

## ROMOLÓGIA ÉS NEVELÉSSZOCIOLÓGIA

A tanulmány a Pécsi Tudományegyetem neveléstudományi műhelyének azt a sajátos vonását jeleníti meg, amely a neveléstudományba a romológiát is szervesen beépíti. Ez egyrészt a kisebbségi ismereteknek a nevelésszociológiába való beágyazását jelenti, másrészt annak a sajátos nevelési-oktatási, oktatáspolitikai helyzetnek a leírását, amely a cigány, roma közösségekből érkezett gyermekeket és fiatalokat körülveszi. A népcsoport etnikai és szociológiai jellemzőinek megismerése képezi az anyag központi részét, amely a gyakorlatban is alkalmazható készségeket és jártasságokat, kompetenciákat szeretné átadni a hallgatóknak.

A leírásban arra törekszem, hogy érzékelhető legyen, a nevelésszociológia alapkérdései jelennek meg akkor is, amikor e népcsoport helyzetét vizsgáljuk. A tananyag elméleti része a cigány, roma közösség, valamint a többség-kisebbség viszony leírására vállalkozik, kitekintve a magyar tudományosságra és az európai fejleményekre. Bemutatja azokat az oktatáspolitikai változásokat, amelyek a rendszerváltás után bontakoztak ki.

A tanulmányhoz csatolt feladatok és illusztrációk adatokkal egészítik ki az itt elmondottakat, és a tanultak alkalmazásához adnak segítséget.

### BEVEZETÉS

A magyarországi cigánykutatások a nemzetközi szakirodalom mércéjén is jelentős tudományos eredményeket értek el. Sajnos az eredményeknek csekély a nemzetközi tudományos visszhangja. A magyar szakemberek olvasták és felhasználják mindazokat a tudományos eredményeket, amelyek világnyelveken jelentek meg, a világnyelveken megjelenő szakírók viszont Magyarországot szinte „terra incognita”-nak tekintik.

A cigányság történetével foglalkozó szakirodalomban közhelynek számít, hogy a cigány nyelv indiai rokonságát egy Leidenben tanuló diák fedezte fel, aki felismerését egy bécsi újságban adta közzé 1773-ban. A diák egy komáromi magyar fiatalember volt. Ez még lehet kultúrhisztóriai anekdota, de az már súlyosabb érv, hogy az első tudományos mű, amely átfogóan – nagyjából a mai tudományos kritériumoknak megfelelően – tárgyalja a cigányság történetével, néprajzával, nyelvével és szociológiájával kapcsolatos ismereteket, *Grellmann, H. M.* műve (1807, első megjelenés 1783 németül, Heidelberg), mely a történelmi Magyarországon – főként Erdélyben – gyűjtött tapasztalatokat foglalja össze. A disszertáció fejezetcímeit ma is örömmel üdvözlőnlénk egy monografikus munkában: életmód, háztartás, foglalkozások és munkafajták, házasság és nevelés, betegség, halál és temetés, vallás, nyelv, tudományok és művészetek. Erre a műre gyakran hivatkoznak a nemzetközi szakirodalomban anélkül, hogy tudomást vennének arról, hogy a Magyarország területén élő cigányság tudományos kutatásának úttörő érdemei vannak. Csaknem hasonló sors jutott osztályrészül a 19. század végén élt *Wislocki Henrik* műveinek, amelyekre szokás hivatkozni anélkül,

hogy a szerzők tudnák, Wlislöcki magyar közegben nyert tapasztalatok alapján (magyarul is) publikált, mesét, balladát gyűjtött, a többi között a Pallas Lexikon számára készített terjedelmes szócikket másfél íves melléklettel, kitérve mindazon kérdésekre, amelyeket ma is kutatunk.

A cigányságról a közelmúltban megjelent nagyobb monográfiák minderről nem vesznek tudomást. (*Fraser*-nek a magyarul az Osiris Kiadónál 1996-ban megjelent könyvébe a magyar hivatkozásokat a szerkesztők utólag illesztették be, *Crowe* a cigányság kelet-európai történetéről írott és New Yorkban megjelent könyvében arra hivatkozik, hogy többek között Magyarországról sincsen tudományos információ. *Costarelli* 1993-ban, az UNICEF keretében végzett kutatás keretében megjelent műve szerint Magyarországról nem jutott információhoz.) Hozzájuk hasonlóan az európai cigánypolitikában is nagyon befolyásos *Liégeois, J-P.* (legutóbbi könyve 1994-ben jelent meg, magyarul 2002-ben) sem hivatkozik magyar kutatásokra, s ha a jövőben egyáltalán kiterjed erre is a figyelme, az egy romániai cigány szociológus-politikusnak, *Gheorghe, N.*-nak köszönhető, aki felhívta a figyelmét Magyarországra.

A 20. századi magyar cigánykutatások első korszakának egyik legvitatottabb tudósa *Vekerdi József*, aki nyelvészként jelentős mértékben járult hozzá a cigány nyelv, folklór-szövegek megismeréséhez és publikálásához. Kultúra-interpretációját azonban vitatható szemlélet hatja át (*Vekerdi*, 1984). A cigány kultúrát szerinte anyagi és szellemi igénytelenség, a vándorlás következtében nem kialakult hagyományrendszer, „pazarló beállítottság” stb. jellemzi. Ezeknek az elutasító, stigmatizáló nézeteknek a veszélyességét növeli, hogy jelentős kutató életművével hitelesíti, továbbá jól összecengenek a társadalomban amúgy is jelen lévő előítéletekkel. Éppen e kontextus miatt nehezen lehet védeni az állítások valóságtartalmát is. *Vekerdi* a cigány kultúra egységességét vonja kétségbe (a közös cigány dal-, mese- és tánckincs létezését). Azt a kérdést pedig indokoltan lehet feltenni, hogy – például éppen kulturális antropológiai nézőpontból – lehet-e a cigányság egységes kultúrájáról beszélni. (Vannak érvek mellette is, ellene is, ha értékmozzanat **nem** fűződik hozzá, mindkét álláspont védhető lehet.)

Nem tárgyalom sem a pedagógiai szűkebb területének kutatásait (ezért maradt hivatkozás nélkül például *Várnagy Elemér*), sem azokat a szociálpszichológiai irányú munkákat, amelyek közvetlenül vagy közvetve vonatkoznak a cigányságra. Az előbbieket azért nem, mert más tudományos területnek a neveléstudományban való megjelenítését tekintem célnak, az utóbbiakat azért nem, mert túlságosan megnövelnék a tanulmány terjedelmét.

## A CIGÁNYSÁG, MINT TÁRSADALMI RÉTEG

Az 1970-72. között végzett országos cigánykutatás nemzetközi szempontból is páratlan vállalkozás volt (*Kemény*, 1974). Hatása is igen nagy: a köré szerveződő és ráépülő Kemény-iskola a cigányságra irányuló kutatásokban máig nélkülözhetetlen eredményeket, tapasztalatokat nyújt kutatók, oktatáspolitikai és más szakértők számára. Ezen kívül – bár ez a vonulat egyelőre feldolgozatlan – politikai hatása legalább olyan nagy volt, mint a tudományos. Ebben az iskolában alakult ki a későbbi demokratikus ellenzék magva, a párt és az állam túlhatalmával szemben autonóm módon gondolkodó, a nem-létezőnek deklarált, de nagyon is létező szegénységgel szolidáris értelmiségi csoport.

A kutatás a cigányságot „életforma-csoportként”, gyakorlatilag azonban a szegénység szubkultúrájának hordozójaként határozta meg. Ebből a felfogásból értelmezendő – azóta is gyakran vitatott – felfogása, hogy azt tekintette cigánynak, akit környezete is annak tart. A cigányság – illetve a cigánysággal azonosítható nem cigány szegények – abban az értelemben nevezhető társadalmi rétegnek, hogy a társadalom peremén, marginális helyzetben él. Társadalmi felemelkedésének útja az iskolázáson át vezet, illetve – az iskolán kívül – az ipari munkássá válás valósítja meg. Ez elsősorban és a tömegeket illetően a segédmunkássá válást jelenti, perspektivikusan azonban a szakmunkási létet alapozza meg.

A Kemény-vizsgálat alapjában véve életmódkutatás volt – magyar elődei és példái a harmincas évek parasztságtudományi –, az élet anyagi és szellemi feltételeit vizsgálta. Mind a magyar elődök, mind pedig Lewis (1968 és é.n.) szép stílusban írott, megrázó, nagyhatású könyvei – és természetesen a cigányság általános magyarországi életviszonyai – szinte magától értetődővé teszik, hogy a szegénység szubkultúrájának kutatására esik a hangsúly. A szegénység ezen elmélet szerint életmód, nem egyszerűen az anyagi-szellemi javaktól való megfosztottság állapota. Az életmód meghatározott ideológiákat és életstratégiákat követel meg: ezért nem azonos a középosztályból lecsúszott, szegénnyé vált emberek életmódja, életstílusa a „szegénység szubkultúrájával”. A cigányok életét e felfogás szerint elsősorban a hiány és a megfosztottság jellemzi, életstratégiáik a másnapi túlélésre irányulnak. A családi melegség, összetartás, a szép emberi kapcsolatok részei ezeknek az életstratégiáknak (Kemény – Gábor, 1992). Ezt a kutatást – ahogyan a Kemény-iskolát és a Kemény tanítványokat általában – a szegényekkel, a cigányokkal való mélyen átértézt szolidaritás, nagyfokú szociális érzékenység és elkötelezettség jellemzi.

A szociografikus, dokumentarista látásmód – amely Lewis (1968) könyvének hitelét és varázsát adja –, a Kemény-tanítványok egyik vonulatának a cigányokkal kapcsolatos kutatásaiban folytatódik (pl. Solt Ottilia, Csalog Zsolt, Havas Gábor, Diósi Ágnes stb.). Kitűnő munkák sora emelte ki ezáltal a cigányságot az ismeretlenségből, és tette a szélesebb olvasó nagyközönség számára sorsukat érzékelhetővé, átélhetővé. Itt említhetjük meg azokat a filmeket is, amelyek szociográfiai módszereket is alkalmazva máig megrázó hitelességgel jelenítik meg a magyarországi cigányság helyzetét (Pl. Cséplő Gyuri, Feldobott kő).

A Kemény-iskola másik vonulata inkább a szociológiai aspektust örökölte tovább. Az 1993-ban folytatott, majd 2003-ban megismételt kérdőíves adatgyűjtést a „nagy cigánykutatás” folytatásának tekintik (Kemény, Havas, Kertesi, 1994, 2003). Bár tudományosan nehezen értékelhető, mégis ki kell emelnem Kozák Istvánnét (összefoglaló írásából két hosszabb részlet jelent meg a Phralipe<sup>1</sup>-ben, 1998), aki vezető állásban lévő tisztviselőként és termékeny íróként adatolta a cigányság iskolai, egészségügyi, foglalkoztatási és lakáshelyzetének alakulását. Ez a kutatói szemlélet határozta meg azoknak a kutatásoknak jelentős részét, amelyek a cigány gyermekek iskolázási viszonyaira vonatkoztak (pl. Réger Zita, Ladányi János, Csongor Anna, Andor Mihály, lazábban és inkább a kilencvenes évektől kapcsolódva a témához Liskó Ilona). Már az 1970-es évek végén, a 80-as évek elején rámutattak, hogy az államszocializmus eredményei gyakran látszat-eredmények:

---

<sup>1</sup> 1990-2000 között működött irodalmi, művészeti és politikai folyóirat, a Phralipe cigány szervezet magyar nyelvű lapja; főszerkesztője Osztójkán Béla volt.

- a cigány gyermekek tömegei a pedagógussal, dologi feltételekkel legrosszabbul ellátott iskolákba járnak,
- az eredetileg felzárkóztató céllal létrehozott „cigányosztályok” rossz körülmények közé kényszerített, versenyképtelen, szegregált formációk lettek,
- a cigány gyermekek felülreprezentáltak<sup>2</sup> a gyógypedagógiai iskolákban, és
- kevés esélyük van akár a legalacsonyabb szintű, legkevésbé vonzó szakmunkásképző iskolákba is eljutni.

A cigányság életforma-csoportként való értelmezése, a szegénység központba helyezése, a szociológiai látásmód minden erénye mellett problémákat is felvet.

- Lényegében figyelmen kívül hagyja az etnicitást (a kultúrát) – még akkor is, ha szavakban elismeri jelentőségét –, ezért érdeklődésén kívül maradnak azok az életformák, életmódok, életstratégiák, amelyek nemzedékek óta a jóval a szegénység-küszöb fölött élő cigány közösségek sajátjai. (Bár például a cigányság nyelvi szerinti megoszlásában éppen az eredeti Kemény-vizsgálat adatát használjuk ma is.)
- Szinte teleologikus látásmóddal azt sugallja, hogy a cigányság számára nincsen más lehetőség, mint az asszimiláció (az uralkodó társadalom szociális struktúráinak átvétele) vagy az örök szegénység. Ez azzal van összefüggésben, hogy úgy határozza meg a cigányságot, mi szerint a nem szegény, a nem iskolázatlan, a nem képzetlen „már” nem tartozik ide, amiből számos tudományos és gyakorlati probléma származik.
- A társadalom (társadalompolitika) számára a cigányság léte eszerint súlyos problémát okoz, amelyet a társadalomnak (politikának) meg kell oldania. Az állam, a társadalom olyan atyaként tűnik fel, amelynek kötelessége a gyermeki módon viselkedő cigányságról is gondoskodni. Nem merül fel az a kérdés, hogy – a voltaképpen kívülről vizsgált és interpretált – cigányságnak milyen várakozásai vannak a társadalommal és a társadalmi szervezetekkel szemben, továbbá, hogy mit tesz és mit tehet igényei, szükségletei kielégítése érdekében.
- A cigányságot homogén társadalmi rétegnek, csoportnak tekinti, és nem keres választ a gazdaságilag sikeres cigányok életstratégiáinak értelmezésére.

Nevelésszociológiai szempontból ez a paradigma a „*deficit-elmélet*” alapjain áll. A hiányokkal, a lemaradással jellemezhető gyermekek, fiatalok hátrányban vannak a „normálissal”, az átlagossal szemben, fel kell zárkózniuk ahhoz, hogy egyenrangú versenytársak legyenek. Ez az álláspont is vitatható, bár még az 1993-as kisebbségi törvény oktatáspolitikai bekezdésében is visszaköszön. Egy népcsoport egésze aligha jellemezhető lemaradóként, elmaradóként, hiszen különböző társadalmi helyzetű em-

---

<sup>2</sup> Reprerentativitás: a kutatásba bevont személyek, a minta jellemzője. Ha a mintában ugyanaz a tulajdonságok megoszlása, mint az alapsokaságban, akkor beszélünk reprezentativitásról. Ebből következően feltehető, hogy az ilyen minták elemzésével nyert leírások és magyarázatok az alapsokaságra vonatkozó hasonlókat képviselnek (reprezentálnak). A valószínűségi mintavételi eljárások alkalmazása növeli a reprezentativitást, a reprezentativitás teszi lehetővé az eredmények általánosíthatóságát, és a statisztikai következtetéseket. Ha valamely tulajdonsággal jellemezhető csoport az alapsokasághoz viszonyítva nagyobb arányban van jelen a mintában, akkor felülreprezentációról, ha kisebb arányban, akkor alulreprezentációról beszélünk.

berekből áll. Árnyaltabb és korrektebb úgy fogalmazni, hogy a cigány, roma népességben jóval magasabb a szegények, az iskolázatlanok aránya, mint a társadalom egészében. Különösen joggal bírálható az, hogy a közírásban, a pedagógiai szakírásban és gondolkodásban az „ingerszegény környezet”, az „értelmi nevelés hiánya”, a „kizárólag biológiai nevelés” és az ezekhez hasonló sztereotípiák jelennek meg a cigány gyermekekkel kapcsolatban. Tudományosan a kívülről származó kategorizáció problémájának látszik, a mindennapokban azonban azt az elfogadhatatlan nézetet jelenti, hogy a jómódú, rendezett életű család „már nem cigány”. Így alapjaiban rongálja az önértékelést, fokozza a bizonytalanságot, akadályozza a teljesítményt.

Ennek a kutatómódszertani – valójában társadalomelméleti – vitának az alapkérdései jól nyomon követhetők a *Kemény – Havas – Kertesi* és a *Ladányi – Szelényi* (1997, 1998) között lezajlott, a *Kritika*-ban közölt vitában.

A nevelésszociológia számára e kutatási irány rendkívüli érdeme, hogy a *hátrányos helyzet* és az ebből eredő iskolai lemaradás korrekcióját az oktatáspolitikai egyik alapvető prioritásaként fogalmazta meg és hangsúlyozza napjainkig.

## A CIGÁNYSÁG, MINT ETNIKUM

Talán nem szükséges az *ethnosz* fogalmának alaposabb értelmezése ahhoz, hogy a cigányság – a magyar és a nemzetközi gyakorlatnak megfelelően – etnikumkénti, etnikai csoportkénti meghatározását elfogadjuk. Ennek ellenére ez a fogalom tudományosan még ma is felvet kérdéseket. Néhány példát idézve: mind a nyelv (mennyiben tekinthető önállóan, egységesnek), mind a kultúra (mennyiben tekinthető egységesnek és eredetinek), mind a szokásrendszer (az öltözködéstől az emberek közötti viszonyokig), mind a közös eredet tudata, mind a rasszjegyek kérdésében vannak viták.

Legalább azonban *Grellmann*-nak a 18. század végén írott könyve óta – bár ő is hivatkozik tudós elődökre – a cigánynak nevezett népcsoportok történetét, nyelvét, tárgyi és nem tárgyi kultúráját, művészetét stb. mint önálló, legalábbis más népcsoportoktól eltérő etnikumét tanulmányozzák. *Grellmann* a cigány nyelv (romani) leírásában is úttörőnek számít, de az első valóban tudományos rendszerezés *Pott, A. F.* - nek, a hallei egyetem általános nyelvtudományi tanszékének professzorától származik (*Die Zigeuner in Europa und Asien*, 1844-1845), akinek művére való hivatkozással a cigányságról szóló minden jelentősebb monográfiában találkozunk. Az 1980-ban indult *Ethnographia* című folyóirat közölte *József főhercegnek* a cigányokról szóló írását, a - nemzetközi romológiai/ciganológiai szakirodalomban szintén kiemelkedő tekintélynek számító, magyarul és németül is publikáló *Wislocki Henrik* gyűjtőmunkájának eredményeit. *Hermann Antal* nevét is említtem még ebből a korból, aki az 1893-ban készült „czigány összeírás” tudományos vezetője és tanulmányírója volt (mindhárom az első nagy ciganológiai triász tagja, rendszeres szerzője a létező tudományos társaság, a *Gypsylore Society* folyóiratának. A 19. század végén Magyarországon virágzott a romológiai/ciganológiai kutatás. Ennek a hagyománynak a folytatója *Erdős Kamill*, akinek *Cigánytanulmányai* címmel 1989-ben Békéscsabán megjelent gyűjtőmunkás kötete gyakorlatilag hozzáférhetetlen ma már (*Forray*, 1998b).

A cigányság kulturális arculatának, etnikai jellegének vizsgálatára történettudományi, nyelvészeti, néprajzi, kulturális antropológiai kutatások irányulnak.

A *Cigány Néprajzi Tanulmányok* 1993 után megjelent periodika első száma egy 1991-ben megrendezett nemzetközi kárpát-medencei „ciganisztikai” konferencia anyagát adja közre. A tematika gazdagsága – a cigány folklór általánosabb kérdéseitől egy alföldi község cigány családfájáig, a cigány népmeséktől a nagyvárosi cigány kártyázási szokásokig, a népzeneitől a nyelvi szocializációig, és így tovább – minden más érvenél meggyőzőbben bizonyítja a cigány kultúra létezésének tényét. Indokolt a tudományos érdeklődés azért is, mert Európában kevés olyan népcsoport van, amely folklóját ma is éli, fejleszti. A különböző kutatási irányok illusztrálására a már korábban említettekén kívül *Voigt Vilmos* etnográfiai, *Kovalcsik Katalin* népzenei kutatásait emelem ki.

A cigányság etnikumként való meghatározásának kidolgozásában a nyelvészetnek külön jelentősége van, mert a nyelv a kulturális önállóság egyik fontos jellemzője. A cigány nyelv – a romani – keltette fel először a tudósok figyelmét e népcsoport iránt. *Réger Zita* (1990) alkalmazott nyelvészeti kutatásainak a nyelvi szocializációra vonatkozó eredményei alapvetően járulnak hozzá a cigány gyermekek szocializációjának megértéséhez.

A cigányság történetéről is gyűlnek az ismeretek (talán *Tomka Miklós* tanulmányát, (1983), a *Mezey Barna és mtsai* által szerkesztett (1986) ill. a *Fraser* által írt (1996) könyveket említhetjük), sorra jelennek meg a párizsi *Centre des Recherches Tsigane* intézet kiadványai magyar nyelven is. Ma már nemcsak a cigányság vándorlásait és újkori európai megjelenését ismerhetjük meg ezekből a könyvekből, hanem a 2. világháború náci rezsimeinek a cigányságra is kiterjedő népiertését.

A kulturális antropológiai kutatás újabb szempontokkal egészíti ki a cigány kultúra megismerését. A kultúra ebben az értelemben életmód, az anyagi életviszonyok, életstílus, alkalmazkodási módok, kommunikáció stb. jelenségeinek köréből bármely olyan viszonyulási sort, egymással összefüggő specifikumok, minták sorát jelenti, amelyet az egyén, mint saját közössége kultúráját megérteni és megújítani törekszik. *Michael Stewart: Daltestvérek* (1994) című monográfiája egyetlen oláh-cigány közösség életét elemzi, a résztvevő megfigyelés módszerével – a szerző hosszú időt töltött ebben a közösségben. A mű tudományosan is értékes, mert az egyedi megfigyeléseket modellszerűen rendezi, így általánosítani is tudja, de izgalmasságához hozzájárul az is, hogy az „igazi angol” fiatalember éveket töltött Magyarországon, megfigyelései egyesítik a „külső” szempontokat a „belsővel”.

Néhány éve sorra jelennek meg a nyugat-európai antropológiai cigánykutatások eredményeiből készült kötetek *Prónai Csaba* szerkesztésében (*Prónai*, 2000, 2001). E kötetek értékes adalékokkal szolgálnak földrészünk cigány, roma népességének kultúrájáról.

A szociológiai cigánykutatások nagy magyar műhelye, a Kemény-iskola közvetlenül, a benne résztvevők személyén át, kapcsolódott politikai folyamatokhoz. A kultúrára irányuló kutatásoknak is van közvetlen politikai kapcsolódása. A kutatók közül többen személyesen is részt vettek és vesznek a cigányság kulturális és politikai önszerveződésének támogatásában, az egyes szakpolitikák, így az oktatáspolitikai formálásában is. Az etnikai öntudat megszilárdulásához való közvetett hozzájárulás pedig vitathatatlan. E kutatások, publikációk, konferenciák hozzájárulnak ahhoz, hogy a cigányság egyre szélesebb tömegei tanulják meg, hogy van saját történetük, kultúrájuk, vannak olyan értékeik, amelyeket öntudattal mutathatnak be a többségi társadalomnak, és örökíthetnek át a fiatal nemzedékeknek. A polgárjogi mozgalmak és civil

szerveződések erősödése a kultúrák egyenrangúságán alapul, és így nem csak a cigány népcsoportot, hanem a társadalom egészét is az egyenjogúságon alapuló társadalomhoz közelíti.

Ha a tudományos eredményeknek *a gyakorlatban – az oktatásban – való alkalmazását* mérlegeljük, láthatjuk ennek a folyamatnak a problémáit is.

- Az etnicitás túlhangsúlyozása azzal a veszéllyel jár, hogy a globális társadalmi összefüggéseket az etnikumok belső, kulturális életviszonyaival helyettesíti, így – mintegy önbeteljesítő próféciaként – az **etnocentrizmust**<sup>3</sup> és az etnikai alapú feszültségeket erősíti.
- Figyelmen kívül hagyja a szociokulturális életviszonyokat és a társadalom hatalmi struktúráit. Így a cigány egyén elsősorban mint egy többé-kevésbé tradicionális kultúra reprezentánsa jelenik meg (például ő „a vadember”). Ezzel akadályozhatja a népcsoport modernizálódását, egyszersemind nem ösztönzi a kormányzatot az életviszonyok javítására.
- „Hiperkulturalizmusnak” bélyegezhetjük azt, hogy kulturális jelenségként értelmezünk és fogadunk el eseti, esetleg társadalmilag káros magatartásokat is.

A nevelésszociológiában a cigányság (a nemzetközi gyakorlatban az etnikai kultúra általában) elismerése a **multikulturális/interkulturális**<sup>4</sup> paradigma kidolgozását eredményezte. Eredménynek tekinthető, hogy itthon a cigány óvodások, iskolások számára 1990 óta szervezett és finanszírozott ún. felzárkóztató programokban a Nemzeti Alaptanterv előírásai szerint helyet kapott a cigány népismeret, a cigány népi kultúra megismertetése, igény és lehetőség szerint a cigány nyelv(ek) oktatása is. A hazai cigány nyelvek (romani/lovári és a beás) államilag elismert nyelvvé váltak, állami nyelvvizsgát lehet belőlük tenni. Elvi akadálya tehát nincsen annak, hogy ezek a nyelvek az iskolai oktatásban is egyre nagyobb helyet kapjanak, akár a nemzetiségi nyelvek mintájára.

Ugyanakkor az elmúlt években „az etnikum” gúnyos-eufémisztikus megjelölése lett a cigányoknak. Ebből a kategóriából még nehezebb kitörni, mint a „hátrányos helyzetből”, mivel „az etnikumba” beleszületik az ember, nincsen választási lehetősége. Félő, hogy ténylegesen erősödik a hétköznapi rasszizmus – nemcsak a diszkrimináció ellen fellépők hangja –, és ebben szerepet játszanak a cigányság kulturális egyiségének, identitásának és autonómiájának növelésére bátorító kutatások is.

## A CIGÁNYSÁG, MINT ÉLETSTÍLUS-CSOPORT

*Fraser* (1996. 281) figyelmeztet arra, hogy mindig a megalapozatlan általánosítás veszélyével jár, ha a cigányok életének egyes aspektusait kiválasztjuk, és azokból próbálunk a cigányság egészére következtetéseket levonni. Sem a hagyományos fog-

---

<sup>3</sup> Az etnikai-nemzetiségi hovatartozást – vagy annak hangsúlyozott tagadását – a középpontba helyező politika, ideológia.

<sup>4</sup> A multikulturális/interkulturális paradigma a neveléstudományban, illetve az alkalmazott pedagógiában (oktatáspolitikai, iskolai szervezet) a többféle kultúrára támaszkodó nevelést-oktatást jelenti; különbséget is lehet tenni a két fogalom között, e szerint a multikulturalizmus a kultúrák (etnikumok) egymás mellett élését, az interkulturalizmus az egymás mellett létező kultúrák egymásra hatását jelenti.

lalkozások, sem a letelepedés nem szüntette meg a cigány identitást. *Liégeois* (2002. 111.) az alábbi elemek kombinációit sorolja fel: „a nyelvtől a független foglalkozásig, a szolidaritástól a helyváltoztatás minden lehetőségének kihasználásáig, a szociális szerveződéstől a különbözőség miatt érzett büszkeségig, a közös eredet tudatától az élet sajátos szabályaiig, a csoporthoz tartozás tudata és a kívülállókval való szembenállás, a saját történelem, az életfilozófia, a gyereknevelési módszerek, a család szilárdsága és így tovább. A csoport utazásai során felvett elemeket elsajátították, és az egészbe integrálták ... a cigányok és vándorlók a változás hagyományát fejlesztették ki, a megújítás hagyományát, ami viszonylagos állandóságot hoz a bizonytalanságba.” A cigány kultúra „hordozható”, írja másutt, amely szociális kapcsolatokban, nyelvben és más olyan viselkedésekben fejeződik ki, amelyeket a kívülálló megfigyelő is érzel: ilyen a zene, a tánc, az életstílus látható elemei.

A hagyományos néprajzi és kulturális antropológiai megközelítéssel szemben mondhatni napjainkban kialakult új irányzat a cigányságot úgy mutatja be, mint amely nem egyfajta „kulturális kövületként” létezik, hanem lényege éppen a változó világokhoz, környezetekhez való alkalmazkodásban van. Eszerint nincsen egyetlen egységes cigány kultúra, hanem helyi közösségek vannak, ám közös életstílus, közös attitűdök és beállítódások, értékek és normák mégis hasonlítják a cigány közösségeket (*Piasere*, 2000, in: *Prónai*, 2001). Az új paradigma azért izgalmas, mert magyarázatot kínál a „cigány-jelenség” interkontinentális összefüggéseire.

A cigány kultúra értelmezésére egy új fogalmat is alkottak: a „*peripatetikus közösség*” fogalmát. *Okely* (1991) *A. Rao* nyomán ezt úgy határozza meg, mint olyan életformát, amely nem illeszkedik be a nomád életformát folytató közösségek értelmezési keretébe: nem állattartók, nem vadászó-gyűjtögetők. Közös bennük az őket körülvevő gazdasággal fenntartott intenzív kapcsolat. Olyan „nomádok”, akiknek megélhetési forrását más közösségek jelentik.

Ez az elmélet magyarázatot kínál arra, miért olyan zavarba ejtően kétségesek az eredmények, ha a cigány kultúrát úgy akarjuk bemutatni és értelmezni, mint egy „nemzetiségi” kultúrát (ahogyan például a magyar jog és oktatási rendszer határozza meg a „nemzetiséget”). Ebben a felfogásban a cigányság nem „nemzetiség”, hanem olyan közösség(ek), amely(ek) lényege az (etnikai) összetartozás tudata, ugyanakkor a közösségek ideológiájának megújulási és alkalmazkodási képessége. Továbbá a cigányság e felfogásban per definitionem *kisebbség* – s ezzel a fogalommal túllépünk az etnográfia, a nyelvészet, a kulturális antropológia stb. hagyományos fogalmi körén.

A kulturális gyökeret, a más csoportoktól és közösségektől elválasztó specifikumot, a lényegét ez az elmélet a tevékenységi kör megválasztásban és az idő bizonyos fajta beosztásában keresi. Az idő beosztását és a tevékenységek sajátos besorolását (amely éppúgy összeegyeztethető a vándorlással mint a letelepedéssel) korábbi kutatásunkban magunk is kulcsmozzanatként találtuk (*Forray – Hegedűs*, 1991). Az idő sajátos értelmezését olyan tényezőként írtuk le, amely a vizsgált cigány csoport és az iskola együttműködését nagy mértékben befolyásolja. Az időbeosztás sajátosságait mi nem az ősi kultúrával hoztuk összefüggésbe, hanem a közösség jellemző életritmusával.

*Liégeois*, *J-P.* nem elsősorban tudósként, hanem a cigányság érdekeit képviselő európai politikusként ismert. Könyveit az Európa Tanács kiadásának oktatási sorozatában jelenteti meg, ezért is, de a szerző elkötelezettsége okán is az iskolának és az oktatás kérdéseinek általában is hangsúlyos szerep jut a cigányság helyzetének tár-



gyalása során. Szemléletét még legutóbbi (*Liégeois*, 2002) könyvében is az határozza meg, hogy nem tesz különbséget a cigány és az „utazó nép” („traveller”) között. A „roma” kifejezést szerinte politikai összefüggésben lehet általános érvennyel használni, a „cigány” (gypsy) és a „vándorló/utazó” (traveller) fogalmakat szinonimának tekinti, mivel hasonlók az életstílus, élelehetőségek, foglalkozási viszonyok, társas struktúrák, társadalmi helyzet, identitás, nem utolsó sorban a politikai szerveződés szempontjából. Ez a nézőpont sajátosan nyugat-európai.

A cigányságot az alábbi fő dimenziók mentén látják megragadhatónak: nyelv, szociális szerveződés, vándorlás („travelling”), család, vallás, gazdasági szerveződés, művészet, életstílus és identitás. Az e szempontokból mutatott sajátosságokkal él a cigányság a modern Európában, próbálja meg modernizálni, az új feltételekhez alkalmazkodva megőrizni mindazokat az értékeit, amelyek századokon át biztosították túlélését. A virulens előítéletek, manipulált cigány-kép, a közigazgatás diszkriminációja, a szűkülő munkalehetőségek tartósítják a rossz életfeltételeket.

A továbblépés kulcsát Magyarországon és Európában mindenütt az iskolázásban látják. A cigányság egyre jobban megérti, hogy az iskolában elsajátítható tudás nélkül nem alkalmazkodhatnak többé a társadalomhoz, belátja, hogy az analfabétizmus már nem alkalmas a kultúra megőrzésére. (Sőt, írásos eszközök nélkül kultúrájuk elsüllyed.) Ugyanakkor az iskolát a velük szemben ellenséges társadalom egyik intézményének látják, és attól tartanak, gyermekeiket ellenük neveli. A barátságos, a cigányságot, a cigány embert tisztelő iskola képes arra, hogy az új cigány nemzedékek számára a modern identitáshoz vezető utakat megnyissa (*Forray*, 1998a).

Európa minden országában nő a cigányok helyi politikai és érdekképviseleti szervezeteinek a száma, helyi szinten, országos szinten és nemzetközi szinten egyaránt. Az Európai Unió, az Európa Tanács programjai lehetőséget adnak olyan projektek pénzügyi támogatására, amelyek integrációjukat támogatják. Az iskola segítségével egyre több cigány ember válik képessé arra, hogy részt vegyen az információs folyamatokban és megfogalmazza saját igényeit, érdekeit.

A cigányság életstílus-csoportként való értelmezése az oktatáspolitikában nem alakított ki – mindeddig – egységes új koncepciót. Két vonulatot emelek ki.

Az egyik a projekt-orientált szemlélet terjedése. Ez azt jelenti – az Európai Unió finanszírozási mechanizmusai is ezt erősítik –, hogy a problémák reménytelenül hatalmasnak látszó halmazát apró, gyakorlatias lépésekkel próbálják megoldani. A „Gondolkozz globálisan, cselekedj lokálisan” frappáns jelszava ezt a gondolkodásmódot fogalmazza meg. Így „a cigányságnak” az összes, a társadalommal kapcsolatos problémái helyett az itt és most élő csoport iskolázási, egészségügyi, foglalkoztatottsági helyzetét kell javítani.

A másik vonulatnak a nevelésszociológiai elméletek megújulása látszik. A modern Európa víziója a „nagypolitika”, a „makrogazdaság” szintjén integrált, nyelvén, kultúrájában, børszínében, vallásában, helyi politikájában sokszínű földrész. A vízió megvalósulásának, a nemzetek, népek, népcsoportok, egyének egyenrangú társadalmi beilleszkedésének feltétele a gazdasági, hatalmi egyenlőtlenségek csökkentése mellett bizonyos kulturális kompetenciák elsajátítása. Közöttük elsődlegesnek *Bourdieu*, *Habermas* és mások nyomán a „többnyelvű habitus” kialakítását tekintik (*Alleman-Ghionda*, 1995, cit. *Forray – Hegedűs*, 2003.). A kérdésnek jelentős szakirodalma alakult már ki, amelynek akár vázlatos ismertetése is messzire vezetne. Nem

csupán idegen nyelv(ek) ismeretét jelenti, hanem olyan összetett képességet, készségeket, beállítódásokat, gondolkodásmódok együttesét, amelyek birtokában az egyén képes *kommunikálni és együttműködni másokkal*. Ebben az értelmezésben a származás, a kultúra, a szexuális szokások, a testi, az antropológiai jellemzők egyéni jegyek, amelyeknek legfeljebb egy-egy szituációban van jelentőségük, a kommunikációt és az együttműködést, a párbeszédet és a közös feladatok közös megoldását nem befolyásolják. A fentieket összefoglalva olyan személyiségvonások és attitűdök erősítéséről van szó, mint az empátia, a szerep-távolság, az ambivalencia elviselése, az együttműködési készség erősítése, stb. Mindez összetett identitást követel, azaz új és más világlepek (*Weltbild, construct of the world*) befogadását, az irántuk való nyitottságot.

(*Allemann-Ghionda, 1995, cit. Forray – Hegedűs, 2003*) ezeknek a céloknak a megvalósítására javasolja a multikulturális/interkulturális nevelés és oktatás paradigmájának a „*különbözőségekre nevelés*” koncepciójával való felváltását. Ez ugyanis elismeri a kulturális és a szociokulturális tényezők szerepét, de a kulturális dimenziót csak a különbözőség egyik tényezőjének tekinti, míg a különbözőséget „normális” állapotnak fogadja el, az egyik lehetséges identitásnak tartja.

Látszatra talán messzire kanyarodtam a magyarországi cigányság kutatásának kérdéseitől, s e kutatások nevelésszociológiai értelmezésétől. Úgy gondolom, hogy a cigányság életstílus-csoportként való értelmezése vezet legközelebb ahhoz az oktatáspolitikához, amely ki tudja kerülni mind a szociokulturális felfogásból következő *asszimilatorikus oktatáspolitikát*, mind pedig az etnicitás és a kulturális különbözőség túlhangsúlyozásából eredő *etnocentrikus oktatáspolitikát* veszélyeit.

## OKTATÁSPOLITIKÁK A RENDSZERVÁLTÁSTÓL NAPJAINKIG

Az 1960-as évektől fogalmazódott meg egyre hangsúlyosabban a kérdés, hogyan lehetne a társadalomból egyre feltűnőbben kirekedő cigány, roma népességet beilleszteni, asszimilálni. Messzire vezetne, ha a politikai – szakpolitikai – intézkedéseket elemezném. (Az érdeklődők figyelmébe *Kozákné (1998)* írását ajánlom.) Még az oktatás- és művelődéspolitikai alakulásának vázlatos bemutatása is meghaladja e fejezet kereteit. Itt csak azt emelem ki – erre korábban már utaltam –, hogy a sikeresebb iskolázás és beiskolázás érdekében kialakított ún. „cigányosztályok” gyakorlata súlyos kudarc-hoz vezetett (*Réger, 1975*).

A nyolcvanas évek közepéig a cigányság csak mint a „társadalomba be nem illeszkedett” csoport, illetve „hátrányos helyzetű” diákság kapott annyi-amennyi figyelmet. Az etnikai-kulturális dimenzió megjelenése az oktatásban – hosszú viták után – a művelődési tárca oldaláról kapott indítékot, a táncház-mozgalom, a népzenei vetélkedők járultak ehhez hozzá (erről és a továbbiakról ld. *Forray – Hegedűs, 1995*).

A rendszerváltás utáni első törvény az önkormányzatokról szólt, a tankötelesek iskoláztatását az önkormányzatok hatáskörébe rendelte. Normatív finanszírozást vezetett be, amelynek rendszerében a nemzetiségi oktatásban való résztvevők után a fenntartók – a külön feladatnak megfelelően – kiegészítő normatívát kaptak. Itt jelenik meg először a cigány gyermekek „felzárkóztatásának” kiegészítő normatívával támogatott feladata is. Az 1993-ban hatályba lépett kisebbségi törvény a nemzetiségek és etnikai kisebbségek körében már a cigányságot is felsorolta, de az oktatás területén újra csak a felzárkóztatást nevezte meg feladatként.

Ugyanakkor azonban megkezdődtek azok a próbálkozások is, amelyek a cigány közösségek kultúrájának (népismeret, nyelv) az oktatásba való beemelését célozták meg. Ennek folyamán fogalmazódott meg az egyetemek nemzetiségi tanszékeinek mintájára hasonló romológiai vagy ciganológiai tanszékek létrehozása is, többek között éppen a pécsi Janus Pannonius Tudományegyetemen, bár maga a Romológia Tanszék csak 2000-ben, a romológia egyetemi szakként történt elismerése után alapult meg. Ekkor kezdtek – ugyancsak a nemzetiségi középiskolák mintájára – a Gandhi Gimnázium szervezését is a Pécsen nagyon aktív civil szervezetek és magánszemélyek. Míg a deklarált oktatáspolitikában felzárkóztatásról volt még mindig szó, erősödött az a szemlélet és aktivitás, amely szerint a cigány, roma népességnek a más magyarországi nemzeti kisebbségekkel egyenlő jogokat és lehetőségeket kell biztosítani az oktatás területén is (nemzetiségi alap- és középiskolák, nemzetiségi pedagógusképzés, nyelvoktatás).

Az 1996-ban hatályba lépett Nemzeti Alaptanterv (NAT) – kevéssé kifejtve ugyan – jelzi a cigány népismeret és nyelvek oktatásának szükségességét. Ebben az időszakban vált állami nyelvvizsgálóval is elismertethetővé a két hazai cigány nyelv, a romani (lovári) és a beás.

A problémát az egész évtized folyamán az a dilemma jelentette, hogy mennyiben van és legyen szó a hátrányos helyzetűek támogatásáról, mennyiben legyen szó a cigány népcsoport kulturális örökségének támogatásáról. A sokat vitatott kiegészítő normatívában ugyanis összeolvadt a két feladat, illetve azonosnak volt tekinthető a hátrányos helyzet és a cigányság. Az ezredfordulóra végül a két feladat finanszírozásban is elvált egymástól: így a népismeret és a cigány nyelvek oktatása (bár a nyelvoktatás alól meghatározatlan ideig felmentést kaptak a cigány kisebbségi oktatást biztosító iskolák) más nemzetiségi programokhoz hasonló szabályok szerint történik, míg a hátrányos helyzetűek sajátos programok szerinti oktatását vállaló iskolák külön szabályok szerint részesülnek támogatásban.

Így megszűnt a zavaró és diszkrimináló jogi helyzet – a cigányság egészének „hátrányos helyzetűekként” való definiálása –, de nem oldódott meg a probléma, a szociokulturálisan rossz helyzetű, külön segítség nélkül sikeresen iskolázódni nem képes cigány, roma gyermekek, fiatalok támogatásának kérdése. Az is láthatóvá vált, hogy a tervutasításos gazdaság összeomlása leginkább ezt a népcsoportot sújtotta, taszította tömegesen nyomorba, tette az előítéletes, nem ritkán diszkrimináló környezet védtelen áldozatává. Másfelől – a többi között a szabad iskolaválasztás kiterjedt gyakorlattá válásával – egyre erőteljesebb lett a „cigányosztályok” kialakulásának tendenciája, amihez a cigány kisebbségi oktatás támogatásának rendszere is hozzájárult. És – bár sok szakértő szorgalmazta – nem fordult figyelem arra, miként, milyen módszerekkel lehet oktatni-nevelni az eltérő kulturális háttérrel rendelkező gyermekeket, hogyan lehet megvalósítani a multikulturális/interkulturális oktatást.

Az új oktatáspolitikai prioritás (egy 2002-es OM-rendelettel) a szegregáció – a cigány diákok iskolai elkülönítésének – felszámolása lett. Egyidejűleg olyan módszertani központot és hálózatot hozott létre az oktatási kormányzat, amely kidolgozza a heterogén csoportokban folyó, a résztvevők kooperációjára épülő oktató-nevelő munka módszereit, felkészíti e módszerek alkalmazására a vállalkozó pedagógusokat, egyidejűleg az iskolai szervezeteket is alkalmassá teszi arra, hogy integrált keretekben dolgozzanak (erről részletesen ld. *Arató – Varga, 2005*).

A „hátrányos helyzet” és az etnikai kultúra (etnicitás) dilemmáját az látszik felol-

dani, hogy a hangsúly egyfelől a különbözősége, az identitások változatosságára került, másfelől pedig a befogadó környezet kialakítására (inkluzív iskola). Látható, ez a gondolat igen közel van a korábban idézett (*Allemann-Ghionda*, 1995) megfontolásokhoz, ajánlásokhoz.

## ÖSSZEGLÉZÉS

A nevelésszociológia számára a cigánysággal kapcsolatos tudományos kutatások többféle szempontból jelentenek fontos aspektusokat. Láthatjuk, hogy a tudományos eredmények új feladatokat jelöltek ki az oktatáspolitikai számára is.

A sorrendiség nem a tudományok „haladását” kívánja megjeleníteni, hanem olyan időrendet, ahogyan az oktatáspolitikai a tudományok eredményei alapján igyekezett megérteni és megoldani azt a társadalmi problémát, amelyet a lakosság egyes csoportjainak lemaradása jelent. Meggyőződésem, hogy ebben a tekintetben haladást értünk el. A fejlődés nem egyik vagy másik tudományos irányzat „meghaladását” jelenti, hanem társadalmi jelenségek egyre összetettebb és mélyebb megértését, remélhetőleg jobb megoldási módok kialakítását –miközben persze maguk a megoldásra váró kérdések is mindig új és új formában bukkannak elő.

## IRODALOM

- Allemann-Ghionda, C. (1995): Managing Cultural and Linguistic Plurality in West-European Education. Obstacles, Patterns and Innovations. *European Journal of Intercultural Studies*, 2.
- Arató Ferenc – Varga Aranka (2005): A kooperatív hálózat működése. In: *Gypsy Studies-Cigány Tanulmányok*, PTE BTK NTI, Pécs.
- Costarelli, S. (1993): *Children of Minorities. Gypsies*. UNICEF: International Child Development Centre, Firenze.
- Crowe, D. M. (1994): *A History of the Gypsies of Eastern Europe and Russia*. St. Martin's Griffin, New York.
- Erdős Kamill (1989): *Cigánytanulmányai*. Békéscsaba
- Forray R. Katalin (1998) A cigányság oktatásának egyes kérdései Európában. *Magyar Pedagógia*, 1:3-16.
- Forray R. Katalin (1998): Cigánykutatás és nevelésszociológia. *Iskolakultúra*. 8: 3-13
- Forray R. Katalin – Hegedűs T. András (1991): *Két tanulmány cigány gyerekekről*. Akadémiai, Budapest.
- Forray R. Katalin – Hegedűs T. András (1995): Oktatáspolitikai változások a cigány gyerekek iskoláztatásában. *Iskolakultúra*, 24: 7-18.
- Forray R. Katalin – Hegedűs T. András (2003): *Cigányok, iskola, oktatáspolitikai*. Oktatókutató Intézet – Új Mandátum, Budapest.
- Fraser, A. (1996): *A cigányok*. Osiris, Budapest.
- Grellmann, H. M. (1807): *Dissertation on the Gipseys - with an historical enquiry concerning their origin*. William Ballintine, London (első megjelenés 1783ban, németül, Heidelberg).
- Geertz, C. (1994) Sűrű leírás. Út a kultúra értelmező elméleteihez. In: Geertz: *Az értelmezés hatalma. Antropológiai írások*. Századvég, Budapest.
- Havas Gábor – Kemény István – Kertesi Gábor (1998): A relatív cigány a klasszifikációs küzdőtéren. *Kritika*, 3.

- Kemény István (1974): A magyarországi cigány lakosság. *Valóság* 1.
- Kemény István (1996): A romák és az iskola. *Educatio*, 1.
- Kemény István (2000): A nyelvcsereéről és a roma/cigány gyerekek nyelvi hátrányairól az iskolában. In: Horváth – Landau – Szalai: *Cigánynak születni*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest, 313–220.
- Kemény István – Gábor Kálmán (1992, szerk.) *Szociológiai írások*. Replika-kör, Budapest.
- Kemény István – Havas Gábor – Kertesi Gábor (1994): *Beszámoló a magyarországi cigány (roma) népesség helyzetével foglalkozó, 1993. októbere és 1994. februárja között végzett kutatásról*. MTA Szociológiai Kutató Intézet, Budapest.
- Kozák Istvánné (1998): A cigány gyerekek iskolai eredményeit befolyásoló tényezők a hatvanas évek elejétől a kilencvenes évek elejéig, I-II.. *Phralipe*. 3., 4.
- Ladányi János – Szelényi Iván (1997): Ki a cigány? *Kritika*, 12.
- Ladányi János – Szelényi Iván (1998): Az etnikai besorolás objektivitásáról. *Kritika*, 3.
- Lewis, O (1968): *Sanchez gyermekei*. Európa, Budapest.
- Liégeois, J-P. – Gheorghe, N. (1997): Európa Romái. *Phralipe*, 4: 5-34
- Liégeois, J-P. (2002): *Romák, cigányok, utazók*. Pont Kiadó, Budapest.
- Mezey Barna és mtsai (1986, szerk.): *A magyarországi cigánykérdés dokumentumokban*. Kosuth, Budapest
- Okely, J. (1991): Szimbolikus határok. *Café Babel* 1.
- Réger Zita (1975): „Cigányosztály” – „vegyes osztály” a tények tükrében. *Valóság*, 12.
- Réger Zita (1990): *Utak a nyelvhez. Nyelvi szocializáció – nyelvi hátrány*. Akadémiai, Budapest.
- Stewart, M. (1994): *Daltestvérek. Az oláh-cigány identitás és közösség továbbélés a szocialista Magyarországon*. T-Twins, Budapest
- Szegő László (1983, szerk.): *Cigányok – honnét jöttek, merre tartanak?* Kozmosz, Budapest.
- Tomka Miklós (1983): A cigányság története. In: Szegő László (szerk.): *Cigányok – honnét jöttek, merre tartanak?* Budapest, Kozmosz
- Vekerdi József (1984): Nemzetiség vagy életforma? *Forrás* 3.

## FELADATOK

1. feladat: Tanulmányozza az alább közölt dokumentumrészletet és az utána közölt táblázatot! Vonjon le következtetéseket a cigány népesség iskolázásának szintjéről és a száz év alatt bekövetkezett változásokról!

„Az összes népességnek olvasni-írni tudó százaléka a férfiaknál 7-szer, a nőknél meg éppen 10-szer haladja meg a cigányokét. De az írni-olvasni tudó férfiak százaléka a cigányoknál is nagyobb mint a nőké, csakhogy még fokozott arányban. Mert az összes népességben az írni-olvasni tudókból 100 férfira 77 nő esik, a cigányoknál azonban csak 54...”

*A Magyarországon 1893. január 31-én végrehajtott cigányösszeírás eredményei (A magyarországi cigánykérdés dokumentumokban, szerk.: Mezey Barna, Kossuth Könyvkiadó, Budapest, 1986.)*

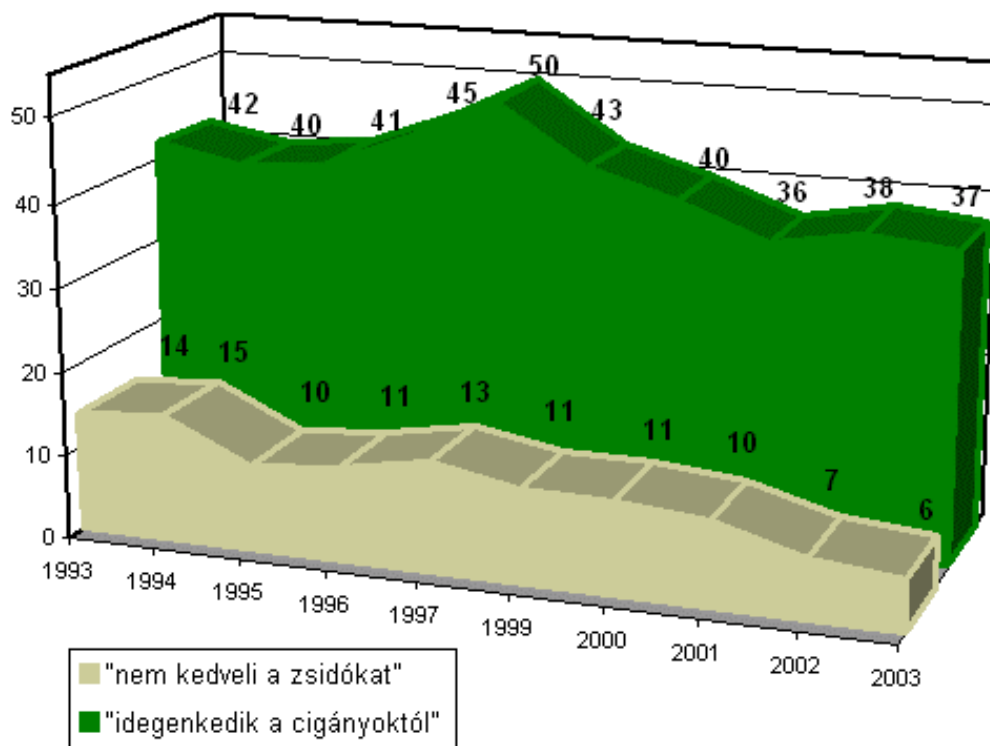
### A nyolcadikosokhoz viszonyított bejutási arányok a középfokú oktatásban, 1993

	A teljes népesség	A roma népesség
Szakiskola	6,0	9,4
Szaktanácsképző	35,5	31,2
Szakközépiskola	32,0	10,0
Gimnázium	24,2	0,6
Középiskola együtt	56,2	10,6
<b>Mindösszesen</b>	<b>97,7</b>	<b>51,2</b>

(Forrás: Kemény, 1996. 81.)

2. feladat:

Egy közvéleménykutató intézet felméréseinek adatai alapján készült a diagramm, amely a magyar lakosság zsidókkal és cigányokkal kapcsolatos előítéletes nézeteinek alakulását mutatja. Elemezze a diagrammot, és vonjon le következtetéseket! A mellékelt irodalmi szöveg alapján vizsgálja meg az összefüggések valóságtartalmát!



(Forrás: [www.gallup.com/archivum](http://www.gallup.com/archivum))

„Tanulnod kell, te légy a legjobb” – mondtam neki. Nem engedtem a hegedű közelébe, cigányul nem beszélhetett.

Az általános után gimnáziumba adtam, majd egyetemre került, bölcsészkarra. Gúnyolt érte cigány, paraszt a faluban: „Mit akarsz a fiadtól, meg sem ismer majd, mert cigány vagy!” „Azt akarom úgysis!” – mondtam. – Akkor leszek boldog.” Egyetlen cigányt se ismerjen meg, felejtse el ezt az utcát, hogy volt apja, anyja. (...) Aztán gyérültek a levelei, én meg ritkábban válaszoltam. Az egyikben azt írta, hogy egy kislánnyal jár, szerelmes; ha úgy gondolom, elhozza bemutatni. Hát én nem akartam! Örültem, hogy van mellette valaki, aki végleg segít neki elfelejteni, hogy cigány.”

(Holdosi József (1987): *Cigánymózes*. Szépirodalmi, Budapest, 28-30)

**3. feladat:**

Elemesse a következő ábrát! A nyilak berajzolásával mutassa be az egyes tényezők közötti ok → okozati összefüggéseket! Értelmezze a halmozottan hátrányos társadalmi helyzet fogalmát! Érvényes-e ez az összefüggés az Ön lakóhelyén élőkre? Csak a cigány, roma népességre vagy másokra is?





4. feladat: Hasonlítsa össze a két táblázat adatait! Állapítson meg összefüggéseket a teljes népesség és a cigány, roma népesség iskolázottságában, az iskolázottság és a foglalkoztatottság között az ország teljes népességében és cigány, roma népességében! Mi lehet az oka annak, hogy egyazon iskolázottság mellett is alacsonyabb a cigányság körében a foglalkoztatottsági arány, mint a roma népességben?

**A foglalkoztatottság és az iskolázottság összefüggése az ország teljes népességében**  
(Hány százalék foglalkoztatott a különböző iskolai végzettségű népességből?)

	Legmagasabb befejezett iskolai végzettség					
	Összesen	8 osztálynál kevesebb	8 oszt.	közép, érettségi nélkül, szakmai oklevéllel	középiskola érettségivel	felsőfokú
<b>Együtt (%)</b>	43,4	3,1	25,1	67,3	55,4	72,4
<b>Férfi (%)</b>	50,3	5,7	28,5	71,7	59,5	72,6
<b>Nő (%)</b>	37,3	1,9	22,6	58,5	52,4	72,1

**A foglalkoztatottság és az iskolázottság összefüggése az ország cigány, roma népességében**  
(Hány százalék foglalkoztatott a különböző iskolai végzettségű népességből?)

	Legmagasabb befejezett iskolai végzettség					
	Összesen	8 osztálynál kevesebb	8 oszt.	közép érettségi nélkül, szakmai oklevéllel	középiskola érettségivel	felsőfokú
<b>Együtt (%)</b>	16,7	6,4	19,0	40,2	46,0	74,7
<b>Férfi (%)</b>	22,0	9,4	23,2	44,7	48,6	73,3
<b>Nő (%)</b>	11,3	4,3	13,8	30,4	43,2	76,3

(Forrás: A 2001-es népszámlálás alapján számított adatok)

**5. feladat:** Az idézet és a tulajdonságlisták alapján gondolkozzon el azon, hogy Ön vagy a környezete milyen tulajdonságokat tulajdonít a cigányoknak? Megegyezik-e véleménye a gyerekekével? Találkozott-e környezetében rasszizmussal? Ha igen, hogyan határozná meg?

„Ha egymás mellett látunk egy nagyon sötét bőrű, gyapjas hajú és vastag ajkú embert, meg egy olyat, akinek sápadt a bőre, egyenes vagy hullámos a haja és vékony az ajka, akkor valóban úgy vélhetjük, hogy alapvetően különbözi fizikai felépítésük... Egy vérmintát vizsgáló tudós aligha lenne képes megállapítani, hogy a vér fekete vagy fehér embertől származik-e. (...) A rasszizmus azt jelenti, hogy hamis okfejtéssel öröklött személyiségjegyeket vagy viselkedési jellegzetességeket tulajdonítunk egy bizonyos fizikai külsővel rendelkező embercsoportnak. A rasszista pedig olyasvalaki, aki meggyőződéssel vallja, hogy bizonyos fizikai jegyekkel rendelkező emberek állítólagos felsőbb- vagy alsóbbrendűsége biológiailag magyarázható.”

Giddens, A. (1995): *Szociológia*. Osiris, Budapest, 258-259. o.

Az alábbiakban a 2004-es Országos Általános Iskolai Tanulmányi Verseny cigány népismereti dolgozataiból kigyűjtött sztereotípiákat mutatunk be, amelyek a roma közösségre vonatkoznak.

Pozitív jellemzők	Negatív jellemzők
Barátságos	„mulatós nép”
Családszerető	hamar verekszik
Érzelemgazdag	hangos az utcán
Vidám	veszekedős
Dolgos	iszákos (férfiak)
Erős akaratú	kapzsi
Tehetséges	babonás
Tanulékony	munkakerülő (férfiak)

Forray R. Katalin (2004): Cigány gyermekek közösségeikről. *Iskolakultúra*, 8. 130-136.

6. feladat:

A magyarországi cigányok többsége magyarcigány (romungro), csak magyarul beszél, ősök sok évszázada élnek Magyarországon. Elit csoportjuk a zenészek, muzsikások, nekik köszönheti a magyar kultúra a „cigányzenét”, magyarnótát. A roma nép magyarul oláhigány (a Dunántúlon kolompárnak is mondják), ők képezik a leginkább hagyományörző csoportot, nyelvük a romani (ennek legkiműveltebb nyelvjárása a lovári). Az ún. autentikus cigányzene ma nagyon népszerű, zömmel az ő népzenejüket tolmácsolják a mai együttesek. A beások többsége a Dunántúlon él, régen famunkával (teknővájás, kanálkészítés, kosárfonás) foglalkoztak. Nyelvük a beás nyelv, önmagukat cigánynak vagy beásnak nevezik. Meséiket, zenéjüket, dalaikat csak néhány évtizede gyűjtik.

Olvassa el a cigány nyelvekről írott szemelvényt, majd a magyarországi cigányság nyelvi összetételét illusztráló táblázatot! Az Ön lakóhelyén milyen cigány csoportok élnek? Mi jellemző gyermekeik iskolai magatartására és iskolai pályafutására? Ha vannak konfliktusok közöttük, az iskola és családjaik között, mi okozza ezeket?

„A cigány nyelv (romani) az indoeurópai nyelvcsalád ind ágába tartozó, elsősorban Európában beszélt újind nyelv. Rokonai az India északi részén elterjedt újind nyelvek, pl. a hindi és urdu (hindusztáni), a pandzsabi és mások, valamint még két Örményországban és a Közel-Keleten, nomád csoportok által beszélt nyelv (bósa, ill. zutt, nawari). (...) A nyelv alapszókincse és főbb nyelvtani kategóriái (pl. a nyelvtani nemek őrzése) egyrészt az eredeti újind sémát követik, másrészt a balkáni nyelvekhez való másodlagos közeledést mutatják. Az ind alapállományon kívül a vándorlás útvonalának megfelelően több tucat iráni (pl. perzsa), örmény és görög, valamint délszláv szó került a nyelvbe. Ez a minden nyelvjárásban közös alapszókincs természetesen mindig kiegészül a mindenkori befogadó ország, ill. nép nyelvéből vett nagyszámú átvétellel. (...) A beások archaikus, nyelvújítás előtti románnyelvjárásokat beszélnek. Nyelvüket nem hívják románnak, hanem beásnak vagy cigánynak... Mivel közvetlenül délszláv nyelvi környezetből érkeztek, nyelvükbe számos délszláv elem került.”

(Tálos Endre (1998): A cigány és a beás nyelv Magyarországon.  
In: *Tanulmányok a cigányság társadalmi helyzete és kultúrája köréből.*  
Szerk: Kovalcsik Katalin, BTF – IFA – MKM, Budapest.

magyar anyanyelvű	89,5 %
beás anyanyelvű	5,5 %
romani anyanyelvű	4,4 %

beás nyelven tud	11,1 %
romani nyelven tud	11,1 %

Forrás: Kemény István (2000): A nyelvcsereéről és a roma/cigány gyerekek nyelvi hátrányairól az iskolában. In: Horváth – Landau – Szalai: *Cigánynak születni.* Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest, 313–220.

**7. feladat:** Az alábbi táblázatban az iskola és a család közötti konfliktusok egyik lehetséges oka, az eltérő igények, várankozások vannak szembeállítva. Értelmezze ezeket az állításokat a nevelésszociológia fogalmaival! Fejtse ki egyetértését vagy egyet nem értését az egyes állításokkal! Vizsgálja meg az állításokat saját intézménye szempontjából!

<b>Az iskola céljai és elvárásai</b>  (az iskola önképe)	<b>A cigányok értelmezése</b> <b>(hagyományőrző, hátrányos helyzetű)</b>  (a cigányok idegenképe)
--	--

### **1. Oktatási és nevelési célok**

az iskola működése társadalmi egyetértésen alapul a célok, értékek, normák stb. tekintetében	Az iskola működése a törvényeken és jogszabályokon alapul (kényszerít, büntet, megtorol)
a gyerekek (tanulók) az iskolában az életre készülnek fel	a gyerekek „valódi” élete itt és most, és az iskolán kívül zajlik
az iskola az oktatás-nevelés által jobb életesélyeket kínál	Az iskola megtanítja az írás, olvasás, számolás tudományát, az alapvető ismereteket
az iskola határozza meg a megtanítandó ismereteket	A gyerekeknek (családnak) joga van ahhoz, hogy meghatározza az elsajátítani kívánt ismereteket
a tanulót az iskola osztályzatokkal minősíti	a gyereket az iskola a tanári dicséretekkel és szidásokkal minősíti
az iskola nyelve a művelt társadalom nyelve, amelyet egyformán értünk és beszélünk	az iskola nyelvét nem lehet pontosan érteni, de nem is tanítják meg a gyereket rá

### **2. Az iskolai nevelés**

tanítási időben az iskoláé az elsőbbség	mindig a családé és a közösségé az elsőbbség
a családnak kötelessége a gyereket felkészülten küldeni iskolába	Az iskola kötelessége a gyereket úgy felkészíteni, ahogy az iskola kívánja
az iskola nevelési feladatokat vesz át a családtól	csak a család és a közösség feladata a gyermeknevelés

### **3. „Magyar” iskola és cigány család**

a tanulók mindig „gyermek” az iskolában, a tanárhoz való viszonyban	a gyermekek csak a prepubertásig igazán gyerekek
az iskolai munka lényegéhez nem tartoznak személyes érzelmek	az iskola akkor fogadható el, ha a tanárokat a gyerekekhez személyes, érzelmetli viszonyok fűzik
az iskolában csak a tanár és a tanuló, valamint a tanuló és tanuló között vannak konfliktusok	az iskolai konfliktusok lényege, hogy cigányok és gádzsók (fehérek és feketék) között történnek
a szülőknek tanítási időben nincs az iskolában helyük	a szülő (család, közösség) kötelessége, hogy a gyereket az iskolában is megvédje
a cigány tanulók motiválatlanok, agresszívek, sőt destruktívak	a pedagógusok és az osztálytársak előítéletesek, rasszisták, ellenségesek

Forrás: Forray R. Katalin – Hegedűs T. András (2003):  
*Cigányok, iskola, oktatáspolitikai.* Oktatókutatató Intézet – Új Mandátum, Budapest