*

A gyerekek egészségi állapotára ható tényezők között azok az interjúalanyok, akik e kérdésben állást tudtak foglalni, meglehetősen homogén véleményt képviseltek: a szociális helyzet, az abból adódó rendszertelen és a mind mennyiségileg, mind minőségileg elégtelen étkezés, a mozgásszegény életmód tehetőek felelőssé az egészségi állapotukért. Ezek a hátrányok ma még a legtöbbször esetében „legfeljebb” a testmagasságban és a testsúlyban igazán szembetűnőek<sup>12</sup>. E véleményektől lényegesen eltér a megkérdezett orvos véleménye, aki nagyon rövid ideje foglalkozik csupán az egyik iskolával, így – az ismeretek hiánya miatt – elsősorban sztereotípiák jelentek meg a véleményében.

11 A csak a kognitív szférát célzó magatartásbefolyásolás általában is eredménytelen szokott lenni. Ez a helyzet csak kiélezettebb a deprivált társadalmi csoportok esetében, amikor is olyan szokásokat szeretnének megváltoztatni, melyek helyett nem tudunk reális alternatívákat kínálni. Lásd – ez az egyetlen szórakozási lehetőségük, amit megengedhetnek maguknak.

12 Az iskolákban feltűnően sok az alacsony (a fiúknál ez különösen szembetűnő), és a kifejezetten sovány gyerekek.

A „beavatkozást” végző kortársoktatók, és a program fogadtatása egyértelműen pozitív volt. Ezt nemcsak a programmal és a kortársoktatókkal való magas elégedettségi arányok mutatják, hanem az a tény is, hogy a foglalkozásokon részt vett gyerekek többsége maga is szívesen bekapcsolódna egy ilyen programba fiatal oktatóként is. A program pozitív hatásának tulajdonítjuk, hogy a fiatalok közel 90%-a saját maga is azt javasolná másoknak, hogy ne dohányozzanak.

A program „visszhangja” szintén pozitív volt, mivel még azok a gyerekek is tudtak róla, akik nem vettek részt a beszélgetéseken (pl. ismerték az „*Én nem égetem magam a cigivel*” szlogent). A diákok főleg családjukban, illetve baráti társaságukban beszélgettek a foglalkozásokon hallottakról, és a barátaik közül is elsősorban olyanokkal, akik ott voltak a programokon. Viszonylag kevés fiatal (mindössze 20%) vitatta meg új ismereteit a tanáraival.

A fiatal kortársoktatók folytathatóknak ítélték a programot, és elmondták, szívesen bekapcsolódnának további képzésekbe is. A kortársoktatók – az eddigi tapasztalatok alapján – szükségesnek ítélték a foglalkozásoknak az alkohollal, a kábítószerrel és más egészséggel kapcsolatos ismeretek átadásával való kiterjesztését. A kortársoktatók hangsúlyozták, hogy a beszélgetések akkor maradandóak a gyerekek számára, ha azok rendszeressé válnak.

A kortársoktatók működéséről – amelyhez egyébként általában nagy reményeket fűznek interjúalanyaink – egyetlen helyszínen sem rendelkeztek elegendő tapasztalattal.

Általános tapasztalat, hogy az egészségnevelési, egészségfejlesztési programok többsége ugyanazzal a szemlélettel és módszerrel közelít minden társadalmi csoporthoz, így a roma/ cigány népességhez is. Azokkal a módszerekkel, amelyekről már a többségi társadalom esetében is bizonyosodott, hogy általában sikertelenek, vagy csak kis határfokúak, rövid ideig működőképesek. Ezekben az esetekben általában nem a programot, hanem a célcsoportot teszik felelőssé a sikertelenségért. A röviden bemutatott program e „hagyományokat” próbálta megtörni új, az adott célcsoportra alkalmazható módszerek alkalmazásával.

## Kerégyártó T. István (Budapest) A CIGÁNY KÉPZŐMŰVÉSZETRŐL

A nyugati kultúra évszázadokon át – egészen a jelenkorig – úgy aposztrofálta önmagát, mint az emberiség kultúráját. Az egyiptomi művészetet, a keleti művészetet vagy az afrikai művészetet pedig a régészet, a néprajz körébe utalta.

A cigányság kultúrájának külön értéke úgy manifesztálódhat, úgy nyilatkozhat meg ez az alapvetően fontos kultúra, ha a *saját tradícióit, a saját hagyományos kultúráját eleveníti fel* újra. Hogy érzékeltessem egy példával: a magyar irodalomban a 19. század végén, 20. század első évtizedében mára nem Kósa Lajos jelenti a csúcst, hanem Ady Endre, aki úgy nyúlt vissza a jellegzetesen magyar tradíciókhoz, hogy közben azt a fáziskésést, amiben a magyar irodalom volt, ledolgozta. Tehát beépítette Boudelaire és más francia szimbolisták eredményét saját költészetébe – ám mindez előrelépés is. A késői Ady versei bizonyos fokig expresszionisztikus, szürreális jellegű költemények.

A cigány tradicionális kultúrára alapozva létrejött néhány éve, és egyre inkább létre kell jönnie az önálló cigány kultúrának. A naiv művészetben például nem a művészettörténeti folyamatba, ősök, elődök és utódok láncolatába lép be az ember, hanem egyszerűen valakiben kialakul egy világkép, s ezek a világképek, életélmények robbanásszerűen nyilvánítják ki a maguk kifejezési módját, és az elmúlt időszakban, az elmúlt negyed században tanúi lehettünk annak, hogy egy nagyszerű roma képzőművészet virágzott ki Magyarországon. Ugyanakkor tanúi lehettünk annak is, hogy Péli Tamás, az első magyarországi cigány hivatásos képzőművész úgy emelkedett magas szintre, hogy a roma tradíciót is vállalva az európai képzőművészetnek a láncolatába – ezek a reneszánsz és a barokk tradíció – beállt, magáévá tette, és itt, a 20. század utolsó harmadának a kihívásaira reagálva megteremtett egy professzionális képzőművészetet. Megteremtette a cigány képzőművészetet, amikor elment Budapestről Amszterdamba, s azt mondta: igen, most elmegyek, de visszajövök, s *mégiscsak lesz cigány képzőművészet*.

Tehát ha nem kapcsoljuk be ezt az európai kultúrát, akkor maradunk a folklór szintjén, amely egyrészt jó, másfelől pedig a teljességhez mégiscsak kevés. A balfélteke az intellektuális, logikai központ, a jobbfélteke pedig az érzelmi és művészi tevékenység centruma. A kettő között – úgy látszik – van egy rejtelmes, ide-oda mozgó kapcsolat.

Tapasztalat szerint a roma gyerekek a festésben, rajzolásban, táncban, zenében, manuális tevékenységekben ügyesebbek az átlagnál. Különösen ha olyan a pedagógus, hogy felszabadítja a bennük levő tehetséget. Ha ezeken a területeken megkapják a cigány gyermekek a sikerélményt, az hozzájárulhat ahhoz, hogy más tárgyakból jobb eredményeket érjenek el. A képző- és iparművészeti gimnáziumból fiatal roma festők maradtak ki, nem végezték el: az egyik kémiából bukott meg, a másik matematikából, a harmadik fizikából. Tehát itt a pedagógusok is hibásak: tényleg az a legfontosabb egy festő számára, hogy matematikából elsőrangú legyen? Ha a síkidomok, kockaábrázolás, stb. mellett a rajztanár biztosít lehetőséget arra, hogy a bennük felgyülemlett élményeket a maguk spontán módján kifejezhessék, tehát belső látással, a kifejező alakítással, jelölő ábrázolással, ami természetesen rajzi, grafikus kifejezés a gyerekeknek, akkor ez a két vonulat egymást erősítheti, mi több, segíthet abban, hogy a többi tárgyakban is eredményesebben működjenek!

## Rozgonyi Ibolya (Nyíregyháza) ROMAKÉRDÉS KOMPLEX MEGKÖZELÍTÉSBN

Tegnap megszólítottam – ma szintúgy. Csillei Béla előadásában azt jelezte<sup>13</sup>, hogy roma-kérdés, mint olyan nincs, illetve, hogy a kifejezés nem igazán helyes. A mai nap egyik előadója<sup>14</sup> pedig iskolánkat említette. Az előadás címének elemeit magyarázom a következőkben.

Ha a bürokrácia fogalma valahol felmerül, valószínűleg negatív értékelemeket vesz magára: az aktatologatást és egyéb más gondolatokat társítunk hozzá. Politológusként ugyanakkor értékmentes – értékfüggetlen ez a terminus. Maguk a roma származásúak – kutatók és nem kutatók egyaránt – írásaikban, tanulmányaikban *romakérdésről*, *cigánykérdésről* beszélnek Magyarországon. Azt hiszem, a túlzott érzékenység nem biztos, hogy jó irányba visz bennünket.

Az aktuális országjelentésben szerepel, hogy a romák kevesebb, mint 46%-a fejezte az általános iskolát, 0,24%-uk szerzett egyetemi vagy főiskolai diplomát. Tervei lennének, amennyiben szociális és egyéb feltételek adottak lennének. Egynegyedük mondja azt, hogy az általános iskolát befejezné: a terv, a vágy az általános iskolával tehát befejeződik; 16,5% mondja azt, hogy szakképzettséget szeretne elérni; 11,4% beszél arról, hogy OKJ-s tanfolyamot végezne. Mindössze 3,6% nyilatkozott úgy, hogy valamilyen hagyományos roma szakmát szeretne elsajátítani. (Korántsem biztos, hogy szerencsések voltak azok a pályázatok, programkiírások, amelyek az úgynevezett hagyományos szakmákat erőltetik: nincs sem társadalmi igény, sem a roma lakosság részéről igény a hagyományos szakmákra.) Ami kiugró törekvésként jelent meg, 31,7% jelezte, illetve jegyezte azt, hogyha megtehetné, jogosítványt szerezne: kinyitja a világot számukra a jogosítvány. Érettségit mindössze 8,1%, diplomát pedig 7,5% szeretne, ha megtehetné. Ezeket az adatokat azért kívántam itt megjegyezni, mert azt *kell elsősorban figyelembe venni, hogy maga a roma társadalom, a romák milyen irányban szeretnének önmaguk társadalmi létén, helyzetén javítani.*

13 lásd: Csillei Béla: Roma esély a felsőoktatásban. ill. 2. számú melléklet.

14 lásd: Nagy Sándorné: Tanítási tapasztalatok és pedagógusképzés.

A *komplexitást* több dimenzióban értelmezem. Az egyik – s ezt a jelen konferencia előadásainak témái is igazolják – az oktatás. A roma-kérdés kezelésekor minden esetben a pluralitás, a többféle megközelítés hangsúlyozandó: az oktatás mellett a foglalkoztatást, az egészségügyet, a lakáshelyzetet, stb. A multikulturalitás, a kisebbségi problematika annak politikai viszonyrendszerével – globalizációs törekvések, Európai Unió csatlakozás – újabb nézőpontokkal bővíti az amúgy is széles spektrumot.

*Tanár-továbbképzési programunkban is a komplexitásra törekedtünk*: a 120 órába interdiszciplináris kurzusokat építettünk be – az országban elsőként –, amelyet már Nyíregyházán, Miskolcon és Kassán is sikerrel vittünk végig. Pedagógiai modellek, illetve pedagógiai elméleti és gyakorlati módszerek mellett jogi, szociológiai, politológiai és természetesen roma történeti, illetve népismereti kurzusokat is tartalmazott a képzés.

Tegnap Báthory János köszöntőjében tett egy szépen hangzó kijelentést: szeressük a romákat<sup>15</sup>. Bízom abban, hogy a széles társadalmi együttműködés valóban gyümölcsöző és hatékony lesz, valódi eredménye pedig megmutatkozik – de nem felszólító módban.

15 Lásd: Báthory János (NEKH) köszöntője

**Barcy Magdolna (ELTE BGGYF Kar,  
Szociálmunkás-képző Tanszék, Bar Kochba Intézet)  
MEDIÁCIÓ AZ ISKOLÁBAN,  
A KISEBBSÉGEKKEL FOLYTATOTT MUNKÁBAN**

Közismert, hogy azokban az oktatási helyzetekben, programokban, melyekben (döntően) cigányok vesznek részt, a pedagógusok évtizedek óta ismétlődő kudarokat élnek meg. Kutatások sora mutatott rá, hogy maguk a cigányok is kevésbé tartják sikeresnek az iskolai vagy iskolán kívüli részvételüket bármely oktatásban. Hogyan lehetne ezen segíteni? Mit is lehetne ezzel a helyzettel kezdeni, hogyan lehetne kezelni, oldani a (kölcsonös) előítéleteket és idegenkedést, az előítéletességet, az egész iskolai légkört, s benne a roma gyerekek helyzetét?

*Beavatkozási lehetőségek és szintek*

Érdemes végigtekinteni, hogy az iskolai oktatás és pedagógiai munka mely területén adódik – és milyen – beavatkozási lehetőség. (1. ábra)

*„Konfliktusbarát” iskolavezetés*

Magam pszichológus vagyok, szociális munkásokat tanítok és a Bar Kochba Intézet munkatársaként foglalkozom konfliktus- és másságkezeléssel, iskolai és kisebbségi mediációval. Ezért úgy érzem, a 3. és a 4. szint lehetőségeiben vagyok kompetens: az iskolai belső kapcsolatrendszerekkel, az iskolát körülvevő emberi kapcsolatokkal, a szülők és az iskola kapcsolatával, s a „konfliktusbarát” iskolavezetéssel szeretnék foglalkozni.

A hazai kutatások viszonylag kevés figyelmet szentelnek magának az iskolarendszernek és az iskolának, mint szervezetnek a vizsgálatára:

- ennek rugalmasságára,
- a toleranciára való nevelésre, a toleráns légkör kialakításának lehetőségeire,
- az iskola tanárainak és diákjainak kommunikációs stílusára, a kommunikáció fórumaira,
- az iskolai légkör kialakítására, a konfliktusok kezelésének kultúrájára.

1. ábra

## **BEAVATKOZÁSI LEHETŐSÉGEK ÉS SZINTEK KISEBBSÉGI GYEREKEK ISKOLAI TELJESÍTMÉNYÉNEK FOKOZÁSÁBAN**

- Speciális oktatási, pedagógiai módszerek a hátrányos helyzetű, eltérő kulturális háttérű gyerekekkel való foglalkozás speciális pedagógiai módszerei, tanulástechnikai eljárások
- A tantermen, tanítási órákon kívüli tevékenységek délutáni, tanítási időn kívüli elfoglaltságok az iskolában, napközi, szakkörök, felzárkóztató foglalkozások, szabadidős tevékenységek, táborok, kirándulások, iskolai megmozdulások
- Az iskola és a környezet kapcsolata: családok, lakóhely a tanulók és családjuk, valamint az iskola kapcsolatának erősítése, kimunkálása; a pedagógus viszonya az eltérő kultúrájú szülőkkel és gyerekeikkel kapcsolatban, konfliktuskezelés, iskolai szociális munka
- Az iskola, mint szervezet: iskolavezetés és iskolaszervezés vezetési stílusok, az iskola irányítása iskolai programok (tehetséggondozás, felzárkóztatás, iskola-előkészítés, speciális körülmények között élők beillesztése az iskolába stb.) emberi kapcsolatok (diák-diák, diák-tanár, tanár-tanár, diák-külső személyek, tanár-külső személyek) kezelése



A kutatási adatok viszont arról egyértelműen szólnak, hogy a mai iskola igen erőteljesen asszimilatorikus, a cigányok kényszerű beolvadásának egyik legerőteljesebb ágense. Az állítást alátámasztja az alábbi – meglehetősen riasztó adatsor, mely a Bar Kochba Intézet egy régebbi kérdőíves vizsgálatából való, ahol 15-20 éves fiatalokat kérdeztünk cigányokkal, zsidókkal és más kisebbségekkel kapcsolatos kérdésekről.<sup>1</sup> (2. ábra)

2. ábra <b>HOGYAN LEHETNE A CIGÁNYKÉRDÉST MEGOLDANI?</b>				
<b>ALTERNATÍVÁK</b>	Többségi	Zsidó	Nemzetiségi	Cigány
Olvadjanak be a többségbe	13	16	15	33
Különüljenek el, egymás között éljenek	9	3	4	2
Egymás mellett éljen cigány és nem cigány	36	44	35	45
Települjenek ki máshová	14	2	6	1
Jó úgy, ahogy van	1	0		5
Egyéb, nem tudja, válaszhány	28	35	38	14
<b>Összesen</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

A táblázatból látható, hogy a romák többségbe való beolvadása egyedül a roma fiatalok körében népszerű (33%), a többségiek és más kisebbségekhez tartozók mindössze 13-16%-a támogatja ezt a megoldást.

A roma identitásról van tehát szó, melynek erősítése éppoly sürgető feladat, mint a kirekesztettség oldása vagy az életkörülmények javítása. Az identitásvesztés egyik jelzője a fenti idézett vizsgálati eredmény, hogy a roma fiatalok jóval nagyobb arányban szeretnének asszimilálódni a többségi társadalomhoz, mint azt a társadalom rajtuk kívül eső része szeretné.

### *A mediáció, mint konfliktuskezelési módszer*

A kérdés tehát az, hogy hogyan is lehetne az iskolázottságot növelni úgy, hogy ez ne az asszimilációval, a többségi iskola követelményrendszeréhez való szocializációval legyen egyenértékű?

Mindenképpen olyan módszereket kell találnunk, melyek alkalmasak a szegregáció, a gettósodás, az elkülönülés oldására, és amelyek elősegítik a keveredést, az együttélést, az integrációt, a kommunikációt. Amelyek nem a beolvadást, a különbségek eltüntetését, hanem éppen a különbségek, jellegzetességek szabad fennmaradását, különféle csoportok egymás mellett élését célozzák. *Ilyen aktív hídépítési stratégia a mediáció.*

*A közvetítéses konfliktuskezelés egy konszenzusteremtési, kommunikációfejlesztő módszer, az együttműködés hatékonyságát növelő pszichológiai egyeztetés.*

*Mediare* azt jelenti: középen állni, közben járni, egyeztetni, közvetíteni.

A mediációt, e speciális „közbenjáró” tevékenységet olyan esetben célszerű alkalmazni, amikor:

- két vagy több fél, esetleg több csoport között nyílt érdeellentét, nyilvános konfliktus támad,
- és ezt a résztvevők önmagukban nem tudják konstruktívan megoldani.

Ez a fajta közvetítés, mely

- a felek közti konszenzus megteremtését szorgalmazza,
- a páros vagy csoportos konzultáció egy speciális formája,
- s segítségével nemcsak a konfliktusok megoldásának hatékonysága növekedhet, de a látens problémák feltárása is lehetővé válik.

A mediációban a szociálpszichológia, a pszichoterápia és a kommunikáció elméletét felhasználva, csoport-tapasztalatokkal rendelkező szakemberek közvetítenek a különböző csoportok vagy felek között, facilitálják és moderálják a folyamatot.(3. ábra)

## A MEDIÁTOROK

- szorgalmazzák a párbeszéd, a tárgyalásos egyeztetés létrejöttét,
- arra törekszenek, hogy a felekben egymás kirekesztése helyett a megoldás igénye kerekedjék felül,
- a folyamatot aktívan strukturálják (a probléma megfogalmazása, az egyezkedési folyamat lépésekre bontása, alternatív megoldások keresése, közös cél kialakítása révén),
- fokozzák a felek kooperációs és empatikus képességét, kommunikációs és problémamegoldó készségeit annak érdekében, hogy sikeresebben tudjanak tárgyalni, megalapozottabb döntéseket tudjanak hozni,
- megakadályozzák a beszűkülés, a bizalmatlanság, a merev attitűdök kialakulását,
- erősítik a tárgyalásokon elért megegyezések tartósságát, segítik a megállapodások betartását.

A mediátor problémamegoldó folyamat keretében segít tisztázni a konfliktus természetét, segít olyan megoldást találni, mely mindkét fél számára kielégítő. Olyan esetekben fontos módszer, mikor:

- szükség van a kapcsolat, a további együttműködés fenntartására
- a mások, kisebbségben lévők nem tudnak vagy nem akarnak hasonlítani, háttérbeszorítottnak érzik magukat (az egyik vagy mindkét fél)
- eltűnik a közös cél, a közös érdekek helyett nyerő-vesztő helyzetek alakulnak ki (egymás bosszantása, ellenséges hadállások, játszmák),
- kellemetlen múltbéli tapasztalatok, rossz várakozások, bizalmatlanság van a felek között, nem bíznak a pozitív kimenetben,
- a felek a korábbi sérelmeket életbentartják, a másiknak rosszhiszeműséget, negatív szándékokat tulajdonítanak (attribúció).

Iskolai mediációval külföldön már igen régen foglalkoznak. Nemcsak kisebbségi problémák megoldásában, hanem normál emberi konfliktusok esetén is, diákok, szülők, tanárok egymás közötti vitáinak kezelésében sikerrel működnek diák- és tanár mediátorok. A rendszeresen működtetett iskolai mediációs szolgálatoknak nagy szerepük van abban, hogy az iskola atmoszférája nyitottabb, toleránsabb lehessen.<sup>2</sup>

### *Kisebbségi problémák az iskolában*

A *transzkulturális mediáció* sok „mássággal” kapcsolatos problémában alkalmazható a különböző oktatási intézményekben. A tapasztalatok szerint színes bőrű vagy hátrányos helyzetű diákok gyakrabban kerülnek bajba egy iskolában, mint azok, akik nem különböznek feltűnően a többitől. Ezek a gyerekek fokozottan ki vannak téve a környezet előítéletességének, jó- vagy rossz szándékú asszimilációs törekvéseinek, annak a szemléletnek, hogy az iskola szabályaihoz kell minden diáknak és szülőnek alkalmazkodnia. A tanárok és a társak értetlenül és lekezelően bánnak a szegényebb, elmaradottabb vagy egyszerűen másféle környezetből jövő gyerekekkel, akik könnyen kerülnek a bűnbak szerepébe. Az ilyen természetű konfliktusokban az iskola kerül a tekintélyhordozó, a hatóság szerepébe, mint aki egyedül hivatott eldönteni, milyen szükségletek elégíthetők ki, s melyek nem. A 4. ábra egy felmérés eredményét összegzi.<sup>3</sup> (4. ábra)

Az iskolai békéltetésnek igen fontos szerepe lehet a megelőzésben: abban, hogy a kisebbségi diákok ne maradjanak ki az iskolából. (Ismeretes, hogy Magyarországon a cigány származású tanulók jelentős hányada nem fejezi be a megkezdett iskolai tanulmányait). A marginalizálódó fiatalok kihullása a társadalomból az iskolai kudarcokkal kezdődik. Az ilyen gyerekek nehezen értetik meg magukat a tanárokkal, s az osztály-, iskolatársak lojalitása se mindig megfelelő. Egy kimaradás mindenképp annak jele, hogy az iskola nem tudott megfelelően kezelni egy konfliktust.

## **AZ ISKOLA ÉS A KONFLIKTUSOK**

- Az iskolai személyzetnek semmiféle speciális képzettsége sincs a napi iskolai rutinban felmerülő konfliktusok kezelésére. Különösen nem arra, hogy hogyan közvetítsék ilyen esetekben a hatékony készségeket és attitűdöket a diákok felé.
- A diákok között felmerülő konfliktusokat igen gyakran a megértés, a tolerancia és az empátia hiánya okozza. Ezek a tulajdonságok különösen akkor hiányoznak, ha egymást nem szerető vagy egymástól különböző emberekről van szó.
- A kisebbségi diákok általában a többitől elkülönülve vesznek részt az iskola életében.
- Az iskolai tanmenetek a legtöbb helyen igen alkalmasak arra, hogy képesség vagy kor szerint szegregálódjanak a diákok.

### *Az iskolai mediáció mint prevenció*

Egy amerikai vizsgálat szerint<sup>4</sup> a mediáció igen kiváló *prevenció*s eszköz lehet. Ennek tényezői:

- a békéltető program segítségével a „bajkeverő” címkével ellátott gyerek helyzete átminősíthető, bajkeverésből problémamegoldássá. A gyerekek (akár mint diák közvetítők, akár mint a békéltetés alanyai) könnyen rátaníthatók, hogyan lehet a bajokat megoldani, a háttérbe-szorítottság, a hatalomnélküliség, magányosság, eszköztelenség élményét átfordítani kompetens problémamegoldó viselkedéssé.
- A kultúrközi érzékenység fokozása, a kultúrák közötti különbségek nyílttá tétele, az erről való kommunikáció lényegi eleme a mediációs programnak.
- A tantestület számára szervezett mediációs programban a tanárok egyfajta alternatívát kapnak az incidensek kezelésére: a büntetés, megszégyenítés helyett hatékonyabb eszközöket tanulnak.

- A diákok is az ellenszegülés és más ellenálláson alapuló reakció helyett ráérezhetnek más megoldások előnyeire is, melyekkel a kölcsönös rossz elvárások és rossz reakciók hatását ki lehet védeni.
- Az iskola légkörét javítják a sikeres békéltetési akciók. Abból, hogy a kisebbségi diákokkal egy tudatos, szisztematikus munka kezdődik, mely bevonja az eddig peremre szorult gyerekeket, nemcsak a kisebbségi diákok profitálnak. A gyerekek tudatosabban élik meg az iskolai szabályokat, erőteljesebben vesznek részt az iskolai döntésekben, sokkal inkább magukénak tudják érezni az iskolát, mint a klasszikus tanár-diák felállásban. (5. ábra)

*Az iskolai mediációs / békéltető / konfliktuskezelési programok haszna*

- A viták résztvevőiben a negatív érzések (főként a félelem és az ellenségesség) csökkennek,
- megtapasztalják a felelősség érzését annak eredményeképp, hogy önkéntesen, *öntevékenyen* vettek részt saját problémáik megoldásában.
- A konfliktuskezelők, a diák-mediátorok kompetensebbekké válnak, megtapasztalhatják, hogy vannak olyan képességeik, amelyekkel képesek segíteni másokon,
- más diákoknak is modellt nyújtanak kommunikációs hatékonyságból és kooperációból.
- Az ilyen programokban dolgozó fiatalok megtanulnak jobban eligazodni az emberi viszonyokban,
- az iskolában kevesebb időt kell fegyelmi ügyekkel és problémamegoldással tölteni,
- egy idő után csökkennek a konfliktusok, így mindenki többet tördíhet a tanulással,
- javul az iskola légköre: a diákok és a tanárok barátságosabb, oltdottabb módon tudnak majd együtt dolgozni.
- Az iskolai konfliktuskezelési program egy folyamatos erőforrásnak tekinthető, mely kiegészíti az iskolai szabályokat és fegyelmi eljárásokat, más pedagógiai programokat.

## 5. ábra

### **AZ ISKOLAI MEDIÁCIÓ ELŐNYEI<sup>5</sup>**

- az iskola igen alkalmas színtér arra, hogy a gyerekek között konfliktusok alakuljanak ki, ugyanakkor ezek feloldása jó nevelési alkalom is
- az iskolának mind a formális, mind az informális (az életben előforduló) emberi viszonyokra való szocializálásban szerepet kell vállalnia
- az iskola jellegzetesen olyan terep, ahol konzisztens elvárások jelennek meg, erre adandó konzisztens akciókkal és következményekkel
- az iskola állandó modellként is szolgál arra, hogy diákok és felnőttek hogyan oldják meg az életben felmerülő problémákat egymás jelenlétében
- az iskolában töltik a gyerekek a legtöbb, produktív, tanításra alkalmas időt.

### *Mediációs programok*

1995-ben kezdtünk el a *Bar Kochba Intézet* munkatársaival együtt, elsősorban Szamos Erzsébettel egy *mediációs programot* (kezdetben a KOMA, később a Baudouin King Foundation és a Soros Alapítvány támogatásával). Kezdetben egy ferencvárosi iskolában és egy cigánylakta környéken – a kisebbségi, roma diákok és szüleik, valamint az iskola tanáraival, vezetőivel dolgoztunk. Célunk az volt, hogy a kisebbségi szülők és a többségi tanárok konfliktusmentesebb, hatékonyabb együttműködését segítsük elő.

A program eredményei:

- az iskola vezetése, a tanárok megismerkedtek a másságkezeléssel; az iskola speciális fejlesztő programjai, az elérendő célok közé bekerült az aktív konfliktuskezelés célja és programja is.
- Összegyűjtöttük és kielemeztük a szülők és az iskola közötti aktuális konfliktusokat,
- az iskolai, majd a kerület szociális munkásainak bevonásával, a mi biztatásunkra új programok indultak.

A második szakaszban a felnőttek helyett a gyerekekkel (cigány és nem cigány „normál” és kiegészítő iskolás kerületi gyerekekkel) foglalkoztunk. Az ő számukra egy mediációs készségfejlesztő csoportot indítottunk, ahol a klubvezető szociális munkások és a gyerekek együtt tanulták a módszert, s ismerkedtek a szemlélettel.

Legutóbb, 2000. októberben tartottunk egy mediációs workshopot „Mediáció, közvetítő stratégiák alkalmazása a multikulturális együttélésben” címmel, ahol pedagógusokon, kisebbségi aktivistákon kívül családsegítők, pszichológusok, jogászok, civil szervezetek munkatársai vettek részt. E program keretében készült el egy mediációs kézikönyvünk is, „Mediare necesse est” címmel<sup>7</sup>.



## *Mediáció a kisebbségekkel folytatott munkában*

Az interkulturális mediáció az előítéletek felszínre hozásával és tudatosításával kezdődik. Gondos előkészítő munka szükséges a felek közti hatalmi különbségek áthidalására. Ez a felekkel történő külön, előkészítő ülésekkel valósítható meg. Mindkét csoport (a kisebbségek és a többségek) képviselőivel előzetesen kell a mediátornak vagy a mediációs teamnek a bizalmat kiépítenie, „csatornákat nyitni a megbeszélésre”, némileg feldolgozni az eddigi indulatokat, keserűséget.

Régóta tudjuk, hogy az előítéletek feloldásában

- az információadás
- a kooperáció és
- az empátia növelése a hatékony:
  - egymás indítékainak, érzéseinek, tetteinek megismerése,
  - megértése,
  - a másik fejével való gondolkodás<sup>8</sup>. (6. ábra)

6. ábra

### **A KISEBBSÉGEKKEL FOLYTATOTT KÖZVETÍTŐI MUNKÁBAN FOKOZOTT HANGSÚLYT KAP**

- a bizalomépítés
- a két fél közti kommunikáció világosabbá, egyértelműbbé, előítéletmentesebbé tétele
- a másik fél empátiás megközelítése (mit érezhet/gondolhat a másik, mit akarhat a másik, mi lehet neki fontos, mi lenne neki a jó)
- hogy a két fél egymásról kialakított képe hitelesebbé váljék
- hogy a felek jobban megismerjék, s így jobban értsék egymást.

A kisebbségi mediációban elsődleges:

- felismerni a lappangó rossz érzéseket és ezek forrásait, hogy ki mit visel el rosszul
- meglátni egy cselekedet következményeit
- felszínre hozni a tévhiteteket, az előzetes feltételezéseket.

A kisebbségi politikában ténykedők egyik legfontosabb feladata a hídverés. Eddigi tapasztalataink szerint a mediáció módszere igen alkalmas arra, hogy oldja a diszkriminációt és elősegítse az integrációt. A közvetítési technika ugyanis nem a beolvadást, a különbségek eltüntetését eredményezi, hanem éppen a különbségek, jellegzetességek szabad fennmaradását, különféle csoportok méltányos egymás mellett élését célozza.

## Jegyzetek

- 1 **Barcy M., Diósi P., Rudas J. 1997:** Vélemények a másságról – előítéletek a fiatalok körében. Animula, Bp.: A vizsgálatban 1000 fős ún. ‘Többségi’, és 3 db 250 fős speciális mintával dolgoztunk (zsidó, szlovák, német kisebbségi középiskolások, ill. cigány középiskolások és kisebbségi aktivisták csoportjaival).
- 2 **Barcy M., Szamos E. 2000:** „Mediare necesse est”. Mediációs technikák a gyakorlatban. Bar Kochba – Segítők a Segítőkért – Phare Demokrácia (kézirat)
- 3 **Anderson, F., Broughton, S., Carey, S., Colvet, S. (1991):** Final Report and Recommendations of the Youth Concerns/Human Rights. Build Equality Together Committee on Conflict Resolution/Mediation. Rochester, USA.
- 4 **Wheelock, A.: School Mediation and Dropout Prevention. The Fourth R. Vol. 16. 1988:** Aug/Sept
- 5 **Kreidel, W.J.:** Competent to a Counsel. Creative Conflict Resolution. Keeping Peace in the Classroom. Good Year Books, Scott, Foresman & Co. Glenview 1984.
- 6 A projektet a Phare Demokrácia program támogatásával a Segítők a Segítőkért Alapítvánnyal közösen rendeztük.
- 7 **Barcy M., Szamos E. 2000:** „Mediare necesse est”. Mediációs technikák a gyakorlatban. Bar Kochba – Segítők a Segítőkért – Phare Demokrácia
- 8 **Barcy M.:** Mediáció roma közösségben – a szociális munka lehetőségei a kisebbségekkel folytatott munkában. Gyógypedagógiai Szemle különszám, 1998:95-102.