

FORRAY R. KATALIN

ROMOLÓGIA



OKTATÁS ÉS TÁRSADALOM

ÚJ SOROZAT 8.

SOROZATSZERKESZTŐ

Kozma Tamás

FORRAY R. KATALIN

ROMOLÓGIA

Kutatástól az oktatásig

Budapest, 2022
Gondolat Kiadó

A kötet a HERA és a Gondolat Kiadó együttműködése keretében jelent meg.



A szerkesztőbizottság tagjai

*Fehérvári Anikó
Forray R. Katalin
Jancsák Csaba
Kéri Katalin
Polónyi István
Pusztai Gabriella
Tóth Péter*

A kötetet szerkesztette

Kozma Tamás

© Forray R. Katalin, 2022

Társszerzők © Borzák Tibor, Híves Tamás, Kozma Tamás, Varga Aranka, 2022

Minden jog fenntartva. Bármilyen másolás, sokszorosítás,
illetve adatfeldolgozó rendszerben való tárolás a
kiadó előzetes írásbeli hozzájárulásához van kötve.

*www.gondolatkiado.hu
facebook.com/gondolat*

A kiadásért felel Bácskai István
Szöveggondozó Gál Mihály
A kötetet tördelte Lipót Éva

ISBN 978 963 556 234 3
ISSN 2060-0194

Tartalom

BEVEZETÉS A ROMOLÓGIÁBA

A cigány/roma nép történetéről	7
Cigány, roma politikák	11
Kezdetektől a doktori iskoláig	15
A kötetről	17

I. CSALÁD ÉS ISKOLA

I.1. Iskola és társadalom	19
I.2. Cigány gyerekek a közösségeikről	27
I.3. Cigány iskola vagy vegyes iskola?	43
I.4. Nyomorból közösség	51
I.5. Roma nők egymás közt	62

II. ISKOLA UTÁN

II.1. Közösségi tanulás	69
II.2. Iskola után	78
II.3. Reziliencia	88
II.4. A diploma felé	98
II.5. Roma szakkollégiumok	115

III. KÖZÉPOSZTÁLYOSODÁS

III.1. Prekariátus és cigányság	129
III.2. A cigányság középosztályosodása	134
III.3. A cigányság képének változásai	143
III.4. Cigányok és egyházak	151
III.5. A roma/cigány társadalom átalakulása	161

IV. OKTATÁSPOLITIKA

IV.1. A cigány/roma népesség Európában 171

IV.2. Multikulturális nevelés 176

IV.3. Befogadók vagy jogvédők? 188

V. INTERJÚ

V.1. Néha elég egy mosoly 201

SUMMARY. ROMANI STUDIES 209

Bevezetés a romológiába

A romológia – akárcsak párjai (hungarológia, anglisztika stb.) – eredetileg az alkalmazott nyelvtudomány része volt; mára azonban interdiszciplináris területté, úgynevezett terepismeretté (*field study*) szélesedett. A felsőoktatás során magában foglalja a cigány, roma nép- és társadalomismeretet csakúgy, mint a kultúrák megismerését, a cigány népesség történetének tanulmányozását, valamint az eltérő (kormányzati és civil) roma politikákat. Az alábbiakban ezt a széles ismeretterületet foglaljuk össze vázlatosan.

Ez a bevezető három célt szolgál. Egyrészt bevezetés a romológiába mint interdiszciplináris tanulmányi területbe. Másrészt rövid bemutatása annak, hogy a nemzetközi és hazai cigány, roma népesség iránti érdeklődés miként intézményesült a hazai felsőoktatásban. Harmadrészt pedig bevezetés a jelen könyv tematikájába is.

A CIGÁNY/ROMA NÉP TÖRTÉNETÉRŐL

Sokáig úgy hitték, hogy a cigány/roma nép és nyelvük Egyiptomból származik. A 18. században egy véletlen felfedezés vezetett a nyelv indiai származásának felismerésére. Vályi István dunaalmási református lelkész külföldi tanulmányai során meglepetéssel vette észre, hogy az indiai szobatársai nyelve mennyire hasonlít a falujabeli cigányok beszédére. A két nyelvet összehasonlítva jött rá a cigány nyelv indiai eredetére

Eredet

A cigányok nyelvileg észak-indiai népekkel rokonok, de genetikailag nem egyezők. Ezek feltételezett, de nem bizonyított őshazája India északnyugati része, különösen a mai Pandzsáb, Rádzsasztán és Gudzsarát államok. A 7–8. századtól az Iránban élő indiai eredetű népcsoportok több irányba folytatták a vándorlást. Egy részük Kis-Ázsiába, az örmények vidékére költözött, ahol felvették a kereszténysé-

get. A terület akkor a Bizánci Birodalomhoz tartozott, és a krónikák a 9. századtól már említik a „keleti szélek vándorait”, akiket *atszinganosz*nak („érinthetetlenek”) neveznek. Sőt írásos emlékek szerint mágiával és jóslással foglalkozó *tszinganoszok* jelentek meg magában a birodalom fővárosában is.

A 13. században az itt élő cigányok nyugatabbra vándoroltak, amit a mongol hódítás válthatott ki. A 14. században a kis-ázsiai cigányok zöme átköltözött Európába, a Balkán-félszigetre. Ott a török terjeszkedéssel együtt a rabszolgaság is utolérte a cigányokat, a vándorlást folytató csoportok jó részét a török rabszolgapiacokra hajtották. A balkáni népeknél és a román fejedelemségekben a földbirtokosok gazdaságait kellett kiszolgáltatniuk egészen a 19. század utolsó negyedéig, a Román Királyság megszületéséig.

Nép csoportok, szervezetek

A szabadon maradt cigányok folytatták vándorló életmódjukat. A 18. század végén Mária Terézia jelentős hányadukat letelepítette, a gyerekeket kézművesekhez adta betanításra. (Ebből az időből származik a magyar cigány elnevezés, amit romani nyelven romungrónak szoktak mondani.) A teljes cigány népességet ez az intézkedéssorozat természetesen nem tudta alapvetően megváltoztatni. Ám a polgárosodás megindulásától, a 19. század első felétől egyre nagyobb rangot érnek el a cigányzenészek, akiknek családjai egyértelműen a népcsoport elitjét képezték, sőt az egykori társadalom felsőbb rétegeibe tartoztak. Az ország roma/cigány lakosságának nagyobb hányada falusi lakos volt, és földművelésből, valamint különböző kézműves tevékenységekből próbált megélni.

Románia függetlenségének elnyerése után a rabszolgaság különböző formái ezen a területen megszűntek, és innen a 19. század végétől érkeztek a mai Magyarországra a beások, akik erdei lakóként zömmel famunkákból éltek (vö. gyakori családnevük „Orsós”). A magyarországi beások többsége a Dunántúlon le is telepedett, és máig őrzi a román nyelvből kialakult anyanyelvét.

Az oláh cigányok (romák) is ebben a korszakban telepedtek meg Magyarországon. Elit csoportjuk, a lovári adja máig meglévő anyanyelvüket. A csoport elnevezése egyesek szerint a kereskedelemről származik, híres és sikeres lókereskedők voltak (részben napjainkig). Mások szerint a *lové* (pénz) cigány kifejezésből adódik a nevük. Akár így, akár úgy a roma elit sokat megőrzött hagyományaiból, és máig a cigány népesség jómódú, sikeres rétegébe tartozik. Az 1930-as évektől Németország ellenük is népiertást folytatott. A „porajmos” (lovári nyelven elnyelés, elemésztés) során előbb németországi cigányokat gyilkoltak, majd más országból, Magyarországról is sokukat koncentrációs táborokba hurcolták.

A nemzetközi cigány mozgalmak az 1930-as években keltek életre, azonban csak 1971-ben tartották meg a cigányok első világkongresszusát Angliában. Itt Európa,

Afrika, Ausztrália és Amerika számos országának szervezetei képviseltették magukat. Mivel a különböző nyelveken (német, angol, francia stb.) a *cigány* szó általában negatív, előítéletet hordozó kifejezésnek minősül, ezért elhatározták, hogy a nép neve egységesen a *roma* lesz, a kongresszust pedig Roma Világkongresszusnak nevezték. Itt fogadták el a cigányság zászlaját és himnuszát (*Gélem, gélem*) is. A máig dolgozó szövetség egyik alapítója a romániai Nicolae Gheorghe volt, aki többször dolgozott Magyarországon. Kapcsolatban állt a *Phralipe* című lappal, a Független Cigány Szervezet folyóiratával, és publikált is benne. (Az alapító főszerkesztő, Osztojkán Béla költő volt, aki a máig működő *Amaro Drom* című lapot is alapította.)

Nyelvek, nevek. elnevezések

Amikor a cigány, roma közösségről beszélünk – valójában bármely közösségről legyen is szó –, szem előtt kell tartanunk, hogy az illető embercsoport semmiképpen sem homogén, hanem összetett, sok szempont és dimenzió szerint tagolt. Különösen fontos ezt hangsúlyoznunk, amikor a cigányságról beszélünk. Olyan közösségről van szó, amelyet egységesen – mintegy homogénnek tételezve – éri az ellenségeség, elutasítás vagy éppen diszkrimináció. Jobb esetben támogatás, amely egyénileg olykor megalázó is lehet.

Magyarországon hagyományosan a „cigány” népnév vált általánossá, ami a nép kívülállók általi elnevezése (csakúgy, mint egykor a „hungarus” volt használatos a magyar birodalom lakóira). Ez a név magában foglal valamennyi csoportot, nyelvet. Emellett létezhetnek és léteznek is belső elnevezések, amelyekkel az egyes közösségek fejezik ki identitásukat. A „cigány” elnevezést ebben az értelemben használja a kisebbségi törvény, a közoktatási törvény, az államigazgatás.

A cigány vagy *romani* nyelv az indoeurópai nyelvcsalád tagja, az ind nyelvek közé tartozik. Természetesen számos más nyelv szavai is részét alkotják, az egyes dialektusokban számos európai nyelv szavai is szerepelnek, így a magyar nyelvből származók is. A magyarországi cigány anyanyelvűek mintegy 90%-a a cigány nyelv *lovári* dialektusát használja. A beáscigányok a *beást* beszélik, amely a román nyelv archaikus változata.

Az asszimilálódó cigányoknak kialakult sajátos magyar dialektusa, a *romungro* nyelv – bár ez az elnevezés inkább játék, mint tudomány –, ahol a magyar szavakat cigányos akcentussal ejtik, ugyanakkor számos cigány szót is megőriztek. A jelenség fordított irányban is megfigyelhető: a *romani* nyelv sok szava beépült a magyar nyelvbe és a szlengbe is. Az interneten történő kommunikáció egyre nagyobb teret nyer a különböző kulturális közegekben élő emberek között, ahol egyre nagyobb nyilvánosság előtt jelennek meg a cigány jövevényszavak.

Az oláh-cigányok és a beáscigányok nagyobb része – különösen Budapesten és a nagyobb városokban – az eredeti nyelvét a magyarral cserélte fel. Ma a magyar-

országi cigányok 90%-a magyar anyanyelvű, és csak 5-55-uknak romani vagy beás az anyanyelve. Az oláh-cigányok nagy hányada kétnyelvűnek nevezhető, a magyar mellett beszéli a romani nyelvet is, a beások pedig részben megőrzött eredeti nyelvük mellett magyar anyanyelvűnek számítanak. Bár a nyelvváltás kiemelkedően jelentős fejlemény, önmagában még nem az asszimiláció jele, hiszen e népcsoportok vándorlása során korábban is lezajlott anélkül, hogy identitásbeli változásokkal járt volna. Fontos, hogy tudjuk, a cigány, roma emberek jelentős hányada két vagy éppen három nyelven ért és beszél. Ebben a népcsoportban a magyarcigányok képezik a kivételt, akik inkább egynyelvűek.

Kultúra

A hagyományos cigány kultúra a befogadó országok uralkodó kultúrájától erősen eltér. Az élet összes területe a család és a rokoni kötelékek mindenek fölött álló értékén alapul. Ez a cigány kultúra és identitás közös alapja, amely még mindig változatlan. A hagyományos cigány közösségeket ugyanakkor a kultúrájuk minden további részletében az alkalmazkodóképesség és rugalmasság jellemzi. A változó környezethez igazodva akár egy nemzedék leforgása alatt is átalakulhatnak egy adott csoport szokásai, beszélt nyelve.

Az utóbbi időkben sok európai ország cigány lakói között elterjedt a neoprotestáns vallási közösségek követése. A cigányság lelki gondozásával a katolikus egyházon belül a cigánypasztorizáció intézményei foglalkoznak, de valamennyi magyarországi egyháznak vannak cigány, roma gyülekezetei az ország sok pontján, városokban és falvakban.

A cigányság létszáma

A magyarországi cigányság létszámát jelenleg általában 600 000-800 000 főre becsülik. Ez létszámában és arányában Európa egyik legjelentősebb etnikai kisebbsége. A legújabb külső kategorizáción alapuló szakértői becslést alkalmazó kutatás a Debreceni Egyetemen zajlott 2010 és 2013 között. Ennek alapján 876 ezer roma él Magyarországon. A romák esetében a népszámlálások önbevalláson alapuló és a külső kategorizációt alkalmazó szakértői vizsgálatok egyaránt korlátokba ütköznek. Az előbbieket szélesebb körű információkkal és teljesnek mondható összeírással szolgálnak, de a válaszadók rejtőzködése miatt rendszerint alulszámolják a roma népességet. Az utóbbiak pontosabb becslést adnak, de kevésbé részletgazdag adatokkal szolgálnak, módszertanuk pedig nagyobb esetlegességet von maga után. A romák társadalmi helyzetének vizsgálatához mindkét adatforrást érdemes figyelembe venni.

A roma közösség mint etnikai kisebbség több vonatkozásban is különbözik az ország más nemzeti kisebbségeitől. Egyik jellemzőjük, hogy Európa szinte minden országában élnek csoportjaik, közösségeik, bár régiókban, az egykori államszocialista országokban nagyobb létszámot, magasabb arányt képviselnek, mint Európa más államaiban. A cigányokra a többséghez képest jelentős elmaradás, hátrányok jellemzők valamennyi területen. Jelentős részük a társadalom marginális rétegeibe tartozik.

Helyzetük az elmúlt évtizedben minden vonatkozásban rosszabbodott Európában, anélkül hogy ez az európaiakban tudatosult volna. Ez nemcsak térségünkre, a volt államszocialista országokra érvényes. Az Európa Tanács egyik beszámolójában olvasható, hogy a romák a tagállamok többségében „túlságosan gyakran alanyai a diszkriminációnak, marginalizációnak és szegregációnak az oktatás, a foglalkoztatás, a lakáspolitikai és az egészségügy területén” – állt a külügyminisztériumi állásfoglalásban. A másik oldalról viszont a roma közösséget transznacionális vagy transzkulturális kisebbségnek is tekinthetjük, tehát olyan kisebbségnek, amely többé-kevésbé átvette a környezet többségének nyelvét és kultúráját. Ebben az értelemben szokás úgy fogalmazni, hogy ők Európa „legeurópaibb” népe. Számos kutató ebben azt az esélyt látja, hogy a romák a jövőben hozzájárulhatnak az európai integráció elmélyítéséhez.

CIGÁNY, ROMA POLITIKÁK

A cigány, roma értelmiségi elit kinevelése olyan társadalompolitikai célkitűzés, amivel a közvélemény viszonylag széles köre – nem csak a polgárjogi célokkal rokon-szenvező vagy éppen az ilyen célokért küzdeni is hajlandó szűkebb értelmiségi csoportok – egyet tud érteni. A tehetségnek és a tehetséggondozásnak ez a felfogása és gyakorlata Magyarországon a két világháború közötti népi gyökerű eszmerendszerekben, szociográfiában, irodalomban nyerte megalapozását, kibontakozása állami, egyházi, civil ösztöndíjakban és kollégiumokban valósult meg. A korszak legjelentősebb íróinak nagy hányadánál, a megerősödő szociográfia szerzőinél találunk drámai leírásokat a falusi, a tanyai szegénységről. Újonnan felfedezett, az írni-olvasni tudással éppen csak rendelkező emberek váltak jelentős íróvá (többük félresiklott életével fizetett a nagy társadalmi váltásért). Az a mozgalom, amely a nép – főleg a falusi nép – társadalmi integrálását tűzte ki célul, elkötelezett munkája szerves folytatásaként szemlélhette az egykori népi kollégiumok megalapítását. Ma ezekre a kezdeményezésekre támaszkodhat a cigány, roma politika.

A rendszerváltozás előtt

Még a rendszerváltás előtt indultak azok az oktatáspolitikai kezdeményezések, amelyek a cigány gyerekeket sikeresebb iskolai pályafutáshoz kívánták segíteni. Ekkor még nem volt szó a diplomássá válásról, a cél legalább a kötelező általános iskola elvégzése volt. Az első célzott támogató program – jóllehet nyíltan nem a cigány népcsoportot célozta meg – a hetvenes évek második felében született. Ez külön osztályok szervezését látta kivezető útnak az iskolázatlan társadalmi rétegekből származók számára azzal az elgondolással, hogy az iskoláskor kezdetén két-három év alatt behozhatók a hátrányok. A végzeteket ezután beszervezik majd a normál iskolai osztályokba. Rövidesen kiderült azonban, hogy ez a módszer nem segíti a támogatottakat.

A Kemény István vezette, az 1970-es évek első felében végzett, de nyilvánosságra csak sokkal később jutott cigánykutatás tudományosan is bizonyította a cigányság extrém alacsony iskolai végzettségét, ami az évek során a lakosság többi csoportjához képest alig változott, és jelentős számuk miatt súlyos társadalmi feszültségek forrásává válhatott.

A nyolcvanas évtizedben – nem utolsósorban Pozsgay Imre oktatási és kulturális miniszter tevékenysége nyomán – szabad lett a cigányokról nemcsak mint az alacsony iskolázottság problémahalmazáról, hanem mint önálló kultúrájú népcsoportról beszélni, támogatásukat fontos társadalmi feladatnak tekinteni. A nyolcvanas évek – a szerveződő civil csoportok hullámaiban – a cigányság körében is erősödő öntudatot eredményezett, megindultak az első civil szerveződések, de állami támogatást is kaptak népcsoportjuk támogatásához. (A ma is aktív cigány, roma közéleti személyiségek jelentős hányada a nyolcvanas évek végén szocializálódott.)

A rendszerváltozás után

A rendszerváltás után – más polgári kezdeményezésekkel egy időben – megerősödött a nem sokkal korábban megindult cigány civil jogvédelem. A kisebbségekről szóló törvény vitájában már e népcsoport képviselői is részt vettek. A civil, majd az állami kezdeményezések során rövidesen ösztöndíjak létesültek a középiskolai és a felsőoktatási továbbtanulásuk támogatására. Ennek oka alig szorul magyarázatra: feltűnően kevés fiatal jutott közülük a közép- és különösen a felsőfokú képzésbe. Az ösztöndíjak anyagi támogatást jelentettek – amire sokan nagyon is rászorultak –, de céljuk volt annak deklarálása is, hogy a tanulás nemcsak távlatilag „éri meg”, hanem anyagi hasznot is hoz a családnak már az iskolázás során.

A kirívó társadalmi különbségek csökkentése, a népesség e nagy hányadának a tanulásba való bevonása lett az erőfeszítések célja. Elméleti háttérét azonban elsősorban nem ez, hanem a kisebbségek törvényi egyenlőségének biztosítása adta, amelynek alapját a kisebbségi törvény biztosította. Éppen ebből a körülményből fa-

kadt, hogy az elsődleges kérdés nem a szociális hátrányok leküzdésének mikéntjére irányult, hanem arra, hogyan lehet ösztönözni a közoktatás felsőbb szakaszaiban való részvételt, ami a jogegyenlőség alapvető formája. Ehhez azt is tudni kellett, egyáltalán milyen is e népcsoportban az iskolázottság, mely országrészekben vannak a legnagyobb hiányosságok.

A kisebbségekről szóló törvény (1993) körüli viták – és az ebben az időszakban megszületett civil szervezetek – eredménye volt, hogy a cigányság kultúrájának megőrzése és fejlesztése is bekerült a programokba: más nemzeti kisebbségekhez hasonlóan létrejöhettek kultúrájuk fenntartására, támogatására szolgáló iskolák.

A Soros Alapítvány 1993-ban alapította meg az első olyan ösztöndíjat, amely a közép- és felsőoktatásban tanuló cigány diákokat támogatta, fejlesztő és motiváló programokba vonta be őket. Egykori formájában a cigány egyetemistákat támogató, ma civil szervezetként dolgozó Romaversitas Alapítvány folytatja az általa indított tevékenységet. A Soros Alapítvány példáját követve 1995-ben a kormány is alapított hasonló ösztöndíjat, amely különböző formákban máig fennáll.

A cigányság nemzeti kisebbségként való elismerése jelentős – érdekképviselői – lépés volt. Oktatáspolitikai szempontból a többi nemzetiséggel való egyenrangúság, nem pedig a hátrányos szociális, művelődési helyzet kapott hangsúlyt. Így elkezdődhettek azok a lépések, amelyek a cigány kisebbségi oktatási programok ki-munkálásához, elterjesztéséhez vezettek. Azaz a nemzetiségi törvény és az ennek szellemében megfogalmazott intézkedések a cigányságot nem hátrányos helyzetű társadalmi réteggént kezelték, hanem ugyanolyan kisebbségi csoportként, mint a többi hazai nemzetiséget.

A kilencvenes évek

A kilencvenes évek oktatáspolitikája a cigányság kulturális csoportjainak (magyar-cigány, oláh-cigány, beáscigány) elvileg lehetőséget adott nyelvük, kultúrájuk iskolai megjelenítésére, csakúgy, mint más nemzetiségeknek, sőt ösztöndíjat biztosított közép- és felsőfokú tanulmányaikhoz. A cigánysággal kapcsolatos értelmiségi közgondolkodásban a cigányság már nemcsak szélsőségesen szegény társadalmi csoportként, hanem kultúrahordozóként is megjelent.

Ezzel azonban nem oldotta meg a cigányság egyenrangú és egyenértékű iskolázásának kérdését. A kilencvenes évek végén sor került a javításra, a (cigány) nemzetiségi oktatás mellett a szociálisan hátrányos helyzetűek számára kialakított preferenciákat is megerősítették. Ily módon hangsúlyosabbá vált az anyagi támogatás szimbolikus üzenete, hogy „megéri” tanulni, hiszen nemcsak távlatilag, hanem már a jelenben is profitálhat belőle az egyén, a család.

A 2002 után kormányra került pártok oktatáspolitikája a cigány tanulók iskolai elkülönítésének felszámolását tűzte ki célul. Az intézményeket a speciális, ún.

„képesség-kibontakoztató normatíva” megháromszorozásának kilátásba helyezésével igyekezett anyagilag érdekelte tenni a roma gyermekek integrált oktatásában. A tárcá nagy reményeket fűzött a deszegregációs pályázathoz is: az iskolák nem túl szigorú feltételek mellett sok millió forinthez juthattak, hogy a pénzt saját belátásuk szerint fordítsák bármilyen célra, amely alkalmassá teszi az intézményt az integrációs normatíva igénybevételére. A 2003-as törvénymódosítás igyekezett visszaszorítani a szegregációt, emellett kötelezővé tett olyan eljárásokat, amelyek a hátrányos helyzetű, különösen a cigány gyermekek egyenrangú beilleszkedését célozták. Az óvodáztatás kiterjesztése, a kezdő évfolyamokon az évismétlés tiltása, a szakiskolai hálózat modernizációja, a cigány/roma és hátrányos helyzetű gyermekek deszegregációja és integrációja, valamint általában a sajátos nevelési igényű gyermekek integrációja voltak a kiemelt célok.

Ám nem volt semmilyen támpont arra, hogy nyomon követhető legyen, mennyire sikeresek a roma gyerekekre is irányuló programok, hogy az iskolák milyen mértékben jogosultak integrációs normatíva igénybevételére, vagy – amennyiben jogosultak lennének – igénybe veszik-e a forrásokat. Mindezek alapján végül is ez a támogatási forma még a 2010-es kormányváltás előtt lassacskán megszűnt.

Roma szakkollégiumok

A rendszerváltás után a cigány, roma népesség jelent meg olyan célcsoportként, melynek emancipációjához szükségesnek látszott a saját öntudatos, közéleti, politikai aktivitást mutató értelmiségének célzott kinevelése. Kevés cigány fiatal jutott be a felsőoktatásba, de ők sem mindig tudtak a diplomáig eljutni. Az ösztöndíj talán megfelelő eszköz volt ahhoz, hogy a továbbtanulási döntés megszületésére bátorítson, anyagi támogatással segítse a kiválasztottakat, de nem nyújtott elegendő segítséget a bennmaradáshoz, a tanulási sikereket akadályozó szociokulturális nehézségek leküzdéséhez.

A rendszerváltás után indultak a legsikeresebb felsőfokú kezdeményezések, az ún. roma szakkollégiumok. Ezek a szakkollégiumok, mint említettük, az egykori népi kollégiumokat idézik, valójában azonban inkább csak céljaikban hasonlítanak hozzájuk.

A Romaversitas *Láthatatlan Kollégiuma* („Romver” néven emlegetik tanítványai) az elitképző, tehetséggondozó funkciót betöltő Budapesti Láthatatlan Kollégiumot tekintette mintának, amely néhány évvel korábbi civil kezdeményezéssel alapult. A Romaversitást 1996-ban a Roma Polgárjogi Alapítvány alapította. 1998-ig szabadegyetemi előadások és nyári egyetemi táborok formájában működött, majd 1998 februárjában a Roma Polgárjogi Alapítvány főállású programigazgatót bízott meg a menedzseléssel és irányítással. A program a Soros Alapítványtól nyert támogatással indult meg, ma önálló finanszírozásban működik. A „Romver” az ország egészé-

ből pályáztatja a főiskolák és egyetemek roma hallgatóit, ösztöndíjat, sőt külföldi nyelvtanulási lehetőségeket is biztosít a legjobbaknak. A hallgatók a teljes hétvégi ellátás és ösztöndíj mellett kéthetenként egyetemi előadásokon, fejlesztő tréningeken vesznek részt. A kiválasztottság, a budapesti helyszín, a színvonalas előadások és tréningek – ráadásul a régebbi tagok erős szakmai és társadalmi pozíciója – alkalmasak arra, hogy fejlesszék azt az öntudatot, amelyet az egykori népi kollégiumok biztosítottak tagjaik számára.

A Wlislöcki Henrik Roma Szakkollégium (WHS), a Pécsi Tudományegyetem Romológia Tanszéke mellett szervezett szakkollégium a Romaversitas mintájára szerveződött, nemzetközi (PHARE) támogatással. Egyetemi szakkollégium mintájára alakult; tagságát az egyetem nappali vagy levelező tagozatos hallgatói alkották. Elsősorban a romológia tématerülete iránt érdeklődő roma és nem roma származású fiatalok szakmai műhelyként határozza meg önmagát. Ugyanakkor – amint arra az elnevezés is utal: a 19. század végének nagy magyar ciganológusa volt a névadó – a szakmai tevékenység középpontjában a cigánysággal kapcsolatos ismeretek ápolása, gondozása áll. A szakkollégium kiemelt céljai között szerepel a roma származású tanulók tehetséggondozása, segítése. Az etnicitás nem egyetlen választási kritérium, ezzel egyenrangú célként szerepel az ismeretszerzés a romológia területén, beleértve a magyarországi és európai cigányság eredeti nyelvét (beás és romani) is

A megalapítás óta eltelt évtizedekben több hasonló célú szakkollégium létesült és működik szerte az országban (jelenleg a WHS fenntartója az evangélikus egyház). A Keresztény Roma Szakkollégiumi Hálózat célja, hogy olyan „cigány identitásukat megőrző, keresztény értelmiségeket neveljenek, akik sokoldalúan képzettek, szakmai munkájukban magas szintre törekednek, nyitottak a fejlődésre, elkötelezettek egyházi közösségeik képviselőit.”

A roma szakkollégiumok komoly inspiráló erőt jelentettek az elmúlt években. Nagy súllyal járultak hozzá, hogy Magyarország szerepet vállalt az EU-ban a nyugat-európai országokban is egyre nagyobb társadalmi problémát jelentő cigányság integrálásában. A felsőfokú továbbtanulás, a felelős értelmiség képzése olyan célként fogalmazódott meg, amely támogatandó a tagországok számára.

KEZDETEKTŐL A DOKTORI ISKOLÁIG

A romológia mint tudományterület kidolgozása és a felsőoktatásban való megjelenése is a rendszerváltás után indult. Amit ma romológiának nevezünk, európai viszonylatban is új tanulmányi terület volt.

Ormos Mária 1984-ben lett a Pécsi Tudományegyetem rektora. Rectori megbízatása 1984–1992 között volt érvényben. Ez az időszak a mai egyetem, ezen belül is a mai bölcsészkar születésének időszaka. A mi szempontunkból különös fontosságú a nemzetiségi tanszékek megszervezése. Szépe György, az alkalmazott nyelvészeti

intézet javaslata volt, hogy legyen a nemzetiségi tanszékek mintájára hasonló alapja a cigányság nyelvének, kultúrájának is. A „ciganológiai szeminárium” megalapítása a kilencvenes évek elején azért nem sikerült, mert nem találtak a vezetésre alkalmas tanárt. Olyan embert, aki tudományos fokozattal rendelkezik, és kutatásai között a cigányság is szerepel. Szépe Györggyel korábban már volt néhány szakmai találkozásom, mégis meglepett a felkérés, hogy vállaljak szerepet ebben a projektben. Így alakult meg az ország első – és sokáig egyetlen – romológia tanszéke

A leendő tanszék neve – amely már az akkreditációban is szerepelt – romológia volt. Az Európai Bizottságban addigra már szerveződött egy albizottság, amely ezt a nevet viselte. Azaz nemzetközi kontextusban a „roma” lett az elfogadott. Ezért választottuk a „romológia” nevet a tanszék számára. Ám tudtuk azt is, hogy a dunántúliak zöme – a beások – magát cigánynak nevezi, a „roma” pedig annak a csoportnak a neve, amelyet a beások legjobban elutasítanak, az oláh cigányoké. E kettősséget úgy tudtuk feloldani, hogy következetesen együtt használtuk a roma és cigány elnevezést. (Ma már külföldi publikációkban is megfigyelhetjük ezt a gyakorlatot; jelen kötet tanulmányaiban, mint ahogy ebben a bevezetésben is, a két elnevezést együtt vagy felváltva használjuk.)

Az akkreditációra készített anyagban a többi nemzetiségi tanszék leírásai segítettek: történet, nyelvek, nyelvi változatok, irodalom, a népesség szociológiai, demográfiai, földrajzi, politikai helyzete. A következő kérdés volt, kik oktassanak. Szépe György mellett akkor már segítségünkre volt László János és az új rektor, Tóth József is. A pécsi egyetemi világ vezetői mellett a budapesti Oktatókutatási Intézet támogatott. A segítségükkel sikerült a szak akkreditációja. A romológia tanszék ma az egyetem neveléstudományi intézetének keretében működik. Így tudtuk létrehozni – a tanárképzés mellett – a neveléstudományi doktori iskolát, amelynek az Oktatás és Társadalom nevet adtuk, s amelynek egyik programja a romológia doktori szintű művelése lett.

Az akkreditációs kérelem hivatalos indoklásából idézek: „A Neveléstudományi Doktori Iskolában... 2006. szeptember 1-én indult meg a képzés két programmal, melyek azóta is folyamatosan működnek. Az oktatástörténeti és a nevelésszociológiai program jelentik az iskola működésének alapját, utóbbihoz romológia specializáció tartozik. Iskolánkat a neveléstudomány területére soroltuk, de külön nevet is adtunk neki: Oktatás és Társadalom. Az elnevezéssel azt szándékoztunk hangsúlyozni, hogy az iskola törzstagjai, témavezetői és tanárai a neveléstudománynak olyan ágaiban végzik tudományos kutatásaikat, amelyek közvetlenül érintkeznek a társadalmi jelenségekkel, területekkel. Érvényes ez a megállapítás nemcsak a nevelésszociológiára, hanem a történeti aspektusú programunkra is.” Eleinte inkább saját egyetemünkről, ma már az egész országból, sőt határon túlról is érkeznek hallgatók. Jól érzékelhető, hogy doktori iskolánk hiányt pótol és pótol a Dunántúlon, de az egész országban is.

A KÖTETRŐL

Az, hogy mit is értsünk romológián, lényegében a felsőoktatási akkreditáció során alakult ki, az akkreditációs adminisztráció nyomására. Valódi tartalommal azonban csak az oktatás és kutatás során töltődött meg. Ennek a kötetnek a tanulmányai ezt a folyamatot tükrözik; ezért is kapta a Romológia címet.

A kötet tanulmányait egyedül vagy társszerzővel írtam. Négy fejezetből áll. Az első fejezet a család és iskola kapcsolatait tekinti át, társadalmi kitekintést nyújtva a cigány/roma gyerekek és családjaik iskolához való viszonyára. Vizsgáljuk, hogy milyen érvek sorakoznak a csak cigányokat beiskolázó vagy vegyes etnikumúakkal működő iskolák mellett és ellen. Alapvető kérdésnek látjuk, hogy a szélsőséges nyomorból származó gyerekekből képes-e a jól működő iskola közösséget építeni. Végül roma nők életútjait mutatjuk be.

A második fejezet az „Iskola után” címet viseli. Ebben a fejezetben a „közösségi tanulás” (szociális vagy társadalmi tanulás) eredményeit vesszük szemügyre. „Az iskola után” című tanulmány a fiatalok életpályájának első lépéseit kíséri végig. Aligha nélkülözhető egy ilyen kötetben a *reziliencia* elemzése, hiszen a vizsgált népességnek legtöbb tagja jelentős társadalmi különbségeket igyekszik áthidalni. „A diploma felé” című tanulmány a legsikeresebbekkel foglalkozik. Végül a roma szakkollégiumokat tekintjük át.

A középosztályosodásról szól a következő fejezet. A prekariátus kialakulása az egyik út, a címben jelzett középosztályosodás a kívánatos. A szakirodalomban egyre nő azoknak a tanulmányoknak a száma, amelyek nem a tanulatlan, nyomorba süllyedt népességet jeleníti meg, hanem a már sikeres életpályát felmutató cigány fiatalokat. Az egyházak a roma népesség számára különösen fontosak lehetnek; az egyházi közreműködésről szól a következő tanulmány. Mindezek eredményeképpen azt látjuk, hogy lassan átalakul, modernizálódik a cigány/roma társadalom.

A negyedik fejezet oktatáspolitikai folyamatokat elemez. Az európai országokban élő cigány/roma népességet mutatjuk be, majd a multikulturális nevelés főbb szempontjait tekintjük át. A „Befogadók és jogvédők” című tanulmány pedig azokat a folyamatokat írja le, amelyek e két szempont alapján támogatják e kisebbség gyermekeinek továbbtanulását.

Mindebből látszik, hogy – ellentétben számos akadémiai diszciplínával – a romológia korántsem lezárt tudásanyag. Inkább valamiféle interdiszciplináris tevékenységformának mondhatnánk. Kutatás, oktatás és közösségi tanulás együtt. Legalábbis ahogy Pécsen művelik, műveljük.

IRODALOM

Az alábbi listán csak az a néhány alapvető mű található meg, amelyek a Romológia Tanszék megalapítása idején tájékozódásunkat segítették.

Bereznay A. (2018): *A cigányság történetének atlasza. Térképezett roma történelem*. Budapest: Méry Ratio, 123 p.

Crowe, D. M. (1994): *A history of the Gypsies of Eastern Europe and Russia*. New York: St. Martin's Griffin, 316 p.

Fraser, A. (1996): *A cigányok*. (Szerk. Zsolt Angéla; ford. Béndek Péter, Vereckei Andrea, Zolotay Melinda; a magyar vonatkozású kiegészítéseket készítette Derdák Tibor) Budapest: Osiris, 336 p.

Liégeois, J. P (1994): *Roma, Gypsies, Travellers*. Strasbourg: Council of Europe Press, 323 p.

Liégeois, J. P. – Gheorghe, N. (1997): *Európa Romái. Phralipe*, 7(4) 5–34.

Család és iskola

I.1. ISKOLA ÉS TÁRSADALOM

A nevelésszociológia „az a szakszociológia, amely a különböző társadalmi közösségeket szocializáció közben mint a nevelés alanyait, illetve tárgyait vizsgálja. A nevelésszociológia fogalmának meghatározására – sem tárgyát, sem feladatait illetően – nem alakult ki egységes vélemény. Ezért nevelésszociológiáról – vagy az egyes részletkérdéseiről – szóló feldolgozásokban a legkülönbébb értelmezési lehetőségek fordulnak elő” – Kozma Tamás, az első magyar nyelvű nevelésszociológiai kötet szerzője így mutatta be a tudományterületet az MTA Pedagógiai Bizottság Nevelésszociológiai Albizottság alakuló ülésén. A több kiadást megért kötet máig megalapozza azokat a tanulmányokat, amelyek a nevelés és oktatás intézményeit és folyamatait a nevelésszociológia szemléletével közelítik meg (Kozma Tamás *A nevelésszociológia alapjai* és a *Bevezetés a nevelésszociológiába* című kötetei 1974-től kezdve számos új kiadásban jelentek meg). A Varga Aranka által szerkesztett kötet (2015) új tanulmányai jól példázzák e megközelítési és elemzési mód sokféleségét, egyúttal szemléletének meghatározó vonásait. A tudományterület kiemelkedő művelőinek írásai alapos áttekintést nyújtanak a nevelésszociológia történetéről, kapcsolódásáról a neveléstudományhoz és a szociológiához, és azokról a jelenleg is izgalmas kérdésekről, amelyek az oktatáspolitikai formálását és eredményességét érintik.

Az alábbiakban néhány alapvető általánosabb kérdést tekintek át, amelyek segítenek értelmezni az összefüggéseket.

A szocializációs környezet

Az egyéni különbségeket tudományosan két tényezőcsoportra szokták visszavezetni: a személyiség örökölt vonásaira és a környezet hatásaira. Azt senki sem vitatja, hogy mind az öröklés, mind a környezet befolyásolja az ember fejlődését, vitakérdés csak az, hogy melyik az elsődleges, melyik a fontosabb. A két tényezőcsoport egymáshoz viszonyított arányának különösen nagy elméleti és gyakorlati jelentősége van, mert a nevelés csak akkor ígér sikert, ha megkérdőjelezi az örökletes tényezők

egyértelműen meghatározó voltát. Az öröklés vagy környezet elsődlegességének dilemmájáról a tudományos kutatás máig nem tudott döntő bizonyítékkal szolgálni – azaz arról, melyik az egyértelműen és általánosan meghatározó. Ma ebben a kiélezett formában a kérdés már nem is fogalmazódik meg. Sokkal inkább arról lehet gondolkodni, hogyan viszonyulnak egymáshoz az öröklésből eredő (genetikai) és a környezeti hatások, milyen emberi és tárgyi feltételek erősítik vagy gyengítik az egyik vagy a másik összetevőt.

A kérdés tanulmányozása a modern pedagógiában a pszichológiai kutatásokhoz kapcsolódik, amely viszont ezen a területen a biológiai tudományokból vett át eredményeket. Boross és Pléh (2004) széles szakirodalmi áttekintés alapján részletesen elemezve az öröklés és környezet hatásának évszázados kérdését, arra figyelmeztetnek, hogy csak egyes részletekre tudunk magyarázatot adni, nem is helyes a kérdést vagylagosan feltenni.

Lewin (magyarul 1975) alaklélektanra alapozott környezetfelfogása abból indul ki, hogy a nem pszichológiai feltételek általában azt a célt szolgálják, hogy az egyén vagy csoport életének keretét, „mozgásterét” megismerjük. Az adott környezet – egyéni és általános környezetet különböztet meg, s az utóbbit a szociológiai vizsgálódás területére utasítja – a gyermek viselkedésének minden területét befolyásolja. Az egyéni környezet sajátos kvázifizikai, kváziszociális, kvázimentális környezet, amit összefoglalóan „pszichológiai” környezetnek nevez. A környezeti hatások és az egyén dinamikus viszonyában olyan circulus vitiosusok, „ördögi körök” alakulhatnak ki, amelyek következtében az intelligens gyerekek teljesítményei tovább nőnek, a kevésbé intelligenseké csökkennek.

A fenti környezetfelfogással szemben német nyelvterületen fejlődött ki a „Milieukunde”, egy sajátos, a közvetlen környezetre irányuló kutatási irányzat. Legjelentősebb képviselője, Adolf Busemann (1927) a pedagógiai pszichológiához kapcsolódik empirikus kutatásokkal és antropológiai magyarázatokkal. A mikrokörnyezet – „mindenekelőtt a család problémáinak tanulmányozása” – alapján pedagógiai miliőtípológiát dolgozott ki. A pedagógia feladatát abban látta, hogy segítsen az egyénnek kiszabadulni környezetének determinisztikus hatása alól. Ma már nemigen ismerjük és alkalmazzuk ezt a felfogást, azonban érdemes számon tartani, mint a modern kutatási irányok egyik meghatározó őst.

Ezekkel a felfogásokkal együtt alakult ki a szociálpedagógia, amelynek eredete is a 20. század elejére nyúlik vissza. A szociálpedagógia a hangsúlyt a szocializációs folyamatra helyezi, s a fejlődő személy befolyásolásában nagy jelentőséget tulajdonít a megelőzésnek, a prevenciónak. Ezzel is összefügg, hogy érdeklődési területe újabban az iskolán kívüli, az iskola előtti és az intézeti nevelés és művelődés vizsgálatára terjed ki. A pedagógia környezeti feltételekre irányuló figyelmének fokozódását világsszerte jelzi a nagyszámú integráló program, amelyek jelentős része a környezeti feltételek hatásainak kiegyenlítésére irányul. Azaz abból indul ki, hogy a kisgyermekkori fejlődést negatívan befolyásoló környezeti hatások megfelelő programok-

kal gyengíthetők, a pozitívan befolyásolók pedig erősíthetők. E programok segítségével a gyerekek, a fiatalok egyéniségüknek, adottságaiknak megfelelő felnőttkori pályát futhatnak be. Azt aligha kell külön hangsúlyozni, hogy a „környezet” nem csupán az anyagi-tárgyi feltételeket jelenti, hanem hangsúlyosan az emberi tényezőket is magában foglalja.

A környezet vizsgálatának lehetőségei

A pszichológiai modellekben a környezet úgy jelenik meg, mint az egyén környezete, azaz abban az értelemben, hogy minden egyén saját környezetében vizsgálható. Ha a szociológiai elemet is bevonjuk az értelmezésbe, akkor úgy fogalmazhatunk, hogy a gyermek a családjában él, a család meghatározott anyagi és kulturális viszonyokkal jellemezhető, a gyermeknek saját helye van a testvérsorban, pozíciója a kortárs csoportban, az iskolai osztályban. E logikának megfelelően, ha társadalmi együtteseket vizsgálunk, akkor is egyénekből indulunk ki, de olyan környezetet feltételezünk, amelyet el lehet hagyni, amely változatlan marad akkor is, ha az egyén elhagyja, mert saját törvényei szabályozzák. Ez a környezet lehet a szűkebben vagy tágabban értelmezett lakóhely, tartózkodási hely. Nevelésszociológiai szempontból azt tehetjük ehhez hozzá, hogy mindezek a feltételek befolyásolják a nevelés és a nevelődés folyamatát, milyenségét, minőségét, eredményességét.

Az ilyen hipotézisekre alapozó kutatásokban a lakóhely (település, megye, esetleg ország) esetenként megjelenik ugyan, de rendszerint nem úgy, mint objektív környezeti adottság, amely az egyéntől független paraméterekkel jellemezhető, hanem mint – éppen úgy, ahogy a család – egyéni, ebben az értelemben „szubjektív” környezeti feltételként.

Ha az egyének, csoportok viselkedését úgy vizsgáljuk, mint amelynek térbeli és időbeli kapcsolatai a környezet szelektív, disztributív és adaptív hatásain keresztül valósulnak meg, akkor a környezetet nemcsak többtényezősnek, hanem többszintűnek is látjuk. Így „meghosszabbíthatjuk” a közvetlen környezetet a nagyobb földrajzi, kulturális, társadalmi összefüggésrendszerek irányába. Ezt az együttest nevezzük térnek, és a vizsgálat módját pedig szociálökológiainak.

A szociálökológiai elemzésben az kap hangsúlyt, hogy a társadalmi tevékenységek mindig valamilyen térben is elhelyezkedő környezetben folynak. Amikor ezeket elemezzük, a környezet elemeinek térbeli elrendeződéséből adódó kölcsönhatásait is értelmezni tudjuk, azt is tehát, hogy milyen hatást fejt ki az egyes emberekre.

Az ökológiai szemléletű kutatás az egyéni adatokat nem a „vertikális” társadalmi struktúrába, hanem a „horizontális” szerkezetbe csatlakoztatja. Azaz adatainkat nemcsak abból a szempontból vizsgáljuk meg, hogy a kérdezett mely társadalmi osztály vagy réteg tagja (értelmiségi vagy munkás származású, cigány/roma vagy más etnikumú, stb.), hanem hangsúlyt adunk annak a szempontnak, hogy milyen a

lakóhelye, települése, és ennek helyzete az országban, az adott térségben. Például egy fiatal fejlődésének szempontjából nemcsak a család társadalmi helyzete lehet döntő, hanem az is, hogy családja városban vagy falun él-e, az ország hagyományosabb vagy dinamikusabb területén, van-e a környezetében iskola, munkahely, kórház stb. Így érzékletessé válik az ökológiai elemzésnek az a sajátossága, hogy az elemzés nemcsak egyének szintjén, hanem további szinteken is folyik.

Ennek a szemléletmódnak a kimunkálását az tette lehetővé, hogy a számítógépes módszerek elterjedésével kialakultak a többtényezős matematikai-statisztikai elemzési módszerek. Ez persze nem jelenti azt, hogy ökológiai szemléletű kutatást nem lehet bonyolult számítógépes eljárások nélkül lebonyolítani, de tény, hogy az összetettebb elemzések elvégzését ezek a módszerek gyorsítják.

Az ökológia fogalmát többféle értelemben használják. Tágan értelmezve az ember-környezet viszonyrendszer egészét, szűkebb értelmezésben az embert körülvevő tárgyi világot (a lakóhelyet, a település ökológiai adatait) értik rajta. Használják egyszerűen „ökológia” formában, mondják humánökológiának és szociálökológiának. A fogalomnak ez a többféle formája összefügg keletkezésének és elterjedésének történetével.

Ökológiai szemlélet a szocializáció kutatásában

Az ökológia fogalma a görög „oikos” (ház) szóból vezethető le. Az „oikos” a lakóházat, a benne és körülötte szerveződő háztartást és ennek természetes és művi környezetét jelenti. Ahogyan a háztartás szerveződik, amilyen kapcsolatokat kialakít tárgyi és szociális környezetével, mind befolyásolja a gyermek nevelését.

Az ökológia fogalma a 19. századi biológiai evolucionizmusból került át a társadalomtudományba. A városszociológia a biológiaival adekvát társadalmi környezetnek a város, a várossz rész természeti, szociális és műszaki adottságait tekintette. Érdeklődése elsősorban ezek térbeli elhelyezkedésére, valamint a társadalmi csoportok mozgására irányult. A múlt század harmincas éveiben visszaszorult ez a hipotézis, sokan azt is kétségbe vonták, van-e tényleges jelentősége a lakóhelynek az ember fejlődése, életmódja szempontjából. A hetvenes években kapott új lendületet az ökológiai szemléletű kutatás. A múlt század húszas-harmincas éveiben virágzásnak indult Chicago-iskola városszociológiai kutatásai vitték át a fogalmat a társadalomtudományokba, „human ecology”-ként különböztetve meg eredeti formájától (Szelényi, 1973).

Ennek a szemléleti és elemzési módnak hagyományai vannak például a bűnözés, általában a deviáns magatartás tanulmányozásában. Durkheim (2003) a 19. század végén megjelent öngyilkosság-vizsgálata óta számos szociálökológiai elemzés született ebben a témakörben. E nézőpont alkalmazását az teszi szükségessé, hogy világgossá vált: a deviáns magatartások terjedésében a lakóhelyi környezetnek nagy hatása van.

Az ökológiai szocializációkutatás legnagyobb hatású szakembere, Bronfenbrenner (1978) számolt be arról a folyamatról, hogy jut el a pedagógiai érdeklődésű szociálpszichológia a szociálökológiai szemléletmód szükségességének felismeréséhez. Európa, Észak-Amerika, Ázsia számos országában (köztük a volt Szovjetunióban) végeztek összehasonlító kutatásokat a gyermeknevelésről. Azt tapasztalták, hogy a különböző kultúrákban felnövekvő gyermekek a magatartás némely területén olyan mértékben különböznek egymástól, hogy ezekből a magatartásokból következtetni lehet az országra, amelyből származnak. Bár ez a tapasztalat elméleti szinten azt a feltételezést sugallja, hogy a gyermekek gyakorlatilag korlátlanul formálhatók, a kompenzálóprogramok mégsem váltották be a hozzájuk fűzött reményeket (vö. Kozma, 1975). Olyannyira nem, hogy Bronfenbrenner már azt is hajlamos kétségbe vonni, hogy a szocializáció befolyásolásában egyáltalán történt-e valami. Ezért volt szükség arra, hogy újra elemezzék az elméleti modelleket, stratégiákat, egyáltalán a kettő kapcsolatát.

A kérdések a mindennapi élet gyakorlatából jönnek: mit tudnak a szülők a gyermeknevelésről; kihez fordulhatnak tanácsért, ha problémáik vannak; hogyan érzékelik a szülők gyermekeik fejlődését; milyen jövőperspektíváik vannak. Valójában a kérdések arra irányulnak, hogy megtudjuk, mi a gyermek helye egy adott társadalomban, a szociálpolitikában, az oktatáspolitikában.

Bronfenbrenner az egyéntől induló táguló körökben értelmezi a környezetet. Az egyént körülvevő szűkebb környezet (lakás, iskola, utca stb.) térbeli elrendeződése, anyagi ellátottsága, a különböző szerepet vállaló személyeknek az egyénhez fűződő kapcsolatai, tevékenységei jelentik az első szintet. A második szint az első körülvevő tágabb környezet, amely áthatja és formálja a szűkebb környezetet is. Ezen a szinten szerepe van a szociális hálózatnak, azoknak az informális társadalmi struktúráknak, amelyeket az ott élő emberek kialakítanak (kortárs csoportok, szomszédság stb.). Erre a szintre sorolhatók az intézményi rendszerek. Némelyek közülük közvetlenül felelősök a gyermekek és gondozóik jólétéért (oktatási, egészségügyi, szociálpolitikai intézmények), mások hatása közvetett ugyan, de felelősek azért, hogyan tölti az életét (jogi, közigazgatási rendszer, tömegkommunikáció, gazdaság stb.). A harmadik szintet az ideológia képezi, amely átfogja és áthatja az előző kettőt. Ez határozza meg, mi a gyermek, a serdülő, a fiatal helye a társadalom egészében, milyen értéket tulajdonít a társadalom a gyermek- és ifjúkornak. Ezt a struktúrát fejleszti tovább: kiindulva a mikrorendszerből, amely speciális helyzeteket, miliőket („setting”) tartalmaz, a mezo- és exorendszeren át terjeszti ki a környezet fogalmát a makrorendszerig, a kultúrában vagy szubkultúrában létező általános típusok rendszeréig.

A szociálökológiai szemléletű szocializációkutatás kiemelkedő területe a kultúraközi összehasonlítás. A „cross-cultural studies” rendkívül népszerű és izgalmas empirikus kutatási irány, amely a különböző kultúrákat hasonlítja össze képviselőik magatartásmódja, szokásai szempontjából. Az egyik leghíresebb ilyen kutatás – a settingelmélet klasszikussá vált példája – egy angol és egy amerikai kisvárosban élő

fiatalok nevelődését hasonlítja össze 220-230 „setting-genotípus” alapján, amelyek a kutatók felfogása szerint magatartásukat formálják (Barker–Schoggen, 1973).

Bronfenbrenner elméleti modellkísérletei, Barker és Schoggen empirikus kutatása egyaránt érzékeltetik az ökológiai szemléletű kutatás egyik alapvető problémáját: olyan összetett megközelítésről van szó, amely egyetlen empirikusan vizsgálható egységben kívánja leírni az egyénre ható természeti, társadalmi környezet teljességét, amelyet ráadásul egyénenként és csoportonként is eltérőnek feltételez. Sajnos Bronfenbrenner modellje nehezen operacionalizálható, Barker és Schoggen változóinak jegyzéke kisebb kötetet tölt ki, és együtt sem bizonyítják a ráfordításból eredő hasznot. Kevésbé látványosak, de egyelőre jobban bizonyítottak azok az ökológiai szemléletű kutatások, amelyek a környezeti tényezőknek csak egy-egy csoportját választják ki elemzésre.

Területi elemzés

A tanulási folyamatok eredményességének társadalmi összefüggéseivel kapcsolatban számos alapvető kérdés fogalmazható meg. Így feltehető a kérdés, milyen szociális és ökológiai faktorok függenek össze a gyermekek fejlődési és tanulási feltételeivel; milyen népességcsoportokban vagy rétegekben, milyen szociokulturális környezetben alakíthatók ki a fejlődési és tanulási feltételek empirikusan elkülöníthető együtteseai; hogyan hozhatók be az indulási feltételek szociokulturális megala-pozottságú különbségei az egyén tanulási pályafutása során.

A lakóhelyi szociális környezetre irányuló kutatásokon belül két irányzat különíthető el. Az egyik empirikus módszerekkel tanulmányozza egy-egy terület szociális miliójét (város- és településszociológia). A másik lakóhelyi aggregátumokból indul ki (pl. városnegyedek, falvak, régiók), és a hivatalos állami statisztikákból képez indikátorokat a népesség szerkezetének, az épített környezet jellegének, infrastrukturális ellátottságának megragadására. Az előbbi irány társadalmi szerveződéseket tár fel egy lakóhelyi településen, az utóbbi lényegében kész, „allokált” társadalmi egységből indul ki, amelyekről feltételezi, hogy a vizsgált kérdések szempontjából érvényesnek tekinthetők.

A múlt század hatvanas-hetvenes éveiben a társadalmi jelzőszámok kimunkálása, a környezeti taxonómiák létrehozása voltak ennek az érdeklődési területnek a látványos eredményei (Andorka, 1975). Ezek a munkák – mint minden, a komplexitás igényével fellépő konstrukció – váltottak ki kritikát: vitatták, mennyiben írható le a társadalom statisztikai indexekkel. Az irányzat vitán felül kiemelkedő eredménye, hogy kimunkálta az állami statisztikák társadalomtudományos tartalmait, azaz megállapíthatóvá tette, hogy melyek az elmaradott vagy dinamikusan fejlődő, például az iskolázásban kedvező vagy éppen kedvezőtlen feltételeket biztosító környezeti feltételek.

Az ökológiai kutatásban alapvető kérdés, hogy mi a régió (vagy más területi egység), az ott szerveződő lokális társadalom. Egy meghatározás szerint a régió a közös sorsú csoportokat jelenti, amelyeket területileg pontosan el lehet határolni más csoportoktól. Bourdieu (1985) a régió meghatározásában a „habitusokat” formáló történelem, a közös sors hatására helyezi a hangsúlyt. Az oktatás-nevelés szempontjából olyan környezeti rendszerek, ahol bizonyos tényezők összessége adja a szocializáció jellegét (Forray – Kozma, 1992, Forray, 2014).

Minden területi szemléletű kutatásban alapvető kérdést jelent a megfelelő területi egységek lehatárolása. Ezek a területek ugyanis soha nincsenek egyértelműen elkülönítve, átfedések vannak, más területek hatásai is érvényesülnek. A nehézségek akkor mutatkoznak meg, mikor a kutató az egyes területek közötti eltéréseket kívánja feltárni, s az adatbázis megteremtésével már kikerülhetetlenül meghatározza a vizsgálni kívánt terület nagyságát, kiterjedését, határait. Az ilyen jellegű definíciós problémák az állami statisztika adatstruktúrájának felhasználásával, azaz a közigazgatási vagy egyéb nyilvántartott „hatósági” határok (falu, város, kerület, iskolázási körzet, népszámlálási körzet stb.), valamint ezek összetett formáival hidálhatóak át, vagy legalább korrigálhatók.

Rendszerint annál jobb az elemzés, minél kisebb az alapul választott területi egység, ennek viszont határt szab a népszámlálási adatok struktúrája. Például egy városi kerület egyes oktatási intézmények vonzási körzeteként túlságosan nagy lehet (például óvoda), más oktatási intézménytípus szempontjából túlságosan kicsi (például középiskola). A kutatás során alkalmazott területi egységet tehát a kutatás céljának, módszereinek megfelelően kell megtalálni. Ez azt jelenti, hogy ha bizonyos szempontból megvizsgáljuk egy falu vagy kisváros iskoláskorú gyermekeit, következtetéseink érvényesek lehetnek a hasonló társadalmi szerkezetű, elhelyezkedésű településekre is.

A népszámlálási statisztikákból építkező szociálökológiai kutatás eredménye területi tipológiák létrehozása lehet. E tipológiák önmagukban is alkalmasak tudományos kutatásra, összehasonlításra, másrészt alapul szolgálhatnak más kutatásokhoz. Előnyük, hogy egy kisebb területen végzett empirikus kutatás eredményei érvényesnek tekinthetők az e típushoz tartozó több területi egységre is.

A tipológia kidolgozása során több fontos tényezőről kell dönten. Ezek közül az egyik legfontosabb a megoszlási érték problémája. Ez azt jelenti, hogy mit nevezünk például „munkáskerületnek”, azaz hány százalékot kell elérnie a munkások arányának ehhez a besoroláshoz. A népesség milyen iskolázottsági összetételénél beszélhetünk „alacsony iskolázottságról”? Mi a „fejlettség”? Ezek a kérdések rendszerint az összehasonlítás során dőlnek el, a besorolás (elnevezés) csak viszonylagos lehet. Alapkérdés az is, milyen változókat választ ki a kutató, illetve hogyan rendezi a szociálökológiai változókat.

A gyakorlathoz a más társadalomtudományoknál erősebben kapcsolódó neveléstudomány mindeddig nem foglalkozott eleget a területi-társadalmi meghatározott-

ság kérdéseivel, jóllehet a mindennapi tapasztalat is mutatja, másfajta gondolkodást kívánnak a gyerekek, fiatalok például a budapesti agglomeráció községeiben, mint a borsodi falvakban, a városok belső kerületeiben, mint a leromlott külvárosokban.

Lehetőségek és problémák

Az ilyen típusú kutatás arra tesz kísérletet, hogy az ember–környezet viszonyt minél sokoldalúbban ragadja meg. A hagyományosabb, mintavételen alapuló empirikus kutatás egyéni adatok elemzésére alapoz, feltételezve, hogy minden egyénnek saját környezete van. A szociálökológiai kutatás környezetfogalma többszintű: az egyéni környezet mellett tágabb, „objektív” környezetet is feltételez, olyan környezetet, amelyet az egyén másokkal oszt meg. Ez a szemlélet ezért minden olyan kutatási területen haszonnal alkalmazható, ahol a hipotézis a környezeti elemek egymásra hatásának is jelentőséget tulajdonít.

A környezet térbeli elemei, ezek elrendeződése sokszor konkrét, érzékletes. Ezzel van összefüggésben, hogy a szociálökológiai kutatás szorosan kapcsolódik a fejlesztéshez. Legfontosabb funkciójának az látszik, hogy vállalkozik, alkalmas is a híd szerepére: következetesen művelve hidat jelenthet a neveléstudomány, a pszichológia, a szociológia, a szociálpolitika között, a tudomány és a szervezés között – lokálisan és regionálisan.

A „híd szerepből” következik az a kérdés, hogy az eredménynek ki a címzettje. Ha például azt tapasztaljuk, hogy egy iskola nehezen tud elegendő tanulót beiskolázni, akkor kérdés az, hogy melyik intézménynek, igazgatási szintnek az ügye ez? Elképzelhető, hogy más programot kellene ott hirdetni, együttműködő pedagógusokra lenne szükség, de elképzelhető az is, hogy a közlekedési viszonyokat kellene javítani vagy ipari bázist elhelyezni a környéken. Ezért az ökológiai szemléletű kutatás sajátos gondja, hogy gyakran tudományos kompetenciáján, ágazati hovatartozásán kívül eső eredményeket, fejlesztési javaslatokat fogalmaz meg.

*

Hogyan alkalmazható ez a szemlélet konkrét kutatásokban? A Varga (2015) szerkesztette kötetben számos példát találunk erre. De arra is gondolhatunk, hogy ha meg akarjuk érteni egy ember, egy embercsoport választásait, döntéseit, akkor a személyes adottságokon túl érdemes arra is rákérdezni, milyen társadalmi környezetből érkezett. Ebbe beletartozik nevelésének földrajzi-társadalmi helye, családjának iskolai és munkatapasztalatai, személyes és rokoni kapcsolatai, az a társadalmi térség, amelyben felnövekedett. Mindegyikünk sokat tud ezekről az összefüggésekről, ha saját vagy családjának viszonyairól gondolkodik. A kutatás csak ezeknek a motívumoknak a megnevezését, rendezését kívánja meg ahhoz, hogy eredményes legyen.

Eredeti megjelenés

Forray R. Katalin (2015): Bevezetés. In Varga Aranka (szerk.): *A nevelésszociológia alapjai*. pp. 7–18. Pécs: Pécsi Tudományegyetem BTK Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlislöck Henrik Szakkollégium, ISBN 978 963 642 805 1

I.2. CIGÁNY GYEREKEK A KÖZÖSSÉGEIKRŐL

Bár a cigányságról sokan írtak és írnak, sokan kutatják társadalmi helyzetüket, a velük szemben megfogalmazott előítéleteket, keveset tudunk arról, hogyan látják önmagukat az etnikai csoport tagjai. Van-e pozitív tartalma a mi-csoportnak, vagy csak a kirekesztés tereli egybe a megbélyegzett embereket? Különösen figyelemre-méltó ebből a szempontból a gyermek látásmódja, véleménye, hiszen ő még kevésbé törekszik arra, hogy nézetei megfogalmazásában a domináns társadalomnak – a kérdezőnek – megfelelő mintákat kövesse.

A tradicionális cigány, roma kultúrában a gyermeki fejlődés három, egymástól élesen elválasztott szakaszban történik. A csecsemőt édesanyja, nagyobb nővére tartja kézben, dédelgeti, elégíti ki szükségleteit. Mihelyt már önállóan járni, tevékenykedni tud, a család szinte egyenrangú tagjává válik, aki részt vesz a mindennapi tevékenységben. Önállósága felületesen szemlélve szinte teljes körű, valójában azonban a közösség minden tagja óvja, vigyáz rá. Így az önállóság, a függetlenség a közösség szoros kötelékében, felügyeletében valósul meg. A kamaszodó kisgyermek gyors és feltűnő változáson megy át. Az egészen kicsi jó időben akár meztelenül is járhat (kényelmes megoldás a felnőtteknek), kamaszkortól azonban nemcsak felöltözik, hanem gyakran igényesen, látszólag a család anyagi viszonyait meghaladó módon öltözik. Ez a fiúkra és a lányokra egyaránt érvényes (Forray–Hegedűs, 1998).

A kiskamasz fiú vagy lány iskolai magatartása hirtelen megváltozik. A beilleszkedő, kedves, mosolygós kisgyerekből igen rövid idő alatt öntudatos, gyakran kérkedő, kötözködő emberke válik, akinek magatartása nem mindig illeszkedik az iskolai rendbe. A fiúk apjuk, felnőtt rokonaik szerepeit másolják, a lányok férjhez készülnek. Ezért nem ritkaság ma sem, hogy korai tizenéveseknek már gyermekük van.

Ebben a vázlatos áttekintésben azt törekedtem hangsúlyozni, hogy a cigány, roma kisgyermek – ha tradicionálisan szervezett családban nő fel – gyakran „kicsinyített felnőtt”, szinte teljes jogú tagja a közösségnek. Látásmódja, nézetei önállóak lehetnek ugyan, de a közösség vélekedéseinek megfelelnek. A családi kultúra tradicionalitása persze nehezen meghatározható, hiszen igen széles skálát ölelhet fel. Ám a magukat cigányként, romaként definiált családok valamilyen mértékben őrzik a hagyományokat.

Egy korábban szervezett általános iskolai cigány népismereti verseny írásbeli fordulójának résztvevőit kérdeztük meg arról, hogyan látják önmagukat, csoportjukat (Forray, 2004). A másik forrást a jelenleg egyetemre járó roma fiatalokkal készült interjúk adják (Forray, 2014), akiket életükről kérdeztünk.

Általános iskolások közösségi önképe

A 11-12 éveseknek feltett kérdés azt sugallta, hogy pozitív értékelést kap a diák, ha a közösséghez tartozónak vallja magát. A kérdést részint realizistikusnak gondoltuk a köznap narratívák ismeretében, részint tudatos célunk volt az érzelmek mozgósítása, és a pozitív tartalmú sztereotípiák előhívása. A 13-14 évesek feladata az volt, hogy írják le, „ha te készítenél bármilyen ismertetést a cigányokról”, miről szólna. A kérdés tartalmilag az előbbihez hasonló, azonban nem közvetlenül pozitív érzelmeket céloz meg. Azok az attribútumok, amelyeket ezekből az írásokból gyűjtöttünk ki, alapvetően szemben állnak a társadalmunkban elterjedt cigányképpel. A bemutatásban gyakran élünk azzal a módszerrel, hogy idézeteket válogatunk össze a dolgozatokból.

A felsorolt jellemzők között alig találunk olyat, amelyek legalább nagyjából meg egyeznek az előítélet-kutatások cigányképével. Vannak olyanok is, amelyek az idegenképben – értelemszerűen – negatív tartalommal jelentkeznek (pl. összetartók), és olyanok, amelyek semmilyen formában nem fogalmazódnak meg a sztereotípiák között (pl. barátságosság, segítőkészség), ismét csak természetesen, mivel az ilyen attribútumok személyes érintkezést feltételeznek. A „vicces”, „vidám” jellemzőket nem szokták felsorolni az előítélet-kutatásokban, de ezekkel az attribútumokkal kapcsolatban élhetünk a gyanúval, hogy ellentettjei a „mindenki bohóca”, a szórakoztató 19. századi cigányképben lelhetők fel.

A jellemzések gyakran a „magyarokkal”, esetenként „gádzsókkal”, „parasztokkal” szemben vagy az elterjedt negatív cigányképpel szemben fogalmazódnak meg: „mi” jobbak vagyunk, mint ők, vagy nem olyanok vagyunk, ahogy mondják rólunk. Lehetne ezt úgy is megfogalmazni, hogy a közösség tagjai önmagukat jobbára kívülről határozzák meg, azonban inkább az állandó készenlétet jelzi, az ellenségesnek érzékelt külvilággal való szembenállás késztetését – s aligha becsülhetjük túl ennek a feszültségnek a jelenlétét a gyermekek (és a felnőttek) mindennapi magatartásában. A feszültség afféle bizonyítási kényszert jelent. Talán nem is elsősorban azt kell bizonyítani, hogy én érek annyit, mint más, hanem azt, hogy az egész közösségem – melynek egyenrangú tagja vagyok – nem alábbvaló más közösségeknél. A szembeállítás nem ellenségeképet jelent, hiányzik belőle minden agresszivitás, gyűlölködés, inkább a védekezés, az előítéletek elhárítása jellemzi. Ahogy Kovalcsik (1998, 2000) fogalmaz, „a külvilág értékítéletének éppen az ellentéte jellemző rájuk”.

Két fontosnak látszó tényezőt emelek ki a részletesebb bemutatás előtt. Az egyik a beszélgetés fontossága („megbeszéljük”, „viccelődünk”, „tréfálkozunk”, a közösségben mesélnek, „az utcán hangosan beszélnek”, stb.) Talán nem tévedek, ha ezt a verbális kultúra dominanciájával hozom összefüggésbe, amelynek jelentőségére pl. Réger Zita hívta fel a figyelmet (1990). A másik a tisztelet gyakori említése, amit szintén kulturális jellemzőnek lehet tekinteni. A tisztelet (romani nyelven „patyív”) alapvető jelentőségéről minden cigánysággal kapcsolatos néprajzi munkában szó esik. Magyar nyelvű nem cigány narratívákban a „tisztelet” szónak ünnepélyes csendje van, retorikai fordulatként inkább csak kiemelkedő ügyekkel kapcsolatban fordul elő. Itt a mások iránti tisztelet – a gyerekek iránti tisztelet is! – a közösség egyik legfontosabb attribútuma.

A negatívumként említett tulajdonságok között a hangosság, a verekedés és a „mulatós nép” attribútumok szerepelnek. A 7–8. osztályosok több negatívumot említettek, többször visszatér a veszekedés, verekedés kifogásolása, s itt találkozunk egyértelműen negatív cigány cigányképpel is.

A cigányságnak tulajdonított pozitív érzelmi jellemzők: barátságos, kedves, család szerető, érzelm gazdag, gyermek szerető, kedves, vicces, vidám. Pozitív morális jellemzők: dolgoz, erős akaratú, igazságos, megbízható, nem becsapható, őszinte, összetartó, rendes, segítőkész, szabálytiszta, szorgalmas, tiszta, tiszteli az embereket. Pozitív intellektuális jellemzők: tehetséges, tanulékony, alkalmazkodó.

Negatív jellemzők: „Mulatós nép”, hamar verekszik, hangosan beszél az utcán, „mindig a nehezebb utat választja”, veszekedős, munkakerülő (férfiak), iszákos (férfiak), kapzsi, mindent magának akar, babonás

Szociális kapcsolatok, munka

Az érzelmekre vonatkozó jellemzők a leggyakoribbak, minden fogalmazásban hangsúlyosan előfordul egyikük vagy másikuk. A „barátságos” attribútum gyakran direkt módon a magyarokkal szemben fogalmazódik meg.

„Lehet velük beszélgetni, és barátságosabbak, mint a magyarok. A magyarokkal nem lehet beszélni, de a cigányokkal egy szóra jutok, meg a magyarok nem barátságosak” (lány, Pécs).

„Azért, mert kedvesek! Mert ha elmegyünk egy cigány családba, akkor rend van, és ahogy mondtam, kedvesek. Viccesek, valamelyikük aranyos, barátságos, és hogyha valami olyat mondasz, ami másnak nem tetszik, az röhög rajta. Vagyis nem sértődnek meg” (fiú, Gyulaj).

Kiemelkedő pozitívum a családi összetartás, a gyermekek és az öregek szeretete, tisztelete – olyan vonások, amelyeket a többségi társadalom is elismer, sőt esetenként pozitívan értékel. Gondolhatnánk, általános jellemző, hogy a 11-12 éves gyermeknek szüksége van a családra, a prepubertás korban még nem lázad a szülők ellen, és így tovább. De itt nem csak erről van szó. A fenti fogalmakkal kapcsolatban soha nincsen megnevezve az anya vagy az apa, a testvér vagy nagyszülő. Rokonok vannak, a „család”, benne gyerekek és öregek is – a közösség.

„Azért szeretem a cigányokat, mert tisztelik az öregeket. És ha valakijük meghal, akkor azt 3 éjjel, 3 nap virrasztalják. Szeretik a gyerekeiket” (fiú, Pécs).

„Én éppen ezt szeretem a cigányokban, hogy őszintébbek vagyunk a gádzsóknál, ha örülünk vagy bánatosak vagyunk, azt nem fojtjuk magunkba, megosztjuk egymással. Azt hiszem, mi összetartóbbak vagyunk például a magyaroknál, és jobban tiszteljük az öregeket is. A cigányoknál nem szokás, hogy az öregek otthonába küldjék az időseket, hanem gondoskodnak róluk és segítik őket” (fiú, Nagyrábé).

Az identitás – a mi-csoport képe – ismeretlen dimenzióját mutatják fel azok az itt morálisként besorolt jellemzők, amelyek a közösség valódi polgári magatartását rajzolják ki: dolgoz, szorgalmas, erős akaratú, megbízható, őszinte, szabálytisztelő csoportét. Nem vettük észre, hogy a cigány közösség – belülről szemlélve – olyan Max Weber-i tulajdonságokkal rendelkezhet, amelyeket valamennyi állampolgár számára akár normaként írhatnánk elő?

Családjaik a napi betévoért való küzdelmeit látva, abban részt véve hiteles a kép a szorgalmas, a legrosszabb, mindenki által megvetett munkát is elvállaló, öntudatos – nem becsapható! –, a szabályokat tisztelő cigány emberről. Ebből a szempontból igen kevésbé ismerjük a cigányságot.

„A cigányokban szeretem azt, hogy sohasem adják fel a reményt, és mindent ki mernek mondani. Nagyon tetszik bennük az, hogyha ők akarnak valamit, bármi áron is, de elérik. Az a baj, hogy sokan a bőrük színe alapján ítélik meg az embert. A cigányoknak nagyon nagy akaraterejük van, ami bajban és sikerben a leghűségesebb segítőjükké vált” (lány, Taktakenéz).

„Ők igen hajlamosak a munkára, és tudnak dolgozni. Van olyan hely, ahol még nagyon régiesek (de nagyon ritka). Hogyan és miből gazdálkodnak? Ugyanis sok jószágot tartanak a cigányok” (fiú, Gyulaj).

Az idősebbek dolgozataiban a munka fontossága központi szerepet játszik. Funkciója a napi megélhetés biztosítása és a gyerekek ellátása. Az alábbi részletekben látjuk, hogy a gyerek – a szakirodalomból ismert modell szerint, pl. Stewart, 1994, Forray–Hegedűs, 2003b – fontos különbséget lát a nők és a férfiak között.

„És az asszonyok mindennapi munkájukról, szolgáltatásukról, a mindennapit beszerezni valójukról, tevékenységükről (írnék). Az asszonyok mindig kitaláltak valamit, hogy minden nap megéljenek. Ilyen tevékenység volt például a jóslás, alkalmi munkák stb. A mindennapi betevőről az asszony gondoskodott. (A férfiakkal szemben)” (fiú, Gyulaj).

Hasonló, de még élesebb megfogalmazást találunk az ország másik felén élő gyereknél is. Itt a rendes, dolgozó cigány család képével szemben jeleníti meg a munkátalant. Talán a túl szigorú bemutatást enyhítendő, hozzáteszi: „Természetesen ez magyar családoknál is így van.”

Az esszék között egyetlen van, amely egyértelműen negatív, ám keserűséggel áthatott képet rajzol a romákról. A munka a gyerekek leírásában korántsem azonos a hivatalos foglalkoztatással, hanem fáradságos, pénzkereső tevékenységet jelent. Az alábbi leírás keserűsége azt a benyomást kelti, hogy a saját családról szól, a bemutatott emberek – inkább a férfiakra, de a nőkre is szó van – nem törekednek önmagukról és a gyerekekről gondoskodni. Egyetlen mentő körülmény, hogy a férfiaknak nehéz „nem az ő fajtájukba” tartozó – nem cigány – közösségbe kerülni. Érdekes kiemelni és megismételni, hogy ilyen családképet a 140 tanuló közül csak egyetlen gyereknél találunk. Ez azt is jelezheti, hogy a „nagyon szegény, elkeseredett” családokból – ahogyan az egyik idézett írásban olvashattuk – nemigen kerülnek a gyerekek olyan helyzetbe, hogy tanulmányi versenyben indulhassanak.

„A cigányok munkanélküliségét venném filmre. A nők otthon ülnek, háztartási munkát végeznek. A szomszédba átmennek, pletykálnak, nem az otthoni munkával foglalkoznak. A férfiak üzletelnek, vagy lopják a napot, heverésznek, és nem azzal foglalkoznak, hogy a gyerekek tudjanak venni ennivalót. Igaz, elég nehéz nekik olyan közösségbe kerülni, akik nem az ő fajtájukból származnak. Szeretik a kocsrát, a haverok ott felszabadultnak érzik magukat. Szeretnek este muzsikálni, táncolni, inni. Ünnepelni nagyon szeretnek, sok rokon társaságban” (lány, Nyíregyháza).

Negatív jellemzők igen ritkán fordulnak elő. Ennek nem is az életkori összefüggését hangsúlyozom, hanem a többségi környezet előítéleteivel való tudatos szembehelyezkedést. A „hangosan beszél az utcán” olyan szövegkörnyezetben fordul elő, amelyben a gyerek a magyarok türelmetlenségének tulajdonítja, hogy ítéleteikben ez az apróság súlyosan esik latba. A „mindig a nehezebb utat választják” kitétel ne-

hezebben értelmezhető: írója valószínűleg arra utalt, hogy nehezebben élnek, többet küzdenek ugyanazokért a célokért, mint mások. Ez persze nem föltétlenül negatívum, inkább a szövegkörnyezet sugallja az értelmezést. A felsőbb évfolyamba járóknál – mint a fenti idézetekből kitűnik – gyakrabban fordulnak elő bíráló elemek.

„Az én fajtám”

A „miért szeretem” kérdésre feleletet jelentenek már a fent bemutatott jellemzők is. Mégis külön vizsgáljuk meg a közösséghez való tartozást, mint a szeretet magától értetődő okát. A közelmúlt szakirodalmában (vö. Ladányi–Szelényi, 1997, Havas–Kemény–Kertesi, 1998) vitatott kérdésre – „ki a cigány?” – a gyerekeknél magától értetődik a válasz. Mindenki, aki ezt a feladatot választotta, leírja etnikai hovatartozását. Néhányan szükségesnek látták közölni, hogy „félcigányok”, sőt az a kifejezés is előfordult, hogy „korcsok”. Az utóbbi önbesorolás a magyar nyelvben egyértelműen negatív konnotációjú, e fogalmazásban azonban egyszerű tényközlést jelent, és nem zavarja a beszélőt (írót) kötődéseinek leírásában, azaz nem látszik a bizonyítás kényszere sem.

A kérdés megfogalmazásában két okból nem kínáltuk fel a gyerekeknek a „roma” elnevezést. Az egyik ok a verseny, a műveltségi terület elnevezése (cigány – és nem roma – népismeret), a másik pedig az, hogy számítottunk olyan csoportokból származó gyerekek részvételére, akik önmagukat nem romának, hanem cigánynak sorolják be (beások, magyarcigányok). A saját csoport elnevezésére a „közösség” kifejezést használtuk, mint értéksemleges s az újabb narratívákban szakszerűnek számító meghatározást.

A fogalmazásokban a „roma” öndefiníció ritkán fordul elő – olyan esetekben, amikor a gyerek roma (oláh-cigány) közösséghez tartozónak tartja magát, ugyanígy néhányan a „beás” elnevezést alkalmazzák önmagukra és közösségükre. A „cigány” szó azonban mindegyik gyerek fogalmazásában megjelenik, a roma vagy a beás szinonimájaként is. A gyerekek tehát elfogadták a „cigány” kifejezést, ám a „közösség” szót gyakran másokkal helyettesítették. Ezek a következők:

„az én fajtám”,
 „az én nemzetem”,
 „az én népem”.

Legjellegzetesebb (bár nem gyakori) az „én fajtám” kifejezés. Ennek előfordulása azért meglepő, mert – bár tudományos szempontból a cigány, roma közösség valóban jelölhető így is – a közbeszédben ezt a kifejezést nem használjuk. Amennyiben mégis, akár a cigányság, akár más csoportok megjelölésére, akkor ennek negatív tartalma van. A cigány gyermekeknél viszont ez a kifejezés a szoros érzelmi kötődés

egyik alapjaként jelenik meg, ami a vérségi kötelék fontosságát emeli ki. Nem a nukleáris család a vonatkoztatási csoport, hanem a közösség, a rokonság, a nagycsalád – bármit foglaljanak is magukba ezek a kifejezések.

„Én azért szeretem az én fajtámat, mert jól tudunk zenélni. Meg azért, mert összetartunk, mert gondoskodnak rólam” (fiú, Nyíregyháza).

„Szerintem minden embernek meg kell ismernie a származását, eredetét, és büszkének kell lenni rá. Elsősorban azért szeretem a cigányokat, mert én is roma vagyok, oláh cigány, azon belül lovári nyelvet beszélem” (fiú, Nagyrábé).

„Az én anyukám cigány és az anyukám családja is az, de az apukám magyar. Eből is következik, hogy én mind a két fajhoz tartozom, korcs vagyok, de cigánynak vallom magam” (lány, Tiszacsege).

Egy hosszabb részletet nemcsak a fentiek illusztrálásaként emelek ki, hanem mert szép, szigorú gyermeki logikával ível át a személyestől a csoporton át a politikai nemzetig, a „nagypolitikáig”.

„Szeretem a cigányokat azért, mert az én fajtám, mert ha csak magyarok lennének, az nem lenne jó. És nem lennének Magyarországon 10 millióan. Meg azért is, mert ha ők nem lennének, akkor nem lenne Magyarország. Az én anyukám is beás, és ha ő nem lenne, én se lennék Magyarországon” (lány, Pécs).

Az eddigi idézetekben már gyakran előfordultak a „másik” közösségre, a nem cigányokra alkalmazott kifejezések. Erre nem kínáltunk fel definíciót a kérdés megfogalmazása során, így a gyerekek maguk – csoportjaik, közösségeik – szóhasználatát alkalmazták. Valószínűnek tartjuk, hogy nemcsak általában a szokásos fordulattal éltek, hanem törekedtek udvariasan, illedelmesen fogalmazni. Ez a kifejezés a „magyar”. Mint a legutóbbi részletben pontosan látni lehet, a „cigány”, a „beás”, a „roma” egyúttal természetes tagja Magyarország népének, így valamiképpen magyar is. Mégis önmagukat többnyire a „magyarokkal” szemben határozzák meg cigányként, romaként, beásként. Előfordul még a „másik ember”, de a „gádzsó” és nagyon ritkán a „paraszt” elnevezés is, de ezek használata a fogalmazásokban sokkal ritkább – különösen az utóbbi –, mint a közösségen belül. Ennek nyilvánvaló oka a dolgozat kivételes, ünnepi jellege, és a célzott közeg nem cigány összetétele. Törekednek tehát olyan kifejezéseket használni, amelyek véleményük szerint nem sértik tanáraikat és a többségi társadalmat.

Nem tudok olyan gyűjtésről, amely a cigány közösségeken belüli, a nem cigányokra utaló szóhasználatra irányulna, saját megfigyeléseink szerint (Forray–Hegedűs, 1998) negatív konnotációval előfordul a „zsidó” – városi nem cigány, nem

paraszt), „fehér”, „hipós” is. Érdeemes lenne több figyelmet szentelni erre a területre, nem csupán nyelvészeti, hanem szociálpszichológiai, csoportdinamikai szempontból is. Annál is inkább, mivel – miként itt is kiderül – a „másik”, a vonatkoztatási csoport még az általában megfigyeltnél is jelentősebb szerepet játszik egy kisebbségi csoport identitásában.

Néhány írásban – éppen a munkával kapcsolatban – a cigányságot érő diszkriminációra is van konkrét utalás. Természetesen ezeket inkább a nagyobbaknál, a 7–8. osztályosoknál találjuk.

„Megkérdezném azt is, hogy el tudott-e helyezkedni. Ezt azért kérdezném meg, mert van egy pár olyan vállalkozó vagy vállalat, akik a bőrszínük alapján illetve a fajtájuk miatt nem veszik fel a cigányokat, hiába van akármilyen végzettségük” (fiú, Pécs).

A közösséghez tartozás egyszerű vallomása – mint az érzelmi kötődés oka – gyakran társul erősítő pozitív tartalmakkal. Ilyen a *büszkeség* („büszke vagyok, hogy cigány vagyok”), illetve ennek kisebb érzelmi töltetű kifejezése, a „nem szégyellem”. Néha előfordul így is: „Nem szégyellem, sőt büszke vagyok!” Idesorolhatunk olyan állásfoglalásokat is, mint hogy „jó cigánynak lenni”. Semlegesebb a „sors” vagy „Isten akarata”, mint hivatkozási alap, amely e közösségbe tartozóvá tette az illetőt, és amelybe egyszerűen beletörődik.

Komplex – vérségi és szociális – és meghatóan költői kifejezését találjuk az összetartozásnak az egyik kislány fogalmazásában:

„Én a cigányokat azért szeretem, mert olyanok, mint én, és a bőrük színe is olyan, mint az enyém. A viselkedésük és a sírásuk, a nevetésük és az örömük egyforma, mint az enyém. A cigányokat nagyon tisztetem, mert szeretem őket” (lány, Gyulaj).

Kultúra, hagyományok

A csoporthoz, a közösséghez való vérségi alapú kötődés mellett a kulturális értékeknek, hagyományoknak széles spektrumával találkozunk, amelyekre ráépülnek az érzelmek és a szoros szociális kapcsolatok. Ezek között kap szerepet a nyelv, nyelvhasználat. A nyelvhez való érzelmetli kapcsolatot a beás és a lovári nyelvű gyerekek is között találunk.

„Még a nyelvünk szépségével szeretnék megismerkedni, mert egy nemzet a nyelve nélkül halott nemzet” (fiú, Békés).

„Én azért szeretem a cigányokat, mert én is az vagyok. Az igaz, hogy van magyar barátom is, de a cigány fajtámat én előttük nem szégyellem, azért mert én megtanultam az ő nyelvüket és kultúrájukat. Közben ismerkedem a cigány szokásokkal és nyelvvel” (fiú, Tiszacsege).

A nyelv lehet a határokon átívelő testvériség – vérségi kapcsolatok! – alapja is.

„Azért is jó cigánynak lenni, mert Európában más országokban is meg tudjuk érteni magunkat. Olyan, mintha más országok cigányságával testvérek lennénk” (lány, Nagyrábé).

Egyik dolgozatból plasztikusan rajzolódik ki a nyelvhasználat ősi szépsége.

„A leginkább azt szeretem, mikor egy-egy ünnep alkalmából összegyűlnek, és a régi szokásoknak megfelelően a tágabb nagycsalád együtt ünnepel. Szeretem, hogy engedelmet kérnek ilyenkor a megszólalásra is, használják az ősi, régi szófordulatokat” (fiú, Nyíregyháza).

A hagyományok megtartása, gyakorlása nagy érték és egyike a közösséget összetartó kötelékeknek. Ezzel már a kisebbek is tisztában vannak, büszkéek hagyományaikra, büszkéek arra, hogy családjuk, közösségük megtartotta és ápolja ezeket. A nagycsalád összetartozását reprezentálják és erősítik a virrasztalások, a keresztlők, lakodalmak, és általában az ünnepek („mulatságok”, ahogyan M. Stewart, 1994 tanulmányában szereplő romák mondják). Az együttlétek teremtenek alkalmat a közös zenélésre, éneklésre, táncolásra, viccelődésre, történetek és mesék elmondására, meghallgatására. Ezért van az, hogy minden részletesebb fogalmazás kitér a hagyományos együttlétekre, amikor a gyerek közösségéhez való kötődését magyarázza, indokolja, vagy a külvilág számára szeretné azt bemutatni. Egy rövid fogalmazást egészében idézek, amelynek írója a cigány hagyományokról szerzett ismereteiről is igyekszik beszámolni, talán kicsit stréberként is túlteljesítve a feladatot. A leírás azért is figyelemre méltó, mert élénk képet fest arról, hogy a hagyományőrző táborozásoknak mekkora jelentősége lehet a gyerekek számára.

„Én azért szeretem a cigányokat, mert magam is az vagyok. De nemcsak ezért, hanem szeretem a zenéjüket, hagyományaikat. A magyarok azt hiszik, hogy a cigányoknak semmi »kultúrájuk« nincs. A hagyományok közül legjobban a tavaszszürgető szokás és a tavaszünnep »fogott« meg leginkább. Mikor az öreg cigányok kimennek a sátrak elé és sarkuk alá teszik a cseréppipaikat és mondják: Eltörjük a pipácskát, csináljuk a tavaszkat. Vagy amikor a tavaszünnepet ünneplik. A lányokat »megkoronázzák« a fiúk, gólyahírből készült koszorúval, hogy eldöntsék, ki a legszebb, ki lesz a tavasztündér. Ezenkívül még sok hagyomány van,

ilyen például a gyásmegszakítás, vagy a halott tisztelet, keresztelő stb. Ugyanúgy tetszenek a hagyományos mesterségek, teknővájás, szegkovács, kosárfonó stb. A mesterségeket a fiúk eltanulják apjuktól, és ha már itt tartok, hadd említsem meg a gyermekek játékait. A kisfiúknál a kacsázás, a huva, huva, medve, medve, bolond medve, bovazás, a kislányoknál a »főzés«, konuvancás, labdázás és babázás. És ne felejtsem ki a zenét. Oda vagyok érte, táncolni is tudok. Voltam egy hetes táborban, ahol cigány táncot tanultunk. Lenyűgözve néztem, ahogy táncoltak, és a hagyományok szerint nem is értek egymáshoz. A férfi mintha támadna, a nő meg védekezik. Én szeretem a cigányokat és nem is tagadom, hogy az vagyok. Rengeteg sok hagyomány van. A cigány kultúráról szeretek tanulni, sok információt beszerezni. Remélem azt, hogy a cigányok a jövőben jobb mód-
ba kerülnek, de ez a cigányoktól is függ” (fiú, Gyulaj).

A hagyományok között sorolják fel néhányan azokat a tudásokat, ismereteket, foglalkozásokat, amelyeket közösségeik felhalmoztak, ahogyan a fenti részletben látjuk. Mások felsorolják a gyógynövények és a gyógyítás ismeretét (egyik gyerek szerint a közösség asszonyai 200 gyógynövényt ismernek!), kiemelik az állatok szeretetét és ismeretét, különösen a lovakét: „senki sem ért úgy a lovak nyelvén, mint a romák” – írja egyikük. Ezeket a tudásokat szeretnék néhányan bemutatni az ország egészének, sőt az EU-nak is, filmekben, könyvekben. A felmutatandó teljesítmények között kiemelik a zenét, táncot és a mesemondást is.

A büszkén vállalt hagyományok közé tartozhat a vallás is. „Szeretik az Istent, és imádkoznak hozzá. Elmennek szent helyekre a Szűz Anyához” – írja egy pécsi gyerek.

A gyermek szerepét, a családban elfoglalt helyét a nem cigány családokban szokatlan megfogalmazások (például „tisztelik a gyermekeket”) is jelzik. Az életkor és függőségek szerint rendezett hierarchikus szociális struktúrák – amilyen az iskola is – elsajátításához az egyenrangúságra szocializált gyerekeknek nyilván újabb tanulásra van szüksége.

A finom ételek, az otthon konyhája minden ember számára fontos kötelék a szülői házhoz. A cigány tanulóknál ez gyakran az identitás és a hovatartozás büszke vállalásának forrása. A közös étkezés fontos eleme az ünnepeknek (Csemer–Korpádi–Pátyi, 2003 című könyve is erről tanúskodik). Tudományosan igazolható-e speciális cigány konyha létezése vagy sem, gyerekek és felnőttek egyetértének abban, hogy a cigányok sajátosan jól főznek-sütnek – cigányok, beások, romák egyaránt. Bármilyen legyen is az ünnep alkalmi, lényeges az evés mellett az együttlét, beszélgetés, zene, tánc és vidámság. A tréfálgatás a cigány, roma együttléték sajátossága. A nem cigány társaságban a vicceselés rutinja nagyon is jellemző, cigány közösségben az eredetiséggel, a tréfálgatással igyekszik a társaság középpontjába kerülni mindenki. A társasági stílus valamiféle szociális nyomásra alakul ki, és azt a benyomást kelti a kívülállóban és a gyermeki résztvevőben, hogy „a cigányok” mindig jókedvűek.

A zene, a dal

A zene, a dal fontossága – ahogy Kovalcsik (1996, 2000) elemzése érzékelteti – szinte minden résztvevőre érvényes mondanivaló, függetlenül attól, melyik cigány, roma alcsoport tagjai. A zene, a dal a közösség szoros érzelmi kötődésének egyik legfontosabb szála, az etnikai identitás büszke vállalásának egyik megalapozója.

Van, aki az ünnepek kedves elemeként sorolja fel a közös zenélést, éneklést, táncot. Mások felsorolják azokat a hírességeket, akikre büszkék, akiket szívesen bemutatnának az ország, sőt egész Európa népének. Egyesek hosszan sorolják a hírességeket a 100 Tagú Cigányzenekartól Bódi Gusztin át a Kalyi Jagig, Ando Dromig. Van, aki családjának zenészcsoportjára büszke („Uzse ile”). Nehéz választani, melyik érzelemgazdag megfogalmazásból idézzek a fentiek illusztrálására.

„Akkor érzem igazán, hogy jó cigánynak lenni, amikor meghallom a tévében vagy a rádióban a zenét. Olyankor valami megmozdul bennem, egy gádzsó ezt nehezen értheti meg” (fiú, Nagyrábé).

A dallal szinte egyenértékű – de érdekes módon nem a mutogatni való büszkeség forrása – a tánc is. „Cigányul táncolunk” – fogalmaz az egyik gyerek. „Énekelünk, táncolunk, mesélünk, mulatunk” – a nagyra értékelt közösségi alkalmak fontos tevékenységei, az összetartozás átélhető és átélt boldogító eseményei.

Úgy vélem, az így kirajzolódó önkép alapvetően ellentétes a társadalomban elterjedt romaképpel, legyen az akár rokonszenvező is. Hangsúlyozom, hogy a gyerekek-nél – bár talán az „átlagosnál” erősebb identitású mintát elemeztem – szó sincsen az asszimiláció szándékáról, a nyomtalan beolvadás iránti vágyról. Ellenkezőleg, a közösség iránti őszinte, mély elkötelezettség, érzelmi kötődés fejeződik ki a sokszor gyermekes megfogalmazásokban.

Az utóbbi megállapítás illusztrálásának szándékával és az elemzést végző alig leplezett rokonszenvének bemutatására idézem egy nyírkátai kisfiú vallomását:

„Azért szeretek cigány lenni, mert sok olyat csinálok, amit a magyar nem.
Azért szeretek cigány lenni, mert sokat táncolok.
Azért szeretek cigány lenni, mert szeretek énekelni.
Azért szeretek cigány lenni, mert azt csinálok, amit akarok.
Azért szeretek cigány lenni, mert jókedvűek.
És hozzáteszem, hogy szeretem a cigányokat.”

A közösség önképe az egyetemistáknál

Azok a cigány, roma egyetemisták, akikkel életútinterjúk készültek, a Pécsi Tudományegyetem Romológia Tanszéke mellett működő Wlislöcky Henrik Szakkollégium ösztöndíjasai. A Pécsi Tudományegyetem különböző karaira és szakjaira járnak. Az előző csoportba tartozó fiúknál, lányoknál 6-10 évvel idősebbek. Ez önmagában – kiváltképpen az előző csoport legidősebbjei és e csoport legfiatalabbjai között – nem nagy korkülönbség. Még kisebbnek látszik, ha arra gondolunk, hogy az etnikai csoport nagy hányadában a 13-14 éves kislányoknak és a 18-20 év körüli fiúknak sok esetben már gyermekeik vannak – a kérdezettek között több fiatal elmondta, hogy édesanyja az ő születésekor alig lépte át a 14. évét, apja sem sokkal volt idősebb nála. Ha a korkülönbség az összehasonlítás során nem is tűnik túlságosan nagy, annál távolabb áll egymástól a falusi cigány kislány és pécsi egyetemista. A kisést talán túlságosan bonyolultnak látszó összevetés azt kívánja indokolni, hogy a korkülönbség nem lehet akadálya a két csoport véleménye összehasonlításának. Az alábbiakban néhány olyan elemet mutatok be az elkészült interjúkból, amelyek a korábban tárgyalt témákhoz közel állnak.

Közérzet

Mindenekelőtt azt vizsgálom, hogyan értelmezik és kezelik a kérdezett egyetemisták etnikai hovatartozásukat. A „kicsik” számára ez a legtermészetesebb adottságnak tűnt, többségük büszkének látszott családjára, rokonságára. Az egyetemisták gyakran egészen másként értelmezik ezt a helyzetet. Közülük néhányan csak az iskolában szembesültek etnikai hovatartozásuk tényével. Ez teljesen ellentétesnek látszik a korábbiakban nyilatkozó gyerekek tapasztalataival. Azt mutatja, hogy a társadalmi beilleszkedésnek, felemelkedésnek olyan útjai is vannak, amelyekről az előzőekben bemutatott gyerekek nem is tudnak. Olyan fiatal is volt a kérdezettek között, aki saját „nyomozása” során, szülei és családja titkolózása ellenére derítette ki etnikai hovatartozását.

„Megtudták, hogy romológiára jelentkezem, meg gimnáziumban már elkezdtem tanulni a cigány nyelvet, már sírtak, hogy ők nem akarják. Mikor megkérdeztem tőle, hogy cigányok vagyunk-e, akkor mondta, hogy maradjál csendben, nehogy meghallják” (lány).

A történetek egyetlen magyarázata, hogy a társadalomba sikeresen beilleszkedett család egzisztenciáját érezte fenyegetve etnikai hovatartozásuk leleplezésétől. A család a lehető legtisztesebb polgári jólétben él, titkok csak a múltban és a rokonság körében vannak.

„A mama vitte a tesómat, mert anya öccse börtönbe került. A tesóm még kicsi volt, és akkor mama azt mondta, hogy viszi a tesómat kicsit unokázni, s közben a városban volt, és a börtön ablakába kiabált, hogy itt a fiú! És akkor kiabáltak egymásnak a tesóval az ölében, hogy lássa a keresztfiát” (lány).

Ha ez a példa szélsőségesnek látszik is, megvilágít egy újabb összefüggést, amit egyelőre csak hipotézisként tudunk értelmezni. Elképzelhetőnek látszik, hogy az elmúlt években, ha nem is növekedett a cigányellenesség, a véleménynyilvánítás meg-növekedett szabadsága „kihangosította” az ellenséges megnyilvánulásokat is. Bár a rendszerváltás óta folyamatosak a cigányság politikai érdekérvényesítésére és ennek megakadályozására irányuló próbálkozások, valójában csak az elmúlt közel egy évtizedben hangosodtak fel a politikai hangok.

„Negatív a dologban az, hogy kicsit előítéletesek velem az emberek. Például látom, hogy a buszon megnéznak. Hát a lányoknak talán tetszek, de az a baj, hogy nem csak ők néznek. Inkább olyan idősebbek. Nem mindenki, van, aki köszön, leül mellém, de van más is. A csoporttársaim körében elfogadott vagyok, de azt láttam, hogy amíg nem ismertek meg, addig ott volt bennük az a túske. Rosszul esik az embernek az, hogy a cigányságról az jut az emberek eszébe, hogy... hadd ne mondjam most! Az, hogy lopás, meg hazugság. Nem rám, hanem a cigányságra így néznek szerintem manapság, és egyre többen. Igen, és ezt meg is lehet látni a 2014-es választásokon is. A Jobbik előretörése is ebből látszik” (fiú).

A fejezet elején azzal érveltem, hogy az a néhány év különbség, amely a kérdezettek két csoportja között van, nem lehet akadály a összehasonlításnak. Ha talán az nem is, a társadalmi helyzet és műveltség, a tanultság mértéke viszont igen nagy távolságot hozhat létre az érzékelésben és az értelmezésben. Az alábbi interjúpartner – visszaszámolva az életkorából – 2011–12 körülre teszi a cigányellenes diszkrimináció erősödésének megjelenését. Aligha tévedünk, hogy a családi vagy utólagos politikai értelmezések visszhangját érezzük az elmondottakból.

„A kettő közötti átmenet volt talán, mert ugye akkoriban indult meg ez a nagyon nagy diszkrimináció a romák felé, én akkor úgy éltem meg. Tíz-tizenegy körül voltam. Akkor már én is felfogtam, hogy roma származású vagyok, és ezt én is éreztem” (lány).

A megoldást sokan a rejtőzködésben keresik.

„Én igazából csak a környezetemre gondolok, mert elég csak abba belegondolni, ha az ember felszáll a buszra, már akkor másképp néznek rá, már teszik a megjegyzéseket. Az ember vagy felhívja magára a figyelmet vagy nem, ez teljesen

kétoldalú. Tehát akárhova megy az ember, nem tudja eltitkolni. A külső rasszjegyek azt mutatják, hogy ő cigány származású. És óhatatlanul is a saját munkahelyemen vagy bárhol azt látom, hogy akárhova megyek, hogy igenis, megjegyzik az emberek. Tehát nem kell felhívni magamra a figyelmet. Most nem rólam van szó, mert rajtam nem látszik. De nem kell felhívni az embernek magára a figyelmet, hogy bármilyen negatív hatás érje, negatív megjegyzés vagy akármi” (lány).

Ha az ember önmaga számára nem definiálja vagy nem így definiálja környezete magatartását – talán ez magyarázza a korábban bemutatott gyerekek hasonló problémáinak hiányát –, akkor nem foglalkoztatja az, hogyan néznek rá az emberek a buszon. Nem próbálja megérteni, nem törekszik magatartását, önképét ehhez viszonyítani. Ennek bizonyára vannak életkori összetevői: a kérdezettek többsége önállóan, ismeretlen célra még nem utazik.

Az idegen közeg – például egy busz utasai – ellen sok módon meg tudja magát védeni az ember. Más a helyzet az iskolai osztályban, ahol hosszú időn át, naponta kell találkozni ellenségeséssel.

„Nagyon örülök annak, hogy itt sokan vagyunk, nekem ez így nagyon tetszik, meg az, hogy romák. Mert én is az vagyok, és végre nem érzem magam egyedül. Egész gimnázium alatt annyira egyedül éreztem magam! És nagyon sokszor éreztették velem, hogy én nem vagyok magyar, hanem cigány! Tudták, hogy cigány vagyok. Például volt egy osztálytársam, aki szkinhed volt, egy lány. És gyűlölte a cigányokat. És nem is nagyon kedvelt engem sem. Mivel így reagált a cigányokra, bár soha nem veszekedtünk, de nem kedveltem, bevallom. Először nem is tudtam, hogy ő nem kedveli a cigányokat, sőt a zsidókat sem kedvelte, és a színesbőrűeket sem” (lány).

A kiragadott példák érzékletessé teszik a fiatalnak önmagával és a környezetével kialakult konfliktusát. Nem kell azonban azt gondolni, hogy valamennyi roma egyetemista hasonló gondokkal küzd. Többen elmondják, hogy talán éppen cigány, roma etnikumok miatt kaptak kitüntető gondoskodást, figyelmet tanáraiktól az iskolában. Többen viseltek felelős posztot az iskolában, az osztályban. A tanárok valószínűleg – mondja nem kevés rosszmájúsággal egyikük – presztízskérdést csinálnak abból, hogy igazán jól tanuló cigány tanítványuk van. A tanári figyelemről és gondoskodásról valamennyi diák beszámolt, különösen azok értékelték, akik otthonról kevés tudást hoztak. (Itt kell említeni az Arany János-ösztöndíjprogramot is. A diákok nagy hányada kapott segítséget ettől a rendszertől.)

Beások és oláh cigányok

Mivel a kérdezettek Pécssett tanulnak, többségük a Dél-Dunántúl régióból származik, a cigányság értelmezéséhez elkerülhetetlenül hozzátartozik a térség cigány lakosságának tagolódása. A cigány lakosság többsége itt a beás csoportba tartozik, magyarcigány (romungro) alig él ebben az országrészben, és az oláh cigányok száma is elenyésző (ahogy másutt is az országban). A cigányság körében meglehetősen gyakori a névváltoztatás, „magyarosítás”. Egyik diák – családi neve alapján a roma csoportba tartozik – erről így számolt be.

„Engem Kolompár Istvánnak hívtak. Én megváltoztattam a nevemet. Ehhez az egyik szülőnek a beleegyezése kell, amíg az ember kiskorú. Az apámat én nyolcéves koromban láttam utoljára, azért volt erre törekvés, hogy változtassuk meg, mielőtt még szakközépbe megyek, hogy ne az legyen: hogy hívnak, és akkor egyből kiderül, hogy ki vagyok, és akkor onnantól kezdve el vagyok reszelve. Azonos feltételekkel szerettem volna indulni” (fiú).

A két cigány közösségben szempontunkból közös, hogy gyakran nem tanítják meg gyermekeiknek anyanyelvüket. Ennek fő motivációját a szülők, a család feltörekvés vágyában keressük. Azt szeretnék, ha gyermekük teljes „értékű” magyar állampolgárként érvényesüljön, ne zavarja őt a kettős kötés. A nagyon cigányos név megváltoztatása ennek egyik eszköze, de kézenfekvő az is, hogy ne beszéljen más nyelvet – a szülők anyanyelvét – a gyerek, mint a többi magyar állampolgár. „Inkább, mint titkos nyelvet, úgy használták otthon, hogy ne értsük” – mondja az egyik lány. „Akkor beszéltek, amikor azt akarták, hogy a gyerekek ne értsék meg, szerintem” – mondja egy másik. A régi nyelv úgyis kihal, nem lesz használható a jövőben, tanuljon a gyerek inkább „hasznos” nyelveket, például németet. Ha úgy véljük, a szülők magukat akarták megkímélni a nyelv megtanításának fáradságától, részben igazunk van: a külföldi magyar nyelvű közösségekből ismerjük, csak ott tanítják meg a szülő, az egyik szülő anyanyelvét, ahol erre külön motiváció létezik, és rendszerint az anya az, aki vállalja ezt a nem könnyű munkát. Ugyanakkor örülnek, ha a felnőtt gyermek – például a romológia szakra járva vagy szakkollégistaként – úgy dönt, hogy megtanulja a nyelvet. Az is probléma, ha iskolázatlan emberek beszélnek az otthoni környezetben a nyelvet. Egyetemen tanulva a nyelvet, az iskolázatlan emberek kommunikációja zavaróan primitívnek tűnik.

„Nem úgy beszélnek, ahogy én azt megszokom itt az egyetemi környezetben. Ahogy elcsípi a szó végét, vagy nem mondják ki a szavakat. Ezek a magyartalanított szavak, a hát helyett há, meg ilyesmit. »Mé mész oda?« Egy más között beásul vagy magyarul is vegyesen beszélnek” (lány).

Van olyan család, amelyben aktívan használják a szülők az anyanyelvet, de a gyerekek nem tanulták meg. Ennek oka lehet, hogy cigánynak lenni gyakran szégyenletes egy gyermek számára. Erről nem szoktunk beszélni, még gondolkodni sem igazán. Ám ha belegondolunk azokba a panaszokba, amelyekben – idéztem is belőlük – a cigány fiatalok iskolai pályafutásuk során szerzett tapasztalataikról számoltak be, érthetőnek tűnik, ha a kisgyerek inkább olyan akar lenni, mint a többiek az osztályban.

„Az édesapám tud beásul, ő ebben nevelkedett, édesanyám is ebben nevelkedett, ők folyamatosan tudnak beszélni, kisebb hibákkal ugyan, de tudnak. Olyan szinten nem tanították meg nekünk, hogy te is beszéljél, de megértjük, elmondták, mit jelent. Én akartam tudni, azért is tanulom most. Mikor kicsi voltam, szégyelltem. A testvéreim is” (lány).

Végezetül röviden szólunk egy olyan kérdésről, amely erősen foglalkoztatja a cigányságot a dél-dunántúli térségben: a beások és a romák (oláhcigányok) kapcsolata. Az egyértelmű számbeli többséget a beások alkotják, de a roma kisebbség idegensége – nyelve, kultúrája, tagjainak külseje –, feltételezett gazdagsága, feltételezett bűnöző életmódja a beásokat irritálja. És persze, mindez fordítva is érvényes. A kapcsolat jellemzésére álljon itt egy idézet egy roma diáktól.

„A családnak nincs, nekem vannak beás barátaim. Büdös beásoknak emlegetik őket. Olyat mondanak, hogy büdös, meg hogy olyan vagy, mint egy beás. Ha valaki például csinál valami rosszat, akkor azt mondják, á, ez olyan, mint egy beás. Szerintem ők nem olyan agresszívak, mint az oláhcigányok. De ők gazdagabbak. Szerintem nagyobb közöttük a gengszterkedés. Az oláhcigányok el akarnak érni valamit. Meg nagyon sok zenész van. De meg sajnós a bűnözés, amiből nagyon meg tudnak élni. De a beás cigányok közül meg sokan élnek nyomornegyedekben” (fiú).

A különböző cigány csoportok közötti ellentétekről kevés információ került mindaddig a nyilvánosság elé. Pedig olyan karakterisztikus és éles különbségek vannak a csoportok között, amelyek leküzdésére – akár a cigány–magyar közötti ellentétek leküzdésére – olyan innovációk szükségesek, mint a WHS, a Pécsi Tudományegyetem szakkollégiuma. Ez nem a Dél-Dunántúl sajátossága, hanem a cigányságot országon belül áthálózó jellegzetesség.

„Oláhcigányok inkább a környéken laknak. A városokba vannak inkább betömörülve, faluban még nem láttam őket. A városokban szép, díszes házaik vannak. Erdélyben is voltam, a gáboroknak vannak ilyenek. Hasonlók, ott is ilyen díszek vannak a kerítésen, szobrok is vannak, meg szép kovácsoltvas kerítések,

és ilyenek. A romungrók hasonlóan élnek, mint a többségi társadalom. Kertet művelnek. Felvették a többségi normát, de így is vannak eltérések. Csak a szokásaikban vannak eltérések. A karácsony, az ünnepek, a temetés hagyománya például” (fiú).

Ezek az ellentétek és ellentmondások közös hazánk és társadalmunk színességéhez, sokoldalúságához tartoznak hozzá. Megérteni kellene ezeket, és élvezni a sokféleséget.

Eredeti megjelenés

Forray R. Katalin (2004): Cigány gyermekek közösségeikről. *Iskolakultúra*, 8. 130–140.

I.3. CIGÁNY ISKOLA VAGY VEGYES ISKOLA?

Az Európai Unió számos népcsoportja között egy van, amely az utóbbi évtizedben kiemelten sok politikai figyelmet kap, ez a cigányság, hivatalos névvel a roma népcsoport. (Csak emlékeztetőül: ezt a figyelmet Nicolae Gheorghe-nek és munkacsoportjának köszönheti, akik a nyolcvanas évek elején kiharcolták, hogy a romák önálló népcsoportként szerepelhessenek az EU-ban.) Az Európa szinte valamennyi országában élő, magát használt nyelvén, anyanyelvén sokféleképpen nevező cigányság alapvető problémáit mi is, Magyarországon is ismerjük.

Cigányok és iskola

A felelős értelmiség tagjai sokszor vetik föl a kérdést: miért nem szeretnek a cigányok iskolába járni. Ha konzervatív, a cigány kultúrában keresi a választ, ha liberális, inkább az iskola elnyomó funkcióiról értekezik, amelytől nem véletlenül menekülnek a cigányok. Van azonban egy harmadik tényező is, amely az elmúlt évtizedekben drámai változást hozott nemcsak a cigány/roma, hanem a teljes társadalomban: és ez az iskolázás rohamos terjedése. Ez az a folyamat, amely egyre több családot sodor magával, hozzájárulva egy új cigány középosztály kialakulásához.

A cigány/roma politikát megalapozó konzervatív megközelítés a rendszerváltozás óta próbálkozik azzal, hogy az etnikai közösségek kulturális sajátosságait emelje ki, és hangsúlyozza: a nyelvet, a szokásokat, a közösségeket, a társadalmi elkülönüléseket. Ennek jegyében fogadta be hivatalosan az Országgyűlés 1993-ban a cigány/roma közösséget tizenötödikként a nemzeti kisebbségek közé. Ezért – nem pedig a liberálisok által oly sokszor emlegetett szegregáció miatt – alakultak olyan intézmények, mint a pécsi Gandhi Gimnázium, a szolnoki Roma Esély Szakiskola, a Pécsi

Tudományegyetemen belül – más kisebbségi tanszékekhez hasonlóan – a Romológia Tanszék, továbbá számos kisebb általános iskola, amely nemzetiségi intézményként a nyelvet és kultúrát is oktatja. A liberális nézőpont viszont a cigány/roma közösségek emberi jogaiból kiindulva a közösségek problémáit társadalmi-gazdasági kérdésként fogja föl, és igyekszik eszerint kezelni őket. Ennek a megközelítésnek a letéteményese máig a Central European University (CEU) és az Open Systems Interconnection (OSI). Ebből a szempontból csak azok az iskolák elfogadhatók, amelyek osztályaiban az etnikai arányok a lakónépességnek felelnek meg, éppen ezért jogellenes „cigányosztályt” létesíteni. Az alábbiakban bemutatok egy eseménysort, amelyet ez a helyzet indított el.

A finom különbségtételek a valóságban nem mindig tükröztethetők vissza. Tudjuk, hogy a „cigányiskolák”, cigányosztályok léteznek, és legjelentősebb hányaduk nem a roma lakosság önálló kulturális igényeinek kielégítése céljából jött létre. Jóindulattal fogalmazva többségük egyszerűen csak a helyi gyerekek befogadását szolgálja mindenféle szegregációs vagy integrációs program és szándék nélkül. Ám szem előtt lehet tartanunk azt a jogi helyzetet is, hogy a tanulók etnikai hovatartozásának számbavétele és az e szerint való cselekvés az iskolarendszerben nem megengedett. Az etnikai hovatartozás elismerése vagy el nem ismerése egyéni jog, amivel kiskorúak esetében a szülők élhetnek – ezért a népszámlálások is csak ilyenképpen adnak adatot a népességről. Tehát állampolgárként, iskolaigazgatóként vagy tanárként nem szabad egyik etnikai csoport tagjait sem kedvezményezni vagy hátrányos helyzetbe hozni, egyáltalán a gyerekek ilyen megkülönböztetése tiltott cselekvés. Ennek ellenére működnek kisebbségi iskolák, egyetemi tanszékek, amelyek azonban felnőttek (iskolák esetében szülők, a felsőoktatás esetében felnőtt személyek) döntése alapján iskoláznak be gyerekeket. A nemzetiségi iskolázás legitim – így természetesen a cigány, roma iskolák is, amennyiben nemzetiségiek. Más a helyzet akkor, amikor nem etnikai-nemzetiségi program alapján működő iskoláról van szó. Ha ilyen iskolában valamelyik etnikai csoport gyermekeit másoktól elkülönítene, s az elkülönítésnek nincsen szakmai alátámasztása – például nyelvoktatás –, akkor joggal vitatható a helyzet. Márpedig ilyen helyzetek az ország sok pontján előfordulnak, kiváltképpen pedig falusias térségekben.

Más a helyzet nemzetiségi programmal működő iskolák esetében. A pécsi romológia tanszék azután jött létre, hogy a Pécsi Tudományegyetemen már minden nemzeti kisebbségnek volt tanszéke részint saját kultúrájuk ápolása, részint a tanár- és tanítóképzés megvalósítása céljából. Kérdésünk szempontjából még fontosabb, hogy megalakult és sikerrel működött a Gandhi Gimnázium, a cigány, roma lakosság kultúrájának átörökítésére. Ezért történt, hogy elsősorban e gimnázium alapítói és tanárai közül kerültek ki az új tanszék tagjai. Az első hallgatók túlnyomó többségét részben a Gandhi érettségizettjei, részben az ország más térségeiből érkezett cigányok adták. Az akkori hallgatók ma már diplomás szakemberek, az újabbak pedig úton vannak hasonló életpályák felé.

A Gandhi Gimnázium első tanulóit leendő tanáraik a Dél-Dunántúl elmaradott falvaiban gyűjtötték össze, az általános iskolák ajánlása és saját megfigyeléseik alapján. Civil szervezeteket hoztak létre támogatásukra, a Gandhi Gimnázium pedig új módszerekkel és eszközökkel készítette fel őket a továbbtanulásra. A szolnoki Roma Esély Szakiskola a város peremkerületeiből és a megye legrosszabb helyzetű falvaiból rekrutálta tanulóit. Érettségizettjei tovább tanultak, vagy végzettségüknek megfelelő munkakörben dolgoznak. Bár ez az iskola a politikai adok-veszek harcokban, sajnos, megszűnt, volt tanítványai sikeres pályafutást mondhattak magukénak.

A Gandhi Gimnázium máig működik, de egyre nehezebben talál beiskolázható gyereket. Ennek az a fő oka, hogy a Dél-Dunántúlon ma már a legszegényebb cigánysorról is lehet, sőt szokás továbbtanulni, és ezután szinte bármilyen úton el lehet indulni a felsőoktatásban is. Az alternatív iskolák növekvő népszerűsége mutatja, hogy igény van a „népoktatáson” túli specializált, sajátos nevelési-oktatási módszereket alkalmazó iskolákra. Ezek többsége nem a „hátrányos helyzetűek” kiegyenlítő oktatását nyújtja, hanem magas színvonalú egyénre szabott oktatást. De hát miért lenne képtelenség alternatív „cigányiskola”? (Felzárkóztatási célú oktatási intézménytípus lényegében csak egyetlen van, a gyógypedagógiai iskola, amely speciális feladatot teljesít.)

Egy korábbi tanulmányomban (Forray, 1997) azt próbáltam összefoglalni, hogy az iskolázatlan, a társadalommal és minden intézményével bizalmatlan cigány emberek miért utasítják el az iskolát, és egyáltalán hogyan vélekednek róla. Hogy ez az attitűd mennyire elterjedt manapság, azt nehéz lenne megbecsülni, és én nem is vagyok rá képes. Az azonban meggyőződésem, hogy az iskola – mint a nevelés-oktatás helye és mint közintézmény – képes arra, hogy kezelje ezeket a magatartásokat.

Be kell menni az iskolába!

A kilencvenes évek óta sok és nagy változás történt az iskolában – nemcsak úgy általában, hanem például a cigány/roma népcsoport vonatkozásában is. Erről a statisztikák is meggyőznek. Feltűnő, bár nem véletlen, hogy a cigányság köréből a nők vannak többségben a közép- és felsőoktatásban.

A cigány fiatalok tanulásával, pályaválasztásával foglalkozó szakemberek egy része nem a szociológiai kutatásban jól ismert mobilitási mutatókkal magyarázza a népcsoport lemaradását az iskolázottságban, hanem a *marimére* (tisztaság) utal, erre a tartós közösségképző elemre, amely nemcsak a nyelvet is beszélő, magukat romának definiáló csoportok számára meghatározó. A lányokat – ahogyan a nem roma tradicionális társadalmakban is – ez a parancs arra figyelmezteti, hogy szűzen kell férjhez menniük. Erre a legbiztonságosabb megoldás, ha a nemi érés után hamarosan házasságot kötnek, mielőbb gyereket szülnék. A férfiak mentesek e parancs alól, szabadabban, sőt szabadosabban nevelkednek és élnek. Az iskolá-

zás beavatkozik az ősi rítusba, mert a kislány még iskolás a nemi érés elérésekor, ezért vagy abba kell hagynia a tanulást, és férjhez mennie, vagy a családtól kap felmentést a házasságkötés alól. A magyar cigányok (*romungrók*) számára ezek az ősi tilalmak már kevésbé, rejtettebben érvényesek, magát a nyelvet sem ismerik. Ám a korai családalapítás követelménye rájuk is vonatkozik. De gondoljunk csak nem cigány ősainkre! Hasonló szabályok voltak érvényesek náluk is, a parasztságnál még a 20. század elején is.

A cigány középiskolások és egyetemi hallgatók között érzékelhetően több a lány, mint a fiú. Úgy gondolom, a kétféle nevelés rejlik a lányok aktívabb és sikeresebb tanulása, továbbtanulása mögött. Ennek lényege, hogy a lányoknak komoly kötelezettségeik vannak a saját jövőjükre nézve is, erre nevelődnek kisgyermekkoruktól kezdve. A fiúkat kevésbé kötik a szabályok, ők a világban tájékozódnak, igyekeznek jövedelemre szert tenni, érvényesülni (Forray, 2017).

Azokban a családokban, amelyekben ma a tovább tanulók nevelkednek, a szülők, idősebb testvérek, rokonok már maguk is tanultak iskolában, ha nem is jutottak el magasabb szintekig. Ha nem volt módjuk tanulni, akkor is fontosnak tartják, és támogatják gyermekeik, különösen lányaik tanulását. (Lásd e kérdésről például Óhidy, 2016, Raffael, 2020; fiúkról hasonló kötetet nem ismerek – lehet, hogy nem is készült ilyen.)

Kétségtelen, hogy a felsőfokú továbbtanulás nem a legszegényebb családokból indulókra jellemző. Ez természetes: bármilyen oktatási statisztikát áttekintve jól láthatók az egyes társadalmi rétegek közötti különbségek a felnőttek és gyermekeik iskolai végzettségben. Azt is figyelembe kell venni, hogy a hagyományos parasztság gyermekei csak az elmúlt évszázad 40-es éveitől – előbb a népikollégium-mozgalom, majd pedig politikai nyomásgyakorlás eredményeképp – jelentek meg egyre nagyobb számban az oktatás korábban privilegizált színhelyein. Mára a parasztság, mint foglalkozási csoport, gyakorlatilag felszámolódott.

A cigányságnak a társadalom peremén élő csoportjai másoknál később jutottak el a formális iskolákba. (Nagy Pálnál, például 1999, találunk drámai adatokat iskolázottsági helyzetükre.) Az 1961-es párthatározattal az MSZMP KB Politikai Bizottsága célul tűzte ki a magyarországi cigányság oktatási, foglalkoztatási és lakhatási helyzetének javítását. Az 1970-es évek második felében a cigány munkavállalók már rendelkeztek munkahellyel, azonban csak betanított vagy segédmunkásként tudtak dolgozni. A cigánytelepek felszámolása is előrehaladt, de a szegregáció korántsem szűnt meg. Az 1980-as évekre egyértelművé vált, hogy a cigánypolitika valójában nem hozta a várt eredményeket. A rendszerváltástól folyamatosan új megoldásokkal kísérleteztek a cigányság helyzetének javítására (Hajnáczy, 2015).

Ugyanakkor – ahogy fentebb volt róla szó – van ebben az ítéletalkotásban jelentős túlzás is. Ha kormányzati célként azt feltételeztük, hogy a cigány lakosság olyan eredményeket ér el képzésben, foglalkoztatásban, mint más nemzeti kisebbségünk vagy az országos átlag, akkor valóban sikertelenségről kell szólnunk. Való-

jában azonban egy olyan komplex társadalmi folyamat vizsgálata, mint az oktatás terjedése, nem dönthető el igen-nem típusú kérdésként. Hiszen ha minden egyes esetben az dönti el a fiatal továbbtanulási szintjét és irányát, hogy melyik társadalmi csoportba tartoznak a szülők, akkor nem is érdemes aktuális szociológiai vizsgálatokat végezni. Más kérdés, hogy segíteni kell a fiataloknak, hogy ne csupán a szülői mintákat kövessék, hanem próbálkozzanak más irányban is.

Évek, sőt évtizedek óta vannak olyan támogatások, amelyek segítséget igyekeznek nyújtani a fiataloknak a szabad vagy szabadabb iskola- és pályaválasztáshoz, tanuláshoz. Ilyenek az ösztöndíjrendszerek is, amelyek különböző formákban, a jobb hatékonyságot keresve a kilencvenes évek óta működnek a cigány fiatalok tanulásának segítésére vagy a felsőoktatásban működő, hátrányos helyzetűeket támogató állami és egyházi szakkollégiumok. Ezek hatékonyságát rendszerszinten még nem vizsgálták, valójában azonban mindannyian tudjuk, hogy a tanulás, a továbbtanulás évszázadok óta ismert és bevált eszközei. Kérdés, hogy az ilyen, egyéni teljesítményen alapuló, illetve azt ösztönző támogatás az egyetlen hatékony megoldás, vagy érdemes keresni mást is. Az ösztöndíj fenti formái az egyéni teljesítményt támogatják, ám vannak olyan közösségi együttesek, amelyből nehéz vagy éppen lehetetlen kilépni egy gyereknek, egy serdülő fiatalnak.

De hogyan lehet kilépni abból az ördögi körből, amelyet a szélsőséges nyomor, iskolázatlanság, lenézés teremt, ahol a beilleszkedés, elfogadás egyetlen terepe az a kis közösség, melynek minden tagja egyaránt kirekesztettnek tekintheti magát? Ilyen helyzetből kitörni csak nagyon sok támogatással lehet. Ezt a támogatást ott kapják meg a gyerekek, vagy legalábbis némelyikük, ahol elhivatott, őket elfogadni képes tanítók, tanárok dolgoznak.

Egy nehéz eset

A gyöngyöspatai iskola közelmúltbeli esete sajátos ellenpéldát mutat be. Itt a helyi cigány gyerekek egy osztályba elkülönítve tanultak, túlnyomó részben sikertelen iskolai pályafutásuk során. Ez volt az alapja annak, hogy hosszú pereskedés után a bírósági döntés jelentős anyagi kártérítésre kötelezte az iskolát, illetve a fenntartót. Lehet, hogy a gyöngyöspatai iskolában nincsen támogató pedagógus? Lehet, hogy mire valamelyikük segített volna, már annyira eldurvultak a viszonyok a cigánytelep lakói és az iskola között, hogy nem tudott egy-egy személy cselekedni? Lehet, hogy az egy évtizede folyó vizsgálatok, feljelentések tovább rontották a kapcsolatokat? Vajon nem vette ezt észre az iskolai munkát felügyelő egyetlen régebbi vagy újonnan alakult szervezet sem? Nem segített egyetlen erre hivatott oktatási szerv sem, hogy a problémákat leküzdjük? A kérdésekre nincsen válasz. Ezért jogosnak tűnik az a feltetelezés, hogy a kisváros iskolája – és önkormányzata – éveken át magára hagyatva küzdött a tornyosuló problémákkal.

A most lezárult per megalapozása tíz éve kezdődött; a benne szereplő lányok egy része már saját gyermekét gondolja. Azóta volt per a helyi rendőrök viselkedése, cigányellenessége miatt is, amely része ennek a keserves történetnek. 2010-ben a Magyar Gárda kezdett akciót egy elszegényedése miatt öngyilkosságot elkövetett helyi gazda ürügyén. Feischmidt Margit és Szombati Kristóf alapos elemzésében mutatta be a helyi folyamatokat (2018). Megállapítják, hogy a konfliktus középpontját a gettóba szorított „mélyszegény” romák és az elszegényedés által fenyegetett falusi alsó középosztály alkották.

Tehát nem előzmény nélküli a figyelem, alkalmasint a hatalmas büntetés is ezzel áll kapcsolatban. A kisebbségi ombudsman 2011 áprilisában tette közzé jelentését a 2011 márciusában Gyöngyöspatán történt események vizsgálatáról. A kisebbségi biztos az egyenruhás egyesület felvonulásának és a rendfenntartó szervezetek mulasztásának vizsgálatán túl kiterjesztette vizsgálódását a település általános iskolájára is. Tényfeltárása során ugyanis jelzéseket kapott a roma gyerekeket ért sérelmekről, legfőképpen osztályok szintjén történt fizikai elkülönítésükről.

A közvélemény a büntetést sokallja. Furcsa az, miként lehetséges, hogy a fenntartó – előbb a helyi önkormányzat, utóbb pedig a közoktatásért felelős Klebelsberg Központ, illetve a Hatvani Tankerületi Központ – nem vette észre az évtizedes problémát. Nem készült fel a kezelésére? Nem tett semmit a megoldására? Honlapjaikon még utalás sincs az iskolára, amikor pedig már országos véleménygyűjtés kezdődött. (2020. május 17-én volt olvasható a hír, hogy 99 millió forint kártérítést kap 60 gyöngyöspatai roma diák, mert a gyöngyöspatai Nekksei Demeter Általános Iskolában jogellenesen elkülönítették őket társaiktól, és alacsonyabb szintű oktatást biztosítottak számukra.)

Az ország gazdasági válság sújtotta területein – különösen Észak-Magyarországon, az Alföld északi és keleti részén – számos olyan térség van, ahol a gyerekek jelentős része számára az iskola fölösleges teher. Miközben a konzervatív irány képviselői a cigányság kulturális fölemelkedése árán próbálják a cigány/roma értelmiséget elfogadtatni a többségi társadalommal, a liberális irányzatot képviselők a társadalmi egyenlőség jegyében a cigány közösségeket nagyrészt azonosították a kirekesztettekkel és elnyomottakkal. Ezenközben pedig az oktatás tömegesedése terjed tovább – ráadásul azzal tetézve, hogy a gyerekek száma fogy, így a cigány/roma származásúak mind több térségben kerülnek többségbe az iskolákban, spontán szegregációt eredményezve egyfelől, rombolva a hagyományos közösségi kultúrát másfelől.

További szempont lehet a helyzet megítéléséhez a szegregáció létezése vagy elutasítása. A fentihez hasonló súlyos, mondhatni eltorzult társadalmi-oktatási helyzetben persze nehéz véleményt alkotni. Az iskolai szegregáció (elkülönítés, eltávolítás) olyan fogalom, amelynek nincsen semmilyen pozitív tartalma. Jóllehet az egyes, egymástól jelentős szempontokból különböző gyermekcsoportoknak lehetnek olyan adottságai, amelyek következtében nem kerülhető el az „elkülönítés”, „elkülönülés”.

Ilyen tényező a lakóhely, és a leghevesebb szegregációt bírálók is csődöt mondanak, ha erről van szó. Az alábbi áttekintésben olyan iskolákról és településekről van szó, ahol a szegregáció ellen joggal tiltakozók sem tudnak ellenérvekkel fellépni.

Támogatás másként

Vajon van-e „harmadik út”? Az elmúlt évtizedek folyamatai felhívják a figyelmet arra, hogy erőteljesen megindult a cigány/roma társadalom szerkezeti átalakulása. Kiformálódni látszik egy arányaiban még kicsi, de meglehetősen gyorsan növekvő cigány középosztály. Egy olyan középosztály, amelybe nemcsak a törvényesség határain egyensúlyozó vállalkozások, az anyagi gyarapodás vagy a tömegmédiában szereplés vezet, hanem az iskolázás hagyományos útja is. De hogyan születhetnek meg az első lépések azokban a községekben, városszéli telepeken, ahol nyomorgó cigány, roma csoportok élnek? (Forray, 2018).

Sok olyan civil szervezet működik, amely a legnehezebb körülmények között élőket, köztük a cigányokat támogatja. Élelmiszert, ruhaneműt visznek a legszegényebb falvakba, és osztanak szét a lakosok között. Vannak civil- és egyházi szervezetek a közoktatásban is, amelyek egy-egy település, egy-egy iskola hátrányos helyzetben élő tanulóit támogatják anyagilag és főként segítő oktatással. A civil- és egyházi szervezetek némelyike nem egyetlen iskolára, egyetlen vonzáskörzetre koncentrálja tevékenységét, hanem kisebb-nagyobb térségekre. Az önszervező civil és egyházi szervezeteken kívül van ilyen céllal szervezett állami-kormányzati program is, az évek óta folyó tanodaprogram. A következőkben nem ezek egyikét mutatom be, hanem egy újabb, országos kezdeményezést.

Az ígéretesnek látszó fejlesztési modell kialakítása a Magyar Máltai Szeretetszolgálat (MMSZ) elképzelése alapján és irányításával történik, EU-s támogatás finanszírozásával. A Jelenlét Program 2016-ban a Magyar Örökség díjazottja lett.

A Jelenlét Program főbb területei a szociális támogatás, a közegészségügy, a lakhatás, a foglalkoztatás, a helyi gazdaságfejlesztés, az oktatás és a közösségfejlesztés, nagy hangsúlyt fektetnek továbbá a zene és a sport integrációs szerepére. A program mindig személyre szabott segítséget nyújt, nem például az egész falu problémáit akarja megoldani, hanem egyénekét, családokét.

A Máltai Szeretetszolgálat már közel egy évtizede dolgozik az ország legszegényebb és a leszakadt cigányság szempontjából legproblematisabb településein, Monoron, Dálnokon, Tiszadobon, kormányhatározat nyomán a Szolnok megyei Tiszabón és Tiszaburán, két olyan nagyobb lélekszámú településen, ahol a lakosság szinte teljességben cigány (romungro). Ezek mellett az ország más pontjain (Baranya, Heves, Tolna megye) vannak fejlesztéseik.

A tervek szerint 300 településen indulnak programok. A Jelenlét Program illeszkedik az adott település adottságaihoz, a mélyszegénységgel érintett, gettósodott

területeken kíván hiánypótló szolgáltatásokat nyújtani a rászorulóknak. A program első leírása 2011-ben született. A kötetben (Bátki, 2011) a programban dolgozók és résztvevők számolnak be tapasztalataikról.

A program pontos leírását idézem: „A Jelenlét típusú szociális munka az EU-s fejlesztéspolitikai nomenklatúra szerint nehezen indikátorozható módszertan, hiszen kezdetben nincs stabil tudásunk a telepről. Elvárás talán annyi lehet csak, hogy a Jelenlét igyekezzen elérni a telep minden háztartását; ez egy bemeneti indikátor lehet, de kimeneti indikátort a Jelenléthez nem lehet kapcsolni, legfeljebb annyiban, hogy ha a szociális munkásnak rendelkezésére állnak különféle eszközök, akkor azokat használja, és erről a használatról adjon jelentést. A Jelenlét kezdeti szerepe ugyanis nem más, mint egy pontos szociális (és esetleg gazdasági, környezeti) diagnózis felállítása az adott telepre vonatkozóan. Már a diagnózis felállítása során lehet és minden bizonnyal kell is pl. családsegítést végezni, jogi tanácsadást adni, adósságkezelési megoldásokat keresni, de hogy pontosan milyen eszközmixre van szükség a telep segítése érdekében, azt csak a diagnózis felállítása után tudjuk megmondani. És ha megvan a diagnózis, akkor az abból következő cselekvési terv már indikátorozható” (Kiss–Lantos–Marozsán–Németh, 2013).

Rokonszenves és reményt keltő, hogy a programok központi eleme a gyermek – ahogy a programokban szerepel, a „fogantatástól a foglalkoztatásig”. Olyan településekről van szó, ahol a lakosság szinte teljes egészében vagy túlnyomó többségében cigány, s ezekben a családokban sok gyermek él. Ez azt jelenti, hogy a fejlesztésekben első helyen az óvodák, iskolák, napközik állnak, s ezeket egészíti ki a szülők számára szervezett munkalehetőségek megteremtése. Tiszaburán például a vírushelyzetben fontos arcvédő maszkokat készítenek, másutt használt elemeket bontanak – olyan tevékenységek, amelyek fontosak, és megfelelő szervezés, vezetés nyomán bárhol indíthatók, ahol munkáskéz van. Több éve folyik program Tiszabő, Tiszabura, Tarnabod és Gyulaj községekben is.

Az eredmények joggal válthatnak ki elismerést. Ám lehet hiányérzetünk is. Keresve a beruházásuk, közösségfejlesztés értékelését, kevés sikerünk lehet. Minderről jobbra csak újsághírekből, riportokból értesülünk. Ahogyan e tevékenységet megalapozó, sokszor hivatkozott könyv is jobbra csak riportkötet. Érdekes olvasmány, de nem tudományos elemzés. Higgyünk a fejlesztések sikerében, nézzük meg, kérdezzük meg a fejlesztés haszonélvezőit, ám jó lenne, ha tudományos igényű elemzésben is láthatnánk a miértek és hogyanok kérdéseire adott, adható válaszokat.

Összegezés

Igaz lehet, hogy a cigányság hagyományos iskolaellenességének gyökerei a hagyományokban keresetők. A közösségbe tartozás vagy az ebből kiszakadás dilemmája ma is aktuális, mint azt számos újabb esettanulmány bizonyítja (lásd például az idé-

zett könyveket). A pusztán emberi jogi megközelítésnek pedig éppen abban nincs igaza, hogy elveket akar alkalmazni a valóságos élet nem ismeretében; elveket, amelyek kétségtől helytállóak, de amelyeket nem lehet és nem szabad felelőtlenül és a konkrét helyzet ismerete nélkül erőltetni. Igaza van a konzervatív oldálnak, amikor arra figyelmeztet, hogy a hagyományos közösségek felbomlása deklasszája a cigányságot, és egy individualizálódó társadalom legaljára sodorhatja. Persze igaz lehet az is, hogy a liberális egyenlőség elv mélyén – amely nem szívesen vesz tudomást kollektív nemzetiségi jogokról, és csupán az individuális jogokat hangsúlyozza – egy birodalmi megközelítés (az amerikai) húzódik, amely csak társadalmi egyenlőtlenségeket ismer, a közösségek közti egyenlőtlenségekre nem figyel.

Mindez véleményem szerint a cigány/roma középosztályosodás gyermekbetegsége. Ezek a közösségek manapság éppúgy bomlanak fel, ahogy az első világháborút követően a paraszti társadalom bomlott fel, kibocsátva magából a „népi értelmiségi-eket”. Az ő „királyi útjuk” is az iskolázáson keresztül vezetett, számtalan buktatóval és egyéni tragédiával. A népi értelmiség formálódását megzavarta a Rákosi-korszak politikája, amely a saját szolgálatába akarta állítani a „nép fiait”. A cigány/roma középosztály fiatal tagjainak mai vívódásába is szívesen bekapcsolódik a pártpolitika. Nem jól teszi! Ez az átalakulás politikától függetlenül megy tovább, és ma még nem látjuk a végét. A társadalomkutatók felelőssége – mindkét oldalon –, hogy ne uralják, hanem támogassák ezt a nagy társadalmi átalakulást (Kozma, 2018).

Az áttekintett fejlesztések az infrastruktúrán át az egyéni és közösségi jólét kialakulásához vezethetnek. A konfliktusokat kerülő, együttműködést előtérbe helyező fejlesztések olyan utat jelölhetnek ki, amelyek a társadalmi béke, egyúttal a peremre szorított cigány, roma csoportok felemelkedése útját jelölik ki.

I.4. NYOMORBÓL KÖZÖSSÉG

Helyzetjelentés Tiszabőről

Társszerző: Varga Aranka

„Ma Tiszabőn és Tiszaburán jártunk... Éhezés, hála Istennek nincs, csak önkormányzati ingyen ebéd: naponta mintegy ezer adag, térítéses és térítésmentes... A tiszaburai konyhán (a művelődési házban működik) főzik. A máltaiak és az önkormányzat partnerségben szervezett műhelyében jelenleg a Spar számára készülnek bevásárló szatyrok. Tiszabura élni akar, és a szeretetszolgálat elszántan, fantasztikus programokkal segít benne. Politikai depresszió ellen ajánlott látogatás” (Kozma Tamás, Facebook, 2020. augusztus 17.).

Az országban több száz olyan kistelepülés van, amely saját erőből semmiképpen sem tud javítani a helyzetén. Ezt a helyzetet gazdasági szempontból a szélsőséges nyomor, szociokulturális szempontból lakóinak iskolázatlansága, foglalkoztatási szempontból pedig a munkanélküliség jellemzi. Gyakori ezeken a településeken a bezáródott közösségek jelenléte, ahol a lakosság jelentős hányada roma/cigány. Mindez elszigeteltséget is jelent, és éppen a magára hagyottság zárja be a reménytelenség börtönébe ezeket az embereket. Van-e szabadulás? Van-e esélye annak, hogy közösség alakuljon ki olyan körülmények között, amikor minden együttélési szabály felborulni látszik? Ennek jártunk utána Tiszabőn.

Kozma (2018) számos esettanulmányra támaszkodva leírja, hogyan lehetséges a kitörés a lefelé tartó spirálból. A megújulás záloga a „közösségalapú innováció”. Ennek Bradford öt elemét írja le (Bradford, 2003: 9–11): a helyi szereplők egyenlő és átfogó részvétele a társadalmi innovációkban; a kreativitás kultúrája; kellő technikai és finansziális források; elszámoltathatóság; végül olyan mércék, amelyekkel az innovációk hatását mérni lehet.

„A közösségi alapú innováció egyben társadalmi tanulási folyamat is, amelybe a helyi lakosok, a helyi adminisztráció és a helyi politikusok tanulási folyamatai is beleértendők. A tanuló közösségek problémamegoldó képessége – amit a közösségi tanulás biztosít – éppen az innovációktól függ, legyenek bár viszonylagos innovációk (újak a közösség számára) vagy valóságos, átfogó, nagy horderejű újítások, amelyek alkalmasak is, képesek is a terjedésre. Ilyenkor a tanuló közösségek tanuló régiókká kapcsolódnak össze, dinamizálva egy-egy térség gazdaságát, társadalmát, politikáját és kultúráját” (Kozma és mtsa, 2015).

Ha ebből a szempontból közelítjük Tiszabő társadalmát, akkor megkerülhetetlen a történelem. Amit Tiszabőről a közvélemény a közelmúltból tudhat, az a szörnyűködés a nyomoron, a szervezetlenségen, valamint a lakosság „elcigányosodásán”. A legelső – s talán az egyik legfontosabb – fölfedezésünk Tiszabőről, hogy *van* története. Nem is akármilyen.

Meghökkenő történelem

Történetileg vizsgálva az Alföld sajátos helyzetére érdemes figyelni. A szórt várososhálózat, a gazdaságot meghatározó agrárium történetileg egyfelől társadalmi stabilitást adott, másfelől azonban a modernizálódó gazdaság éppen ezt tette sérülékennyé. Beluszky (1988) gyakran hivatkozott tanulmányában ezt a történeti összefüggést vizsgálja, kiemelve „az észak-nyugat-európai feudalizmus peremterületein... fennmaradt olyan szabad paraszti szigetek jelentőségét, amelyek nem vagy csak igen kis

mértékben kerültek feudális függésbe. Noha sohasem váltak a feudális modell meghatározó elemévé... végeredményben a paraszti függetlenségnek a jobbágyokénál magasabb fokán hamarabb és eredményesebben térhettek át az árutermelésre.” Az 1949 utáni, a Szovjetunió társadalmi-gazdasági igényeihez és viszonyaihoz igazodó fejlesztés a mezőgazdaságot és az azt művelőket szélsőségesen hátrányos helyzetbe szorította, menekülésre késztetve vagy nyomorba taszítva őket.

A vizsgált térségek történeti eredetű problémáinak áttekintéséhez elengedhetetlen, hogy kitérjünk a Rákosi-rendszer egyik embertelen intézkedésére, a kitelepítésekre. A Dél-Dunántúl térségéből a német eredetű lakosságot, az ország egészéből a volt arisztokrácia és a középosztály családait az alföldi településekre, illetve ezek pusztáira száműzték, míg az alföldi falvakból a jobb módú lakosokat telepítették ki, vagy házaikba költöztették a máshonnan kitelepítetteket. Ezekről a folyamatokról ma – még mindig – kevés szó esik, bár vizsgálatunk helyszínein éppen a következők határozták meg a lakosság jelenlegi összetételét (Saád, 2004; Széchenyi, 2008).

Tiszabő a kitelepítések egyik végállomása lett. Lakossága közel 2000 fő. A kuláklistán 29 család szerepelt. A vagyoni állapotuk a következő volt: 20-80 kataszteri hold föld, egy tehén, egy disznó, egy lakóház vagy tanya. Mai szemmel alig több a szegénységnél. Házaikba Budapestről 33 családot telepítettek. Egyik egykori kitelepített így írja le az 1951-es faluképet:

„A községet a fegyverneki vasútállomással keskenyvágányú vasút kötötte össze, feltételezem, hogy annak idején terményszállításra is használhatták. Hajójárat is volt, úgy emlékszem, hogy egy oda-vissza naponta Szolnokra, afféle lapátkerekes kofahajó. Komp járt a túlpartra, drótköteles faalkotmány, amelyen rakott szekerek is át tudtak jutni... Utcái rendezettek, a porták takarosak, legtöbbjük még a régi »hosszú ház«, a szokásos paraszti berendezkedéssel. Kivételek is voltak, mint az a sátortetős ház, amelybe mi kerültünk, s amelyből csak a víz- és a szennyvízvezeték hiányzott, hogy olyan legyen, mint ma, 70 évvel később az újabb időkben legnagyobb számban épült falusi családi ház. (...) Két szobájába más kitelepítetteket költöztettek, egyikben lakott a háziasszony, nekünk a konyha maradt...” (Szabó, 2020).

A kitelepítések 1953-ban megszűntek, de Tiszabő ezután már nem tudta visszanyerni a konszolidált község képét.

A község kényszerrel betelepített lakóinak emlékét őrzi az évente, már tizenharmadik (!) alkalommal megrendezett találkozó. A *Falusirató* címmel megjelent kötet (szerk. Horváthné, 2018) ennek a közösségnek állít emléket. A személyesen érintettek ma már szerteszét élnek az országban és a világban, de a találkozón sokan részt vesznek. Csakhogy nem Tiszabőn, hanem a megyeszékhelyen.

Rendszerváltozás és mélyszegénység

A keleti országrész rendszerváltozás utáni leszakadásának okait Nemes Nagy József (1996, 1998) a következőkben látja: a keleti piacokra települt nehézipari és mezőgazdasági tömegtermelés leépült, ezért az egyoldalú és alacsony szakképzettség miatt állandósult a munkanélküliség; a központi térségek reagálva a gazdasági nehézségekre, „kihelyezték válságukat” a perifériákra, ott növelve az elbocsátott alkalmazottak számát; a kiépítetlen térségi infrastruktúra miatt a tőke megrekedt a nyugati térségekben és a fővárosban.

Mára a politikusok, a szakértők és a közvélemény is Tiszabót – az észak-magyarországi Csenyété mellett – az ország legszegényebb településének tartják. Pásztor-Pénzes (2012) konkrét politikai döntésekre vezeti vissza a szélsőséges elszegényedést. Az 1968-as MSZMP KB-határozat sorolta Tiszabót a fejleszteni nem kívánt települések körébe, mivel 67 személy került a kuláklistára. Ennek következtében megszűntek az üzemek, felhagytak az intenzív mezőgazdasági termeléssel. A szegénység kockázatában 1990 előtt országosan a lakóhely földrajzi elhelyezkedése kevésbé volt meghatározó tényező. A rendszerváltáskor Budapest és a falvak között a szegénység gyakoriságában kétszeres volt az eltérés, 1998-ra ez a különbség tízszeressé nőtt (Spéder, 2002). A tartósan szegények főként falvakban és kisvárosokban, valamint főként az ország északkeleti részében laknak. Budapesten és a Dunántúlon nem számottevő a tartósan szegények aránya. Az átmenetileg szegények is a fejletlenebb kelet- és észak-magyarországi régiókban élnek leginkább, elsősorban a megyeszékhelyekre koncentrálódnak.

„Azokon a területeken, ahol a lakosság még képes az önellátásra, ott a jövedelmi különbségek mérsékeltebben jelentkeznek. A kirekesztettek helyzetén azonban az önellátás nem segít, amit az is jelez, hogy a hátrányos helyzetű kistelepüléseken a csekély összegű szociális juttatásokért harc folyik a romák és a nem romák között” (Spéder, 2002). (A romák szegénységi rátája hétszerese, a tartós szegénység tekintetében csaknem tízszerese a többségének.)

Az 1970-es években nem spontán módon és elszórtan, hanem hivatalosan és tömegesen költöztettek romákat/cigányokat a településre (például Kisköréről). Azokat a roma/cigány családokat telepítették Tiszabőre, akiknek nem sikerült a környező falvak társadalmába beilleszkedniük, egyik településről a másikba zsuppolták őket, a települések szélén laktak. Nem általában voltak romák/cigányok, hanem beilleszkedési problémákkal küzdő családok. Mindez hozzájárult a nem roma lakosság nagyarányú elvándorlásához, valamint a cigányság újabb beköltözési hullámához. Így vált Tiszabó „cigányteleppé”.

„A hatvanas években a megyei vezetés a cigánytelepek felszámolásáról szóló párt-határozat végrehajtása során »beáldozta« a falut: a tanácselnök cigány családokat telepített be, akiket igyekeztek térben szétszórni, a nem cigány környezettől várva a jövevények »átnevelését«. Ezzel egy időben azonban Tiszabót elvágták a környezettől: megszüntették a tiszai kompot, így a korábban fontos átkelőhelyből zsáktelepülés lett. A magyar lakosok másutt kerestek munkát, és a falu mára »egy óriási teleppé« alakult” (Malkovich, 2012).

A fentiekből is követhető, hogy két alapvető tényező alakítja ki a mélyszegénységben élők mai magas arányát. Az egyik a települési hátrány, másik pedig a cigány/roma csoportba tartozás. A tényezők e két csoportja különösen az új, modernizálódó Magyarországon vált jól megfigyelhetővé (Forray–Kozma, 2012; Forray, 2017). Tiszabón ez a két tényező erősen összefonódik, interszekcionális helyzetet okozva (Sebestyén, 2016) a teljes lakosságban. A helyben élők mindennapjait döntően a szegénységkultúra határozza meg, a cigány identitást alkotó kulturális elemek már alig találhatók meg. A két jellemző a külső megítélés során alkot megbonthatatlan, diszkriminatív, hátrányt halmozó egységet, amit a munkalehetőséggel kapcsolatos alábbi – nyomon követő kutatás (Varga, 2018) – interjú részletei szemléltetnek.

„Hát igen. Kimondják, kimondom, hogy tiszabói, hát majd szólni fogunk, azt mondják. Nem szól senki. Ez ilyen... Több helyen (próbálkoztam). Miklóson, Szolnokon, nézegettem neten ilyen munkákat, majd szólunk, de nem szólnak... Hát, nem lehet neki mit csinálni. Itt nevelkedtem, itt is nőttem fel, ideköt minden” (28 éves férfi, Tiszabő – 2017).

„(A férjemmel) annyi ilyen volt, hogy küldte a jelentkezési lapot, meg nézte az álláshirdetéseket és meghallották, hogy honnan és akkor rögtön betelt, vagy ha meglátták, akkor rögtön azt mondták, hogy hát nem, mert a helyi kell, és a telefonban meg nem volt erről szó. Úgyhogy nagyon nehéz” (28 éves nő, Tiszabő – 2017).

Tiszabő példáján keresztül mutatja be a periférikus helyzetből adódó területi, és gazdasági jellegű munkapiaci hátrányokat Rozgonyi–Horváth (2018). A munkaerőpiacon inaktívak között az iskolai végzettség alapján van a legjelentősebb különbség, amit a periférikus területekre jellemző földrajzi elzártság és infrastrukturális hátrányok súlyosbít. Emellett jelentős a területi stigma hatása is. A vizsgálat szerint a településen elérhető közmunkaprogram csak a tiszabói aktív korúak 2,6%-át vezette ki az elsődleges munkaerőpiacra. Végül megállapítja, hogy

„a tiszabóiek többsége csak annyira motivált a munkavégzésre, hogy egyik napról a másikra megéljen, olyan jellegű motivációval nem rendelkeznek, amelyek előre kitűzött célok elérésére és megvalósítására irányulnának. A legfontosabb motivációt

az jelenti, hogy megélhetést biztosítsanak a családnak és az alapvető szükségleteket kielégítsék. Hosszú távú tervezés nem jellemző a lakosokra, még a fiatalokra sem, amelyet az a szocializációs környezet is okoz, amelyben a célt a mindennapi élelem és a napi szükséglet beszerzése jelenti. Így a gyermekek is ezt a norma- és célrendszert sajátítják el szüleiktől. Nagyobb célok, mint például autótvásárlás, házfelújítás stb. megvalósítására nincs reális esélyük, ezért a célok és az ezek eléréséhez szükséges motiváció az élelmiszer megvásárlására, a téli tüzelő beszerzésére és a számlák kifizetésére, valamint a tartozások rendezésére korlátozódik” (Rozgonyi–Horváth, 2018: 437).

Oktatási kezdeményezések

A Tiszaabón tapasztalható rohamos elszegényedés, az oktatási problémák súlyosbodása (Gyenei, 1989) hatására a nyolcvanas évek második felében olyan oktatási kezdeményezések indultak, amelyek pozitív hatással voltak a lakosságra. Különösen figyelemre érdemes a Freinet Műhely, amelyet Imrei (1998) valósított meg. A több mint egy évtizeden át működő program befejezését a község vezetőinek ellensége-sége, a támogatás elutasítása jelentette. A fejlesztésben részt vevő gyerekek egy része és tanáruk – a műhely megalapítója és működtetője – számára a szolnoki székhellyel 1996-ban alapított Roma Esély Szakiskola (alapítványi intézmény) nyújtott továbbtanulási lehetőséget. Ez az iskola az indulás sikeres éveit után új épületbe költözött a városközpontban, és a képzés területeit is felölelő új nevet is kapott egyik alapítójáról: Dr. Hegedűs T. András Alapítványi Szakiskola, Középiskola, Esti Általános Iskola és Kollégium. Ezzel képzése (mint hivatalos elnevezése is mutatja) és tanulóinak száma jelentősen bővült. A szolnoki székhellyel működő Országos Cigány Önkormányzat égisze alá tartozott, és mintegy évtizedig sikerrel dolgozott. Tiszaabói és tiszaburai tanulókat is beiskolázott, és juttatott el érettségiig vagy szakmai képzettség megszerzéséig, sőt esetenként tovább is. Érettségizettjeinek egy része felsőfokú oklevelet szerzett (Csillei, 1992; 2000; Forray, 1989; Forray–Hegedűs, 2003a).

Az akkor még Integrált Oktatásért Alapítvány kezelésében álló szakiskola nemcsak menedéket, de jövőképet és sokaknak elhelyezkedési lehetőséget is nyújtott. Az Országos Roma Önkormányzat 2012-ben vette át az alapítványtól az iskola működtetését. Az ORÖ a lehetséges támogatások összegének növekedésével indokolta az átszervezést, és azzal, hogy a magasabb keretösszeg az oktatás színvonalának emelését szolgálja majd. Pálfi Miklós, a korábbi fenntartó alapítvány elnöke megkérdőjelezte az intézmény átvételének szabályszerűségét, mivel az alapítvány alapítói, köztük őt magát, nem vonták be a döntésbe. Az iskola váratlan megszűnése nehezen megismerhető és értelmezhető politikai harcok következménye volt.

A helyi általános iskolai oktatás színvonala ugyan nem sokat javult az ezredfordulót követően sem, azonban a vizsgált települések hátrányos helyzetű tanulói számára új lehetőséget jelent, hogy 2005 és 2007 óta Arany János Kollégiumi és Arany János Szakiskolai Program működik két közeli (Törökszentmiklós és Szolnok) városban. A középfokú előrehaladást kiemelt, méltányos támogatással segítő programok vezetőinek tapasztalata, hogy a Tiszabőről és Tiszaburáról – a hatékony beiskolázási, családlátogatási programnak köszönhetően – rendszeresen jelentkeznek az általános iskolai tanulmányaikat befejező diákok az Arany János-programokba. Ám az is jellemző, hogy közülük csak nagyon kevesen jutnak el az érettségiig, szakmaszerzésig. A lemorzsolódás okai között a korai párválasztás – házasság, gyermek vállalása – kiemelkedik, de a tanulmányi problémák is gyakoriak az általános iskolai gyenge előképzettség miatt (Fehérvári–Varga, 2018; 2020).

Szemléletes képet mutat Tiszabő iskolázottsági helyzetéről az a kutatás, mely 1995, 2003 és 2017 adatfelvételi szakaszaiban vizsgálta ugyanazon tanulók iskolai előrehaladását az általános iskolába lépéstől a középfokon keresztül a felnőttkori jellemzőkig (Varga, 2018). Tiszabő első osztályos tanulói 1995-ben azért kerültek a vizsgálatba, mert már akkor a társadalom „végpontját” jelentették a szülők alacsony iskolai végzettsége (befejezetlen általános iskola) és a magas munkanélküliségi mutatók miatt. A kutatás 1995-ben rámutatott arra, hogy a tiszabői elsős – nagyrészt egynyelvű, magyar cigány – gyerekek nyelvi kompetenciái messze elmaradtak a magasabb társadalmi helyzetű tanulókétól, de a dél-dunántúli roma/cigány elsősökétől is, pedig ők kétnyelvűek voltak. A tiszabőiek súlyos nyelvi hátránya tanulási akadályt jelentett, melyet csak célzott és sokrétű pedagógiai támogatással lehetett volna enyhíteni. A nyolc évvel későbbi adatfelvétel azt mutatta, hogy az iskola nem volt képes a már iskolakezdéskor mutatkozó hátrányok kompenzálására. A kutatásban részt vett tiszabői gyerekek több mint fele nem jutott el a nyolcadik osztályig. Akik pedig 2003-ban a középfokú továbbtanulás előtt álltak, azok egy kivétellel szakmaszerzést tűztek ki célul, és főként az említett szolnoki Roma Esély Szakiskolába jelentkeztek. 2017-ben, a harmadik adatfelvételkor, már 27-28 évesen, adtak életútinterjút a hajdani kisiskolások, felidézve iskolai sikereiket és sikertelenségeiket. Ezek alapján láthatóvá vált, hogy legtöbbször általános iskolai végzettségig jutottak csak, és ha el is kezdték a középfokot, rövidesen lemorzsolódtak. Ők ma is Tiszabőn élnek, családot alapítottak, és „újratermelték” szüleik iskolázatlanságát, munkanélküliségét. Az a néhány fiatal, aki szakmához jutott, nagyrészt elköltözött a faluból, máshol keresve a boldogulást. A faluban ragadt többség arról számolt be, hogy gyermekkori terveik nagyrészt megghiúsultak, és legtöbbször – még ha különböző okokra visszavezetve is, de – a középfokra tették a tanulási motivációjuk elvesztését. Az alábbi idézetek – ugyanazon személytől – jellemző helyzetet tükröznek a kamaszkori tervekről és a felnőttkori valóságról.

„Úgy tervezem hogy tíz év múlva még a családommal élek, és még nem megyek férjhez, de már talán akkor lesz barátom, úgy tervezem a munkát hogy miután kijártam a Kunhegyesi középiskolát, dolgozni fogok, mint kereskedő. Gyerekeket nem tervezek 10 év múlva, mert akkor leszek 24 éves, és talán az még túl korai számomra” (14 éves lány, Tiszabő – 2003).

„A szakközépet nem végeztem el, mert... volt egy párom, és ő nem engedte. Amit már sajnós megbántam azóta... És hát, így már a gyerekek miatt nem tudnék menni. Van egy hatéves lányom és egy hároméves fiam. Ők már ovisok. Hát, ilyen tanfolyamra mennék, ami ilyen pár hónapos, szeretem ezt a fodrászatot, ilyesmit, meg is van hozzá a kézügyességem, úgyhogy majd abba lehet gondolkodom... Hát gondolkoztam abba, hogy lehet, ide megyek az önkormányzathoz, mert van ez a program, ez a közmunka program, és arra, mert más nincs nagyon sajnós. Anyu is ott dolgozik, meg a nővérem is, itt dolgoznak az önkormányzatnál” (28 éves nő, Tiszabő – 2017).

A 2017-ben kérdezettek az iskolai lemorzsolódásuk okaként beszéltek a tiszabői bezáródott közösség belső törvényeiről, a szegénységről, a családi minta hiányáról, a településen túli világ idegenségéről, a középiskolába vitt tudásuk hiányosságairól. Sokszor előkerült az iskolaelhagyást eredményező baráti, szerelmi kapcsolat is, és a korai gyermekvállalás. Mindezek gátat jelentettek személyes boldogulásukban, a szüleikénél magasabb iskolai végzettséghez jutásukban. Tiszabői interjúalanyaink jelenre vonatkozó narratívumai a mindennapi túlélési stratégiákat tükrözték, és kevés, bizonytalan tervvel rendelkeztek. Jövőképük – nem egészen harmincévesen! – már döntően nem magukra, hanem gyermekeikre irányult, ahogy az alábbi interjúrészletben olvashatjuk.

„A kislány, az is nagyon jó tanuló. Bukásra állt, de mondtam neki, elbeszélgettünk, mondom, lányom, mondom, tanuljál, mert mondom annak idején minekünk is sajnós nyolc iskolát kellett elvégeznünk. Mondom, javítsd ki a jegyeidet, mert nem lesz így jó. Rosszban leszünk. Erre két hét alatt olyan szépen kijavította! Ma mutatja meg: hármas, négyes, meg ötös van. Mondom, az jó jegy. Négy egész valamennyi lett. A kisgyerek meg négy egész hét. Az jó... Úgyhogy így a gyerekeimre büszke vagyok, büszke leszek, ha végigviszik az iskolát. Végigvittem volna én is annak idején, csak mondom, hogy olyan nehéz volt! Tizenketten voltunk testvérek, megmondom őszintén, meg azért a családból édesapám dolgozott... Hát így van. Mink is most annyira gyötörjük magunkat, hogy egy kis munkához jussunk, úgyhogy jó legyen. Még jobb. Ha már nekünk nem is, a gyerekeknek azért, tudod. Hátha összejön nekik. Mert minden erőmmel azon leszek most is, hogy jó legyen nekik (28 éves férfi, Tiszabő – 2017).

Összességében azt látjuk, hogy a rengeteg problémával küszködő településben időről időre megjelentek olyan kezdeményezések, amelyek azzal biztattak, hogy csökkenteni lehet a leszakadást, ki lehet lépni és feljebb lehet kerülni ebből a lefelé tartó spirálból. Ezek a kezdeményezések azonban mindeddig nem vezettek sikerre, előbb vagy utóbb megrekedtek. Hogyha nem a belső nehézségek, akkor a természet tett pontot a pusztulásra.

Tiszabői mindennapok

Az annyira-amennyire szerveződő község sorsát a 2000-ben bekövetkezett tiszai árvíz súlyosan befolyásolta.

„A végső csapás nem is a rendszerváltáskor felbomlott téesz, a gyanús kárpótlási ügyek, valamint a szétlopott húsüzem volt, hanem a 2000-es tiszai árvíz, amely 11 méteren tetőzött, és lerombolt 85 házat, súlyosan megrongált 400 másikat, az elköltözni szándékozók pedig támogatást kaptak a távozáshoz” (Malkovich, 2012).

Pozitív hatása is volt az árvíznek.

„A 2000-es tiszai árvíz, amely a falu lakásállományának jelentős részét megrongálta, esélyt adott az elvándorlásra, hiszen állami segítséggel sokan a megye más részein, elsősorban Fegyverneken, Törökszentmiklóson vagy Szolnokon építettek vagy vásároltak új házat. Akik később döntöttek az elköltözés mellett, már nem voltak ilyen szerencsések: a településen álló ingatlanok eladhatatlanok, ezért azok, akik bármilyen bevételt szeretnének látni házaikból, jobban teszik, ha lebontják, és az építőanyagot – téglát, cserepet, gerendát, nyílászárót – értékesítik. Ha ezzel a lehetőséggel sem élnek, más falubeliek távollétükben örömmel megteszik helyettük... A legtöbb bank ma már nem nyújt hitelt a tiszabőieknek” (Horváth, 2018).

A rendőrségi hírekből rendszeresen arról értesülhetünk, hogy az uzsora, a drog, a prostitúció a mindennapok részévé vált. Hogy az általános iskola és a község vezetése nem tud megbirkózni mindezzel, illetve ezek következményeivel, azon nincs mit csodálkozni. Talán azon sem csodálkozhatunk, ha a vezetés és támogatói nem a rendezett lét felé mozdulnak el, inkább egyensúlyoznak a börtönbüntetés és az illegális felhalmozás között.

„A helyi telkek helyzetét átnézve azzal szembesültek: csomó telken 7-8 milliós adósság volt, így az első lépés mindig a helyi uzsorással való megállapodás. Az ő háza, annak színvonala mindig kiemelkedik a többi közül” (Vecsei Miklós).

„Az is elgondolkodtató, hogy az önkormányzati választásokon 75%-os arányban megválasztottak egy polgármestert, akit rá két napra első fokon elítélt a bíróság. Ez a helyzet látszólag értelmetlen, de közelebről megnézve az a helyzet, hogy az emberek »nem szeretik, félnek tőle« az egész faluban. Az ilyen helyzetekkel szemben a gyenge szervezetek nem tudnak fellépni, csak a nagy hálózatok” (Weinhardt, 2019).

A község egyik súlyos problémája – bár talán megmosolyogtatónak tűnik a személyes gondokkal összevetve – a kóbor kutyák tömeges jelenléte. A térség több falva állami támogatást kapott a probléma megoldására, Az évek óta megoldatlan helyzetet legutóbb a máltaiak próbálták orvosolni, ám valódi sikerre nem jutottak, hiszen itt önkormányzati feladatról van szó. Az önkormányzat évente részleges sikerről számolt be – anyagi forráshoz jutottak a feladat megoldására –, de a kóbor kutyák tömeges jelenléte máig feltűnő.

„Könnyű törvényileg előírni, hogy a szülők járassák iskolába a gyerekeiket, de hogyan lehet ezt megtenni azon a 300 iskolás korú gyermekes Tiszabőn, ahol közben 700 kóborkutya mászkál az utcákon?” „Ne csodálkozzunk tehát, hogy nem érnek oda (időben) az iskolába a gyerekek” (Vecsei Miklós in Weinhardt, 2019).

Megjelennek a máltaiak

Az iskola és annak változó fenntartói, az önkormányzat, illetve a Klebelsberg Intézményfenntartó Központ (KLIK) nem tudott megbirkózni ezekkel a problémákkal. Ennek belátása vezetett ahhoz a kormányzati döntéshez, hogy az „egészet”, a községi irányítástól a helyi gazdaság és társadalom támogatásáig, a gyermekneveléstől a foglalkoztatásig a Magyar Máltai Szeretetszolgálat Egyesületre bízzák. A programok finanszírozása az Európai Unió által nyújtott EFOP-pályázatból történik. „A fogantatástól a foglalkoztatásig” elnevezésű program két községet támogat ebben a térségben, Tiszabő mellett a közel fekvő Tiszaburát. Az utóbbi sokkal rendezettebb, bár hasonlóan szegény község, mint az előbbi. A különbség abban is látszik, hogy a kistérség „központja” Tiszabura, ahol stabilnak tűnik a máltaiak jelenléte. A program alapvető pontja a gyermeknevelés. A program fogadtatása nem egyértelműen lelkes. Az 1391/2016 (VII. 26.) kormányhatározat „Tiszabő és Tiszabura települések helyzetének rendezéséről” nagyjából a Máltai Szeretetszolgálatra bízta a feladatot. Maga az indoklás korrekt:

„Problémát jelent az alacsony iskolai végzettség, munkanélküliség, szegénység, korai gyermekvállalás és családtervezés hiánya, a kábítószer-használat terjedése, alkoholizmus, prostitúció, bűnözés, a rossz lakáskörülmények, a családon belüli

erőszak. Az eltérően fejlődő és tartósan beteg gyerekek száma magas. A szakorvosi ellátások elérése akadályokba ütközik. A fejlesztő szakemberek hiánya is súlyos” (EFOP-2.1.2-16-2018-00117).

A máltaiak „diagnózisalapú” felzárkózási stratégiát szeretnének megvalósítani, hogy ne az állami intézmények által központilag megszabott keretek, hanem a helyi szükségletek alapján lehessen segíteni a problémákon. Tiszaburán például sikerült megnyitni egy asztalos szakember révén egy műhelyt, ahol ma már kilenc férfi dolgozik, és hosszú hónapokra előre tele vannak megrendeléssel. A varrodában is helyiek dolgoznak, nagy presztízsű eseményekre és cégeknek teljesítenek megrendeléseket, így például a budapesti borfesztiválra Tiszaburán készül az összes pohártartó. Tiszabőn savanyítóüzemet hoztak létre a máltaiak, ahol például a helyi közfoglalkoztatásban megtermelt zöldséget, gyümölcsöt dolgozzák föl. Jó eséllyel hamarosan az egyik országos élelmiszerlánc fogja forgalmazni a termékeiket.

Jelentős siker ebben az évben, hogy együttműködve a kunhegyesi Nagy László Gimnáziummal, 2020-ban 13 helyi fiatal tett esti tagozaton érettségi vizsgát. Itt utalunk az Út az érettségihez elnevezésű kormányzati programra is, melynek keretében több éve működik együtt sikeresen a Magyar Nemzeti Bank, a Pénziránytű Alapítvány és a Máltai Szeretetszolgálat. A program támogatja a Tiszabura és Tiszabő általános iskolájában végzett fiatalokat a felsőfokú továbbtanulásban, 2020-ban nyolc itteni érettségizett fiatal kapott ösztöndíjat ebből a forrásból.

Az oktatás számára kidolgozott program – az elnevezése alapján is – a fogantatástól a foglalkoztatásig segít, azaz fontos része a kisgyermek nevelése, de bele tartozik a felnőtteké is.

„Négy éve vagyunk jelen a településen, az első lépés az iskola átvétele volt. A fogantatástól a foglalkoztatásig gondolkodik Jelenlét című programunk. A várandós kismamáknak egy éve itt is létrehoztuk a Biztos Kezdet Gyerekházat, itt 0-3 éves korig vannak jelen a kicsik az anyukájukkal, akik szakemberek segítségével a gyerekneveléssel kapcsolatos napi rutint tudják elsajátítani. 2019 júniusától a védőnő is működik a Gyermekház mellett. Magzatvédő vitaminokat osztunk, gyermektápszert, pelenkát, ruhaadományokat, a védőnő munkáját pedig minden lehetséges módon támogatjuk. A település lakosságának fele kiskorú, 200 három év alatti gyermek él Tiszabőn” (Tasi Krisztina in: Molnár–Révész, 2019).

Bár Tiszabura fejlesztésének komplex feladatát csak két éve vették át a máltaiak, ez a kormányzati döntés jelentős előzményekre épült. Az első intézmény, amelyet megalakítottak, a tiszabői Margaréta Óvoda (2012). Tiszabő és Tiszabura általános iskoláját 2016-ban vette át a Máltai Szeretetszolgálat Iskola Alapítvány. Az iskolának körülbelül háromszáz tanulója van. A rendszeres napi tanítás mellett iskolán kívüli programokat szervez (máltais önkéntes nap, csapatépítő tréning sorozat, szavalóver-

seny, kirándulás, színházlátogatás, zenei rendezvények). A Biztos Kezdet Gyerekház megalapításának pedig az a célja, hogy a háromévesnél kisebb gyerekeknek szóló programok mellett tudatos szülőket formáljon a sokszor fiatalkorú édesanyákból.

A máltaiak programjában tulajdonképpen semmi új nincs. Ilyen programokat terveztek és kínáltak is már Tiszabón és másutt, gyors és látványos eredményeket várva tőlük. A máltai „beavatkozásnak” azonban két sajátossága van. Az egyik: az oktatás, termelés és szolgáltatás együttes kezelése. Nem iskolát újítanak föl, nem egyszerűen műhelyt alapítanak – hanem mindezt beágyazzák a település fejlesztésébe. A másik: nemcsak tanítanak az iskolában – nem csaktermelnek a varrodában vagy az asztalos műhelyben –, hanem (sőt elsősorban) közösséget is építenek. Úgy gondolják, e nélkül nem megy.

*

A sok vihart megélt, ma gyakorlatilag csak romák/cigányok lakta Tiszabő a közel-múltban külső támogatást kapott: a máltaiakat. Ők most közösségépítéssel kísérleteznek. A közösségépítést az óvodán és az iskolán kezdték, a legfiatalabbakon. Olyan korú gyerekeken, akiknek még szükségük van a szülők – tradicionális (roma/cigány) családokról lévén szó, az anyák – bekapcsolódására. Elsősorban a gyerekek fejlesztéséről van szó (pl. közös játékok), ehhez azonban szükséges az óvoda és az iskola szervező tevékenysége is. A máltaiak székhelye valójában Tiszaburán van jelenleg, ahol innovációra kész községi vezetés kormányoz. Hivatalosan csak az iskolát vették át Tiszabón. A két település – bár szegények és a közös pont a Máltaiak –, gyökeresen eltérnek. Bón a maffia uralkodik, Burán meg egy új, dinamikus vezetés kezdett munkához.

Tiszabő arra példa, hogyan bomlik föl évtizedek sorscsapásai alatt egy közösség, hogy végül képtelenné váljék önerőből bármiféle megújulásra. Azok a támogatások, amelyeket a falu kapott, azért nem használtak, mert közösség kellett volna, nem pusztán a falu lakossága. Tiszabón már csak külső beavatkozással lehet segíteni. S ez a segítség nem egyszerűen a nyomor enyhítése – mint sokan hiszik –, hanem a közösség újjáépítése. Ami évtizedekig is eltarthat, és tartós elkötelezettséget kíván. Hasonlóan egy rendszerváltozáshoz.

I.5. ROMA NŐK EGYMÁS KÖZT

Nem könnyű egy ilyen sokszínű, összetett tematikájú könyvet bemutatni. A lehetőségek közül némi töprengés után azt választottam, hogy megpróbálom a szociológiai jellemzők segítségével számba venni ezt a kis csoportot, amely reprezentálni próbálja a magyarországi cigányságot. Nem bírálni szeretném a kötetet, hanem ismertetni, azaz ismertebbé tenni azt az etnikai csoportot, amelyet bemutatni kíván.

Tizenkét roma nő, cigány asszony életútját tárja elénk az igényesen szerkesztett, szép kötet. A portrékat Kunhegyesi Ferenc festőművész készítette. Ezek önálló művészi alkotások, amelyek a kötet maradandó értékei.

Az írott anyag személyes interjúkból állt össze, amelyeket a szerkesztő, Raffael Mónika készített. A festői portrék azt sugallják, hogy szép és izgalmas emberekről van szó, a fényképek pedig azt mutatják, hogy nemcsak a művész szemével, hanem egyszerű fotón is láthatóan rokonszenves asszonyok szerepelnek a kötetben.

A kötetben szereplők listáját érdemes több szempontból áttekinteni. Elsősorban azt tűnt fel nekem, hogy közülük négynek, a bemutatottak harmadának doktori címe (fokozata) van. Két orvos van közöttük, a többinek viszont tanulmányaik folytatásaként külön kellett megdolgoznia a doktorátusért. Nem egyszerűen diplomások tehát, hanem a tanulmányaikat még egy szinttel feljebb is folytatták. További kettejüknek diplomás a férje, egyikük orvos, a másikuk – aki egyébként szintén cigány – görögkatolikus lelkészként szerzett doktori fokozatot. Ha az iskolai végzettségeket is áttekintjük, akkor kiderül, hogy valamennyiüknek felsőoktatási végzettsége van, egyiküknek-másikuknak többféle főiskolán vagy egyetemen. Tehát nem egyszerűen „roma nőkről”, hanem diplomás roma asszonyokról van szó. A hangsúlyozott különbségtétel azért lehet fontos, mert a kötet (megítélésem szerint) nem csak a jelentős sikereket elért asszonyok teljesítménye iránti tiszteletet kívánja kifejezésre juttatni, hanem azoknak is szól, akik hasonló körülmények közül indulnak, életútjuknak még csak az első felében járnak. Nekik szolgálhatnak példaként ezek a sikeres életutak.

A kötet címe a „roma” kifejezést tartalmazza, ám a bemutatott asszonyok nem mindannyian romák. Már ha a „roma” kifejezés eredeti és a mindennapokban is alkalmazott jelentését nézzük. Az Európai Unió hivatalos nyelvhasználatában csak „roma” létezik, ám maguk az érintettek más kifejezéseket is használnak. Az itt bemutatottak között van beás, van, aki magát magyar cigánynak definiálja, van ugyancsak magyar cigány zenész származású, a legtöbbször azonban roma, azaz oláh-cigány. A minden tekintetben meggyőző, magukkal ragadó portrék belső etnikai megoszlása nem tükrözi e csoportok tényleges megoszlását, és kissé félre is vezetheti a tárgyban járatlan olvasót. Már csak azért is kérdőjelezhető meg ez a válogatás, mert például a Pécsi Tudományegyetem Romológia Tanszékének tanárai között éppúgy van beás, mint a Gandhi Gimnázium tanárai között. Így a kötetben szereplő egyetlen beás nem a csoport tényleges helyzetét jeleníti meg. Tehát nem arról van szó, hogy az értelmiségiek túlnyomó többsége a roma népcsoport tagja, különösen nem a nők esetében. Hanem inkább arról, hogy a szerkesztő elsősorban a saját etnikai hovatartozására figyelt. Ami érthető bár, még ha nem fogadható is el teljesen.

A bemutatkozók a fiatalabb nemzedékek tagjai, még az idősebbek is legfeljebb 40-45 évesek. Valamennyien a rendszerváltás után szereztek képesítésüket. A legfiatalabbak a civil szervezetként létrejött *Romaversitas*, majd a roma/cigány hallgatók számára kiépített szakkollégiumi hálózat, a felsőoktatásban szervezett egyházi tá-

mogató programok segítségével szerezték képesítésüket. Ezt érdemes hangsúlyozni, mert bár sokan tudják – elsősorban a részt vevő tanárok és hallgatók –, ezeknek a programoknak az országos ismertsége és elismertsége még mindig nem elegendő (s erről az egyházi fenntartók elzárkózása is tehet).

Ezek a programok a felsőoktatásba törekvés támogatására szerveződnek. De hogyan jutnak el odáig a fiatalok? Minden kezelt konkrét rákérdezés nélkül is említi egy vagy több tanárát – egyesek még óvodáskorukból is –, akik felismerték, elismerték tehetségét, szorgalmát, és folyamatosan támogatták. Sok rosszat lehet hallani-mondani a tanítókról, tanárokról általában. De ha elolvassunk egy ilyen életrajzi gyűjteményt, be kell látnunk, hogy az egyes pedagógus(ok) segítése, támogatása nélkül a hátrányos helyzetből kitörni lehetetlen. Gondoljunk ezekre az „egyesekre”, amikor lesújtó véleményeket hallunk, olvasunk, főleg fogalmazunk meg „a pedagógusokról”!

Miért nőkről szól a kötet, miért nem férfiakkal? Tapasztalataim szerint a roma/cigány családokban – mennél jobban ragaszkodnak hagyományaikhoz, annál inkább – elsősorban a lányok, a nők tanulnak tovább, sikeresebben. Talán azért, mert a nőknek kell többet teljesíteniük a családban, a családjukért, ők látják el, gondozzák a kicsiket, az időseket, az egész háztartást. A férfiakat kisgyermekkoruktól úgy nevelik, hogy ők szabadabbak, munka vagy pénz után járnak, társas kapcsolatokat építenek, a napi rendszeres otthoni munkákban sem kell részt venniük. A teljesítmény kényszere, bár így soha nincsen kimondva, elsősorban a nőkre irányul. Farkasné Raffael Márta pontosan elmondja az okokat, folyamatokat: „Szerintem nehéz cigány férfit találni akkor, ha cigány nőként a tanulást választod. A tanulással kinyílhat a világ, lehet, hogy megváltozik az értékszemlélet, másfajta igények keletkeznek, ezeket nem lehet a hagyományos cigány női szerepben kielégíteni, főleg akkor nem, ha egy olyan cigány férfi van melletted, aki nem akar veled együtt fejlődni. Egy tanult roma nő lehet, hogy csak egy nem cigány társ mellett tud kiteljesedni...” (157. oldal). Ezek a szép és okos mondatok rávilágítanak annak okára, hogy a kötetben szereplő okos, szép asszonyok túlnyomó többségének miért nem roma/cigány a társa.

Olyan kötetről van szó tehát, amit érdemes forgatni. Érdemes bevonni az egyetemi oktatásba is. Tanulságos, sőt mintaszerű életutakat ismerhetünk meg, amelyek mindmáig rejtve maradtak.

Raffael Mónika (szerk.) (2020): *Roma nők egymás közt. Interjúkötet*. Budapest: L'Harmattan, 375 p.

Irodalom

- Andorka R. (1975): *Társadalmi jelzőszámok – társadalomstatistikai rendszerek*. Budapest: KSH.
- Barker R. G. – Schoggen R. (1973): *Qualities of Community Life*. San Francisco–Washington–London: Jossey-Bass Publishers.
- Bélusuk P. (1988): Az „Alföld szindróma” eredete: vázlat. *Tér és Társadalom*, 2(4) 3–28.
- Boross O. – Pléh Cs. (2004): *Bevezetés a pszichológiába*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Bourdieu P. (1985): *Sozialer Raum und Klessen. Lecon sur la lecon. Zwei Vorlesungen*. Frankfurt/M: Suhrkamp.
- Bradford N. J. (2003): *Cities and Communities That Work: Innovative Practices, Enabling Policies*. Toronto: Canadian Policy Research Networks.
- Busemann A. (1927): *Pädagogische Milieukunde. I. Einführung in die Allgemeine Milieukunde und in die Pädagogische Milieutypologie*. Halle: Saale, Schroedel.
- Csatári B. (szerk.) (2002). *Területi konfliktusok és változásai a periferián*. Kecskemét: MTA Regionális Kutatások Központja. http://www.terport.hu/webfm_send/294
- Csemer G. – Korpádi P. – Patyi Á. (2003): *A legfinomabb cigány ételek*. Budapest: Fantastico Moda.
- Csillei B. (1992): Iskolakísérlet Tiszabón: Cigánygyerekek esélyközelben. *Új Katedra*, 3(6) 8–9.
- Csillei B. (2000): A hátrányos helyzetű cigány fiatalok esélyei a szakképzésben. In Forray R. K. (szerk.): *Ciganológia – Romológia*. Budapest–Pécs: Dialog Campus Kiadó, pp. 301–314.
- Durkheim E. (2003): *Az öngyilkosság*. Budapest: Osiris Kiadó.
- EFOP-2.1.2-16-2018-00117: Gyerekház infrastrukturális háttere. Tiszabura.
- Fehérvári A. – Varga A. (szerk.) (2018): *Reziliencia és inklúzió az Arany János Programokban*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék Wlisslocki Henrik Szakkollégium.
- Forray R. K. (1989): Cigány fiúk és lányok iskolai motivációi és etnikai identitása. *Kultúra és Közösség*, 16(4) 80–87.
- Forray R. K. – Kozma T. (1992): *Társadalmi tér és oktatási rendszer*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Forray R. K. – Hegedűs T. A. (2003a): *Iskola, cigányok, oktatáspolitiká*. Budapest: Új Mandátum – Oktatókutató Intézet.
- Forray R. K. – Hegedűs T. A. (2003b): *Cigány gyermekek szocializációja*. Budapest: Aula.
- Forray R. K. – Hegedűs T. A. (2003c): *Cigányság, iskola, oktatáspolitiká*. Budapest: Oktatókutató Intézet – Új Mandátum.
- Forray R. K. (2004, 2013): „Ebbe a dolgozatba beleírtam a lelkemet”. *Iskolakultúra*, 14(8) 130–140; *Az idő fogságától szabadon*. Budapest: Új Mandátum Kiadó, pp. 110–125.
- Forray R. K. (2011): Társadalmi egyenlőség és a jövő feladatai. *Educatio*, 20(1) 62–71.
- Forray R. K. – Kozma T. (2012): Equal opportunity and national identity: Roma educational policies in Eastern Europe. In Napier D. B. – Majhanovic S. (szerk.) (2012): *Education, Dominance and Identity*. Rotterdam (The Netherlands): Sense Publishers.
- Forray R. K. (2014): *Életutak a felsőoktatásban*. www.academia.edu/10697812
- Forray R. K. (2017): Resilience and Disadvantage in Education – A Sociological View. *Hungarian Educational Research Journal*, 7(1) 112–120. DOI: 10.14413/herj.2017.01.09

- Gyenei M. (1989): *Időzített bomba: Tiszabőn. 1988–1989-ben folytatott szociológiai kutatások tapasztalatai*. Budapest: Marx Károly Közgazdaságtudományi Egyetem, Szociológia Tanszék.
- Havas G. – Kemény I. – Kertesi G. (1998): A relatív cigány a klasszifikációs küzdőtéren. *Kritika*, 27(3) 31–33.
- Horváth Á (2018) Maximum létminimum – Tiszabő. *Földgömb*, 2018. 02. 28. <https://afoldgomb.hu/magazin/a-foldgomb-2018-marcius/maximum-letminimum-tiszabo>
- Horváthné K. (szerk.) (2018): *Tiszabő: falusírató*. Szolnok: Fotogruppe Kiadó Kft.
- Imrei I. (1998): A tiszabői Freinet-műhelyről. *Iskolakultúra*, 8(12) 95–101. <http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/18972/18762>
- Kozma T. (1975): *Hátrányos helyzet*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Kozma T. (2001): *Bevezetés a nevelésszociológiába*. Budapest: Tankönyvkiadó (4. kiadás).
- Kozma T. és mtsai (szerk.) (2015): *Tanuló régiók Magyarországon – az elmélettől a valóságig*. Debrecen: CHERD.
- Kozma T. (2018): Tanuló közösségek és társadalmi innovációk. *Educatio*, 27(2) 237–246. DOI: 10.1556/2063.27.2018.2.6
- Kovalcsik K. (1998): „Ami a dalban van, az a cigány beszéd”. Egy erdélyi oláh-cigány közösség nyelvi ideológiája. In Bari Károly (szerk.): *Tanulmányok a cigányságról és hagyományos kultúrájáról*. Gödöllő: Petőfi Sándor Művelődési Központ.
- Ladányi J. – Szelényi I. (1997): Ki a cigány? *Kritika*, 26(12) 3–6.
- Ladányi J. – Szelényi I. (1998): Az etnikai besorolás objektivitásáról. *Kritika*, 27(3) 34–35.
- Lewin K. (1975): *Csoportdinamika*. Budapest: Közgazdasági és Jogi Kiadó.
- Malkovich I. (2012): Egy falu összeomlás után. *Magyar Narancs*, 2012. 06. 28. <https://magyarnarancs.hu/kismagyarorszag/a-semmin-tul-tiszabo-80665>
- Molnár-Révész E. (2019): Végigkíséri a Máltai Szeretetszolgálat életüket. *Szóljon*, 2019. 07. 12. <https://www.szoljon.hu/kozelet/helyi-kozelet/folyamatosan-fejlesztik-tiszabot-es-tiszaburat-1803518/>
- Nemes Nagy J. (1996): Centrumok és perifériák a piacgazdasági átmenetben. *Földrajzi Közlemények*, 120 (1) 31–44.
- Nemes Nagy J. (1998): Vesztesek – nyertesek – stagnálók (a társadalmi-gazdasági változások regionális dimenziói). *Társadalmi Szemle*, 53(8–9) 5–18.
- Pásztor, I. Z. – Péntes J. (2012): A roma lakosság térbeli megoszlása és demográfiai tendenciái Északkelet-Magyarországon. In Bottlik Zs. et al. (szerk.) (2012): *Társadalomföldrajz – területfejlesztés – regionális tudomány*. Budapest: ELTE TTK Földtudományi Doktori Iskola, pp. 49–64.
- Réger Z. (1990): *Utak a nyelvhez*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Rozgonyi K. – Horváth Á (2018): A periférikus területeken élő aktív korúak munkaerőpiaci kapcsolatai – egy belső periférián található zsáktelepülés példáján. *Területi Statisztika*, 58(4) 417–443.
- Saad J. (2004): *Telepessors*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Sebestyén Zs. (2016): Az interszekcionalitás elméleti megközelítései. *Metszetek*, 5(2) 108–126.
- Spéder Zs. (2002): *A szegénység változó arcai*. Budapest: Andorka Rudolf Társaság – Századvég Kiadó.
- Stewart M. (1994): *Daltestvérek. Az oláh-cigány identitás és közösség továbbélése a szocialista Magyarországon*. Budapest: T-TWINS.

- Szabó Cs. (2020): *Tiszabő*. Kézirat. 2020. 10. 25.
- Széchenyi K (2008) *Megbélyezettek. A kitelepítések tragédiája*. Pomáz: Kráter Kiadó.
- Szelényi I. (1973): *Városshociológia*. Budapest: Közgazdasági és Jogi Kiadó.
- Varga A. (szerk.) (2015): *A neveléssociológia alapjai*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem.
- Varga A. (2018): *A rendszerváltás gyermekei Cigány/roma fiatalok életútja egy húsz évet felölő kutatás tükrében*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem.
- Weinhardt A. (2019): Döbbenetes számok láttak napvilágot a cigányság helyzetéről. *Portfolio*, 2019. 11. 28. <https://www.portfolio.hu/unios-forrasok/20191128/dobbenetes-szamok-lattak-napvilagot-a-ciganysag-helyzeterol-408493>

Megjelenés előtt: Máltai Tanulmányok, 2022.

- Boros J. – Kozma T. – Márkus E.: *Community Building and Social Innovation*. Debrecen: Debrecen University Press, pp. 124–139. (Az angol eredeti magyar változata.)

Iskola után

II.1. KÖZÖSSÉGI TANULÁS

Társszerző: Híves Tamás

A fogalom és a háttér

A központi fogalom, amelyre külön hivatkozni nem fogunk, de az elemzés célja éppen ennek figyelemmel kísérése, a szociális tanulás. A szociális tanulás fogalma alapvetően kétféleképpen értelmezhető a nemzetközi és hazai kutatási adatok alapján. Egyfelől maga a fogalom pszichológiai síkon értelmezhető – a tanulás szocializációs folyamatát értik rajta, illetve e folyamatnak a pszichés mechanizmusait vizsgálják (Miller–Dollard, 1941; Bandura, 1986). Másfelől a szociális tanulás afféle társadalmi funkcióként, társadalmi aktivitásként, az egyének csoporttevékenységekbe történő önkéntes bekapcsolódásaként – valamiféle „civil kurázsiként” – fogható fel. Wenger (2000) később a „társadalmi tanulás” fogalmat használva népszerűsíti ezt. Fontosabb, hogy a magyar szakirodalomban jóval korábban találkozunk vele. Kozma Tamás (1985) könyvében a szociális tanulást a társadalmi változások egyik kiemelkedő elemének tekinti, akként elemzi.

Az alábbiakban azt tekintjük át, hogy a történetileg sokféle etnikum együttéléséből épülő Magyarország, amely a 20. században – a világháborúkat követő békekötések nyomán – gyakorlatilag homogén magyar népességűvé csökkent, majd az Európai Unióba történt belépés környékén, illetve utána ismét soknemzetiségűvé kezd válni, ma a korábbiaktól eltérő okokból és struktúrával. Ez a folyamat napjainkban játszódik le, és ma még hiányoznak azok a kutatások, amelyek figyelemmel kísérnék. Úgy véljük, hogy ez az izgalmas folyamat éppen a felnőttkori tanulás sajátos formájaként is szemlélhető, hiszen mind a beköltözők, mind a benn élők új ismeretek tömegével szembesülnek, amelyeket el kell sajátítaniuk, ki kell alakítaniuk az együttélés, a kölcsönös alkalmazkodások, a kölcsönös tanulások rendszerét. A kutatásban azt is figyelemmel kísérjük, hogy az ország népességének az a része, amely történetileg és kulturálisan többé-kevésbé elkülönül a többségtől, a cigányság miként éli meg a változásokat, profitál-e belőle, vagy ebben a társadalmi folyamatban is kívülálló marad.

A központi fogalom, amelyre külön hivatkozni nem fogunk, de az elemzés célja éppen ennek figyelemmel kísérése, a szociális tanulás. Egyfelől maga a fogalom

pszichológiai síkon értelmezhető – a tanulás szocializációs folyamatát értik rajta, illetve e folyamatnak a pszichés mechanizmusait vizsgálják (Miller–Dollard, 1941; Bandura, 1971; Fodor, 2008). Másfelől a szociális tanulás afféle társadalmi funkcióként, társadalmi aktivitásként, az egyének csoporttevékenységekbe történő önkéntes bekapcsolódásaként – valamiféle „civil kurázsiként” fogható fel. Ebből az értelmezésből indulunk ki, amikor azt vizsgáljuk, hogyan alakul Magyarország egyes tájain a népesség etnikai összetétele, és milyen együttműködések, kölcsönös tanulások bontakoznak ki az együttműködésből. Egy-egy helyi közösség tudásának kiaknázása, a csapatmunka, a gyors kapcsolatteremtési képesség a gazdasági folyamatok alakulásában is kulcsfontosságú lehet (Benke, 2012: 1–2; Fodor, 2008).

Beilleszkedés a közösségbe

Külföldi beköltözők

Az első világháborút követő békekötésig a történelmi Magyarország területének jelentős része kevert etnikumú volt. A háború utáni területi megosztásoknak deklarált célja volt a kevert etnikumú területeknek a szomszédos országokhoz való csatolása. Ennek következtében – a második világháború utáni területrendezés alapján ezt erősítette meg – Magyarországon a cigányságon kívül alig maradt a régi népcsoportok tagjaiból őshonos népesség. Ennek ellenére már az 1950-es években folytatódott a nyelvet és kultúrát ápoló nemzetiségi oktatás, amelynek nemzedékeken átívelő hagyományai voltak korábban.

Az 1990-es rendszerváltás után kezdődött törvényhozási munka egyik fontos eleme volt a nemzeti kisebbségek jogállásának és oktatásának rendezése. Az új törvény fenntartotta, sőt bővítette a nemzetiségi oktatást mind tartalmilag, mind szervezetileg. Új elem volt a cigányság őshonos nemzetiségként való elismerése, ennek következményeképpen saját nyelvüknek, kultúrájuknak az állami oktatásba való bevitele. (A meghatározás, amelyre hivatkozni szoktak, az ENSZ is alkalmazta az ún. Capotorti-definíció, amely 1977-ben született. Ennek lényege, hogy olyan nem domináns helyzetű, viszonylag kis létszámú társadalmi csoportokról van szó, amelynek vannak sajátos etnikai, kulturális vagy vallási jellemzőik, és közös csoportnak tudják magukat (Capotorti, 1977).

Az ország lakosságának szerkezetében jelentős változást hozott az Európai Unióba való belépés. Már a döntés közeledte az európai országok polgárait a Magyarországra való beköltözésre csábította. A 2004-es belépés és a 2011-es népszámlálás között négyszeresére emelkedett a nyugat-európai uniós tagállamok huzamosan Magyarországon tartózkodó – saját lakással is rendelkező – polgárainak a száma, csaknem minden európai országból regisztrálhatunk beköltözőt.

A betelepülés célpontjai olyan térségek, amelyek az elmúlt fél évszázadban folyamatosan veszítették el népességüket. A határvidékeken az őslakosoknak az ötvenes években történt kitelepítése-elűzése nyomán főként cigányok telepedtek le. A maradék helyi lakosságból a költözni tudók elmentek, a megmaradtak előregedtek. A változásokat felgyorsította például Baranyában a bányák bezárása, az Alföld tanyás vidékein pedig az attraktivitását vesztő, leépülő mezőgazdaság mutatkozott egyre kevésbé képesnek arra, hogy jövőt kínáljon lakóinak.

A *Heti Világgazdaság* (2011 és 2012) elemzése szerint négyszeresére emelkedett a nyugat-európai uniós tagállamok huzamosan Magyarországon tartózkodó állampolgárainak a száma a 2004-es EU-csatlakozás óta. A hazai német kolónia nagysága például nem egészen 7 ezer főről csaknem 22 ezerre, az osztrákoké pedig félezerről több mint 4 ezer főre növekedett. Ugyancsak számottevően emelkedett a hosszabb időn át itt időző angolok, franciák, olaszok és hollandok száma. Ők ez év elején már túl voltak a 2-2 ezres létszámon, ami hat-nyolcszoros növekedést jelent az előző évtized közepéhez képest (*Demográfiai Évkönyv*, 2011).

A hazánkban most élő 205 ezer külföldi állampolgár közül durván minden harmadik román illetőségűnek – túlnyomórészt az anyaországba átjött erdélyi magyarok – számít. Az esetükben regisztrált csaknem 74 ezres lélekszám csökkenést jelez: a múlt esztendőben már több mint háromezerrel kevesebben éltek itt, mint egy évvel korábban (76 878). Az utóbbi időben apadni kezdett az itt tartózkodó kárpátaljai magyarok (hivatalosan ukrán állampolgárok) s a bácskai magyarok, vagyis a szerb állampolgárok száma is. Nem tudjuk, mi magyarázza ezeknek a csoportoknak a csökkenését, csak feltételezzük, hogy a nyugat-európaiak számára megfizethető házak, lakások számukra túlságosan drágák.

A hollandok – létszámaik és ingatlanvásárlásuk miatt is – sajátos magatartást tanúsítanak. Gyúgy, Hács, Ág, Lad, Kurd, Szakcs, Büssü, Pollány, Törtel, Tevel, Závod – turisztikai értelemben felkapottnak a legkevésbé sem nevezhető településeket favorizálnak. A 2800 hazai falu közül a legnagyobb érdeklődés a Duna–Tisza közén néhány tanyás település iránt mutatkozik: a Cegléd mellett fekvő, négyezer lakosú Csemő községben például 85 házat, telket vásároltak meg hollandok az utóbbi évtizedben. Az erős kálvinista hagyományú térségben élénk az érdeklődés Nagykőrös és a vele szomszédos Kocsér, továbbá Kiskunmajsa iránt is, ahol 57-57, illetve 41 ingatlant szereztek már. Az alföldi külterületek mellett feltűnő vonzerővel bír a Dél-Dunántúl – itt nem szolgál magyarázatul a kálvinizmus, talán inkább a táj szépsége. Baranyában összesen 750, Somogy megyében 680 ingatlannak van hollandi tulajdonosa.

Esettanulmányunkban azonban nem rájuk, hanem egy betelepődőként kevésbé közismert népcsoportra, a finnre koncentrálnunk.

Egy soknemzetiségű falu

A vizsgált falu egykori nemzetiségi kisebbsége a német volt: Az elűzött német családok leszármazottai megvették a család egykori házat, vagy újat vásároltak. Így a kis falu ma a helyi lakosok mellett a finnek és a németek közös hazája. A falu nagy ünnepléseit is egyre inkább ezek a csoportok rendezik (gőzgombóc-fesztivál, mézeskalács-kiállítás, babakiállítás az egykori németek nemzetiségi viseleteiből).

A finnek nem „tipikus” beköltöző csoport az országban. Azért érdemes őket kiemelni, mert megjelenésükkel jól mutatnak olyan helyzetet, amely sok szempontból ideálisnak mondható. Ahhoz, hogy a Baranya megye peremén fekvő falu egyre több finn beköltözőt számláljon, véletlen nyújtotta az első lépést: a környéken járó finn festőművésznek megtetszett a falu, házat vett, és elkezdett ismerősöket „toborozni”. Ma a faluban élő közel harminc finn család élénk nyilvános életet él, rendszeresen bekapcsolódnak a kulturális alkalmakba, maguk is kezdeményezői és résztvevői ezeknek. A mindenki által tapasztalt, legfeltűnőbb jelenség a finnek aktív életmódja, rendszeres sportolási szokásai. Reggelente egyedül vagy kisebb csapatban gyalogolni, kocogni indulnak. Különösen az feltűnő a helybelieknek, hogy nemcsak a fiatalabbak, hanem a legidősebbek is aktívan mozognak. A finnek mobil életviteléről, tervekben gazdag jövőképeiről pozitívan beszéltek, általában hozzátéve, hogy ebben jobb anyagi helyzetük is vélhetően szerepet játszik.

A finnek nyelvtanulási aktivitásait a helyiek igen nagyra értékelik, és részben ennek is köszönhető a helybeliek egy részének nyitottsága a finn nyelv iránt. A mindennapi érintkezések, kertbeli munkálatok, közös főzések, illetve baráti finnországi utazások során azok, akik szoros kapcsolatot ápolnak a finnekkel, már szert tettek kisebb finn szókinszre. (A település nyelvhasználati kérdéseiről részletesebben lásd Heltai, 2012.)

2013 áprilisa és júliusa között egy kezdő, pályázati forrásból finanszírozott (TÁMOP) 60 órás finn nyelvtanfolyam is lezajlott, tíz fő részvételével. A tanfolyam heti háromszor három órát jelentett, a résztvevők életkorukat és foglalkozásukat tekintve igen változatos képet mutattak. Elsősorban olyanok használták ki a lehetőséget, akik mindennapi munkájuk során kapcsolatba kerülnek a finnekkel (például orvos, fodrász vagy a hivatali dolgozók).

A településen működő két kórusba elsősorban középkorúak, fiatal családok járnak. Az egyik inkább egyházi kórus, a miséken szokott énekelni, míg a másik inkább német nemzetiségi kórusként működik. A próbák az együttlétén kívül tanulási alkalmakat is jelentenek. Mindkét kórus énekel németül is, a nemzetiségi kórusnak pedig több finn is tagja, akik finn dalokat tanítanak a tagoknak.

A gyerekek számára a nyári szünetben, júniusban és augusztusban szervezik meg kétszer egy hétre a Vár-Lak gyerektábort. Elsősorban olyan gyerekek vesznek rajta részt, akiknek nagyszülei a településen laknak, ők maguk viszont szüleikkel már nem (az idei 33 résztvevőből 22 volt ilyen). 6–13 évesek vesznek részt a táborban,

ahol reggeltől délutánig a közös programokkal töltik el az időt. A tábor célja, hogy a gyerekek egyrészt jobban megismerhessék családjuk gyökereit, másrészt pedig a kézműves-foglalkozások, kirándulások, csapatjátékok, tematikus napok, ökoprogramok során közelebb kerüljenek egymáshoz. (Például mindennap más történelmi kort idéznek meg, ahhoz kapcsolódó ruházat készítésével és különböző játékokkal.) Az ökonapra már a település lakossága is gyűjti a felesleges palackokat, amikből a gyerekek különböző eszközöket készítenek. Este sokszor együtt folytatják a baráti társaságok a játékot valamelyik nagyszülőnél. A tábor három fiatal anyuka kezdeményezésére indult, akkor még főleg saját gyermekeik szünidejének aktívabb és hasznosabb eltöltésének céljából. Ők dolgozzák ki és szervezik meg minden évben a programokat, amelyeket részben pályázati pénzből, részben pedig a résztvevők által befizetett összegből finanszíroznak.

A finnek általános nyitottsága, a közösségi életben való aktív részvételük mellett családi életük és otthonaik zártsága is gyakori tapasztalata a helybelieknek. Korábban a falu kórusa is járt már Finnországban. A magyar kultúrával történő megismerkedés a finn testvértelepülések közösségeiben is közösségi tevékenységekhez vezet. 2013 tavaszán húsvéti összejövetelre került sor, ahol közösen hímestojásokat és magyaros ételeket is készítettek.

Ez a község jól példázza az „idegenek” és a helyi lakosság kapcsolatait: a beköltözők színes és sok kapcsolatért dolgoznak, a helyieknek viszont a beköltöző nemcsak új ismeretek forrása. Fent nem említettük, hogy számos helybéli család – a finnektől tanulva – szaunát is berendezett saját házában, már pedig ez a döntés az informális tanulás kézzel is fogható eredménye.

Még egy részletet emelünk ki. A helyi cigánysággal a beköltözőknek – de a község szerteágazó civil szervezeteinek – sincsen kapcsolatuk. Interjúinkban találkoztunk különböző nemzetiségi, társadalmi csoportokkal való közös rendezvényekkel, azonban a helyi cigány önkormányzat, maguk a cigány emberek szóba sem kerültek. Igaz, nem „dicsekvésre méltó” a falu széli telep, azonban, legalábbis kutatási szempontunkból ez a lakossági csoport is figyelemre méltó lehet.

A cigányság

A 2011-es népszámlálás adatai alapján 315 583-an mondták magukat romának, cigánynak, míg az előző népszámlálásban ez a szám 206 ezer volt. A létszám jelentős emelkedésének valószínűleg az az oka, hogy legutóbb többen vállalták származásukat, illetve válaszoltak az etnicitásra irányuló – egyébként nem kötelező – kérdésekre. Ebben közre játszott az is, hogy a népszámlálást megelőzően jogvédők és roma önkormányzatok széles körű kampányban azt kérték, hogy a cigány/roma emberek valljanak etnikai hovatartozásukról.

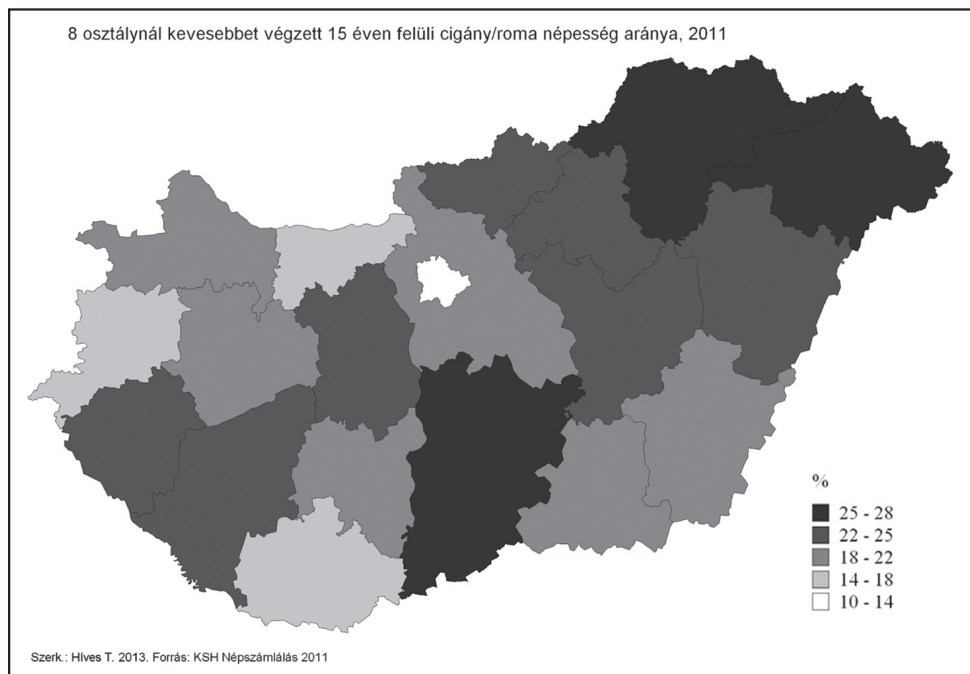
Az utóbbi időben a cigányság iskolázottságára nagyobb nemzetközi figyelem irányul, és külön programok szerveződnek iskolázottságuk emelésére. Azt is előre kell bocsájtani, hogy az Európai Unióban a népcsoportot rendszerint nem nevezik meg – más népcsoportot sem –, ám „mindenki tudja”, mikor van róluk szó (Forray, 2012).

A 2011-es népszámlálás szerint a nem roma népességnek csupán 4,5%-a nem végezte el az általános iskolát a 15 éven felüli népességből, addig ez a cigány/roma népesség 22,3%-ról mondható el. A középfokú iskolát érettségi nélkül elvégzett, a szakmai oklevéllel rendelkező népességnél nincs kiugró különbség a többség és cigányság között, de egyre nagyobb az eltérés, a magasabb végzettségi szinteken, amit más kutatási adatok is megerősítenek. (Fehérvári, 2008) Míg a nem roma népesség 17%-a diplomás, addig e csoportnak csak 1,2%-a, összesen 2607 fő.

Területileg vizsgálva a cigányság iskolázottságát, általánosságban megállapítható, hogy azokban a megyékben van több érettségizett vagy diplomás cigány lakos, ahol alacsony számban élnek. Ezek főleg az északnyugati megyék, valamint Pest és Csongrád megye. Ennek oka az lehet, hogy a több és jobb munkalehetőséggel rendelkező területekre nagyobb számban vándorol képzett munkaerő, közöttük cigányok is.

Az általános iskolát nem befejezett cigány népesség elsősorban északkeleten és Bács-Kiskun megyében található (1. térkép). Ezekben a térségekben általában is alacsonyabb az ott élők iskolai végzettsége, köztük a vizsgált társadalmi csoporté is. A Dunántúl déli felének megyéi e mutató tekintetében igen eltérően viselkednek. Míg Zala és Somogy megyében igen magas az iskolázatlan cigány népesség aránya (25% körüli), addig Baranyában jóval alacsonyabb, kedvezőnek mondható 17%. Nemcsak az alacsonyan iskolázottak aránya kedvezőbb Baranyában, de az országos átlaghoz képest sokkal magasabb a szakiskolai/szaktanulmányi végzettséggel rendelkezők aránya is. Sajnos ez a diplomások esetén már nem mondható el. Még így is feltételezhető, hogy Baranyában erőteljesen hatnak a javulásra az elmúlt húsz esztendő azon oktatási innovációi, melyek a cigányság iskolázottságának emelését célozták (Szűcs és mtsai, 2012). A szakiskolai/szaktanulmányi végzettséggel rendelkezők legmagasabb arányban Komárom-Esztergom megyében, illetve Budapesten élnek, az északkeleti megyék ezen iskolázottsági szinten is nagy elmaradást mutatnak. A diplomával és érettségivel rendelkező cigány népesség a fővárosban koncentrálódik, itt a cigány népesség 6%-a diplomás, Csongrád megyében pedig az országos átlag kétszerese, 2,4%-uk rendelkezik diplomával.

A megyék között igen nagy, ötszörös területi különbség mutatkozik az érettségi-vel rendelkező roma/cigány népesség arányában. Míg ez az érték Budapesten 14% felett van, addig Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében csupán 2,8%. Látható azonban az is, hogy Baranyában, mely szintén a leszakadó gazdasági térségekhez tartozik, van előrelépés a cigányság középfokú iskolázottságában – köszönhetően a célzott intézményi támogatásnak (jól működő iskolai integrációs programok, nagyszámú tanoda, Gandhi Gimnázium).



1. térkép

A fentiekben röviden elemzett folyamatokat és területi különbségeket korábban – részben még ma is – a teljes népesség körében is megfigyelhettünk. És ami még fontosabb, az ilyen jellegű változások mögött organikusan fejlődő, iskolázódó közösségek állnak. Azonban népességünk vizsgált csoportjára ez az utóbbi feltétel nem érvényes. Rögzülnek a kedvezőtlen helyzetű térségek és társadalmi csoportok, amelyeket az aluliskolázottság jellemez. Az elmúlt évtizedben minden erőfeszítés ellenére tovább nőtt a szakadék a cigányság és a többség iskolázottsága között, és ennek megfelelően az életesélyek közötti eltérés is tovább növekedett (Híves, 2006). A kedvező adottságú térségek pozíciója is megmaradt; az olló két szára – kedvező és kedvezőtlen adottságú térségek, valamint a roma és nem roma népesség társadalmi mutatói között – folyamatosan nyílik, ami rontja az ország fejlődésének kilátásait, sőt veszélyezteti a társadalmi békét is. Bár elemzésünkben csak az iskolázottságra térünk ki, de a foglalkoztatottság szempontjából is elmondható ugyanez. Míg a nem roma megfelelő korú népesség 64%-a dolgozik, addig a cigány/roma népességnél 26%-os ez az arány. A foglalkoztatottság területi megoszlása hasonló az iskolázottságéhoz, vagyis a leszakadó térségek nagyarányú munkanélkülisége nagyfokú elszegényedést és kilátástalanságot tükröz, amely erőteljesen hat a cigány/roma népesség iskolába való hosszabb távú befektetésének elmaradására.

A tanoda programok

A tanoda program olyan civil – tehát egyértelműen szervezett tanuláson kívüli – tanulási alkalom, amelynek célja, hogy iskoláskorú gyerekek és fiatalok elkötelezett felnőttek és saját kortársaik körében és segítségével kapjanak támogatást iskolai tanulmányaik sikerességéhez, de ami ennél is fontosabb, lehetőségük nyíljon olyan kulturális ismeretek és technikák elsajátítására, amelyeket szerencsésebb környezetben nevelkedő kortársaik családjukban szereznek meg.

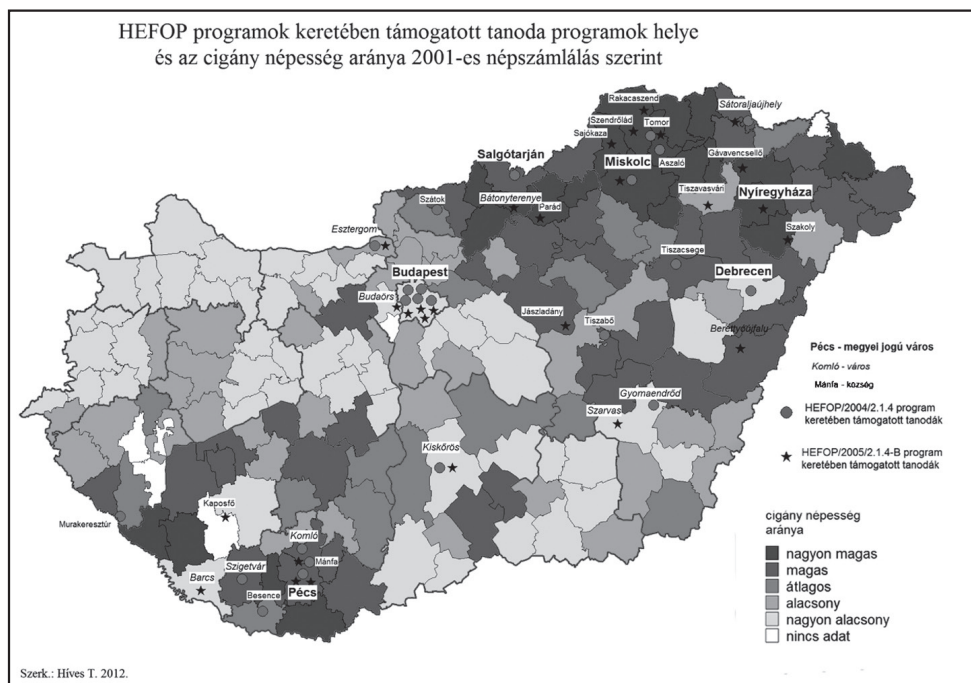
A munka kezdetei a kilencvenes évekre nyúlnak vissza. Alapvetően francia mintára támaszkodó iskolán kívüli támogatásról van szó, amelynek lényege, hogy a tanulási problémákkal küzdő diákok civil szervezeti keretek között kapnak oktatási és általánosabb szocializációs támogatást. Az első ilyen jellegű tevékenységet a dél-dunántúli hatókörű, Pécssett működő Amrita Egyesület indította 1994-ben Pécssett (Varga, 1999). A tanoda elnevezést erre a civil keretben történő támogatásra először a Józsefvárosban indított program használta (Szőke, 1998). Napjainkban pedig a „tanoda program” mint gyűjtőfogalom fedi le azokat az ország különböző térségeiben, a helyi sajátosságokhoz igazodó, iskolán kívüli, civil fenntartású intézményeket, melyek szolgáltatásrendszerükkel a hátrányos helyzetű diákok kulturális, szociális, lelki és tanulmányi támogatását nyújtják. A program klubszerűen szervezett formában valósul meg, a diákok egyéni fejlesztésben részesülnek, vagy éppen közös kulturális programban vesznek részt, érdeklődő felnőttekkel beszélgetnek. A támogatásnak ez a civil formája elterjedt az országban – jelenleg közel 100 tanoda működik (2. térkép).

A teljes népességhez képest körükben nagyságrenddel magasabb az iskolarendszertől értékelhető szaktudás nélkül kikerülő aránya és a lemorzsolódás – ezért számukra különösen fontos a hátrányokat csökkentő és az iskolai előrehaladást biztosító tanodaprogram (1. táblázat).

1. táblázat. 15 éven felüli népesség iskolai végzettsége, %

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

Például 2013-ban Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében éppen a legrosszabb helyzetű kistérségekben nem működött tanodaprogram. Ugyancsak hiányzik ez a fajta civil tanulási lehetőség Ózd kistérségben, amely az ország legszegényebb, leginkább hátrányos helyzetű területe. Baranya megyében a legtöbb program Pécssett és környékén működik, de a Dunántúl legnagyobb részén nincs olyan kistérség, amely ebbe a



2. térkép

kategóriába esne, és tanoda sem működik. Viszont Budapest és környéke az ország legfejlettebb térsége, és itt mégis jelentős számú tanoda működik.

2011-ben megváltozott a helyzet. Őzdi térségében már több tanoda van, az egész megyére jellemző, hogy a leginkább elmaradott térségekben is megjelentek a programok. Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében azonban továbbra is kevés tanoda működik (négy tanoda), és azokból is csak egy van leghátrányosabb helyzetű térségben. Hajdú-Bihar megyében jelentősen nőtt a tanodák száma (háromról kilencre), míg Nógrád megyében viszont háromról egyre csökkent.

A Dél-Dunántúlon a helyzet csak némileg változott, Baranyában, Somogy megyében továbbra is nagyon kevés tanoda működik, ellenben Tolna megyében négy működő tanoda kapott támogatást, jöllehet itt korábban egy sem volt.

A tanoda-programok hatékonyságáról nincsen rendszeres adatgyűjtés, ezért csak azt állapíthatjuk meg, hogy ez a civil kezdeményezés – igaz, állami források támogatásával – jelentős népszerűsége miatt. Ha nem is módosított jelentős mértékben a cigányság általánosságban kedvezőtlen pozícióját az iskolázásban, a személyes kapcsolattartás, az iskolán kívül kulturális kínálatban való intenzív részvétel a legrosszabb helyzetben élő roma gyermekek és fiatalok számára esélyeket kínál a társadalomban való aktív részvétel tudatosságához, változatosságához.

Kissé túlságosan megszoktuk, hogy egynyelvű, egyszokású országban élünk. Ez a helyzet azonban megváltozni látszik. Írásunkban kiragadott példákön keresztül próbáltunk áttekinteni olyan helyzeteket, amelyekben a résztvevők tanulása spontán formákban történik. Két példát emeltünk ki: az egyik a házat-lakást vásárló külföldiekre irányította a figyelmet, a másik pedig a hazai cigányságra. Az elmúlt években az ország egyes falvaiban jelentős számú, arányú külföldi állampolgár jelent meg, akiknek nyelve, szokásai, életvezetése eltér a helyben megszokottól. A helybeliek számára új élményeket jelentenek, ám ezzel együtt gyakran új munkaalkalmat is. A másik példánk a cigányság, amely – szemben a beköltöző jómódú külföldiekkel – szegénységével, iskolázatlanságával jelent „idegen” csoportot. Velük kapcsolatban azt az elmúlt évtizedben dinamikusan fejlődő hálózatot vizsgáltuk, amely az iskolán kívüli művelődésben kíván segíteni, a tanodákat. Úgy gondoljuk, ezeknek a kapcsolatoknak feltárása, leírása segít önképünk formálásában, és reményünk szerint hozzájárul ahhoz is, hogy a valamilyen szempontból idegen számára falvaink, városaink valódi otthonná váljanak.

Első megjelenés

Kozma T. (szerk.) (2015): *Tanuló régiók Magyarországon*. Debrecen: CHERD, pp. 177–204.

II.2. ISKOLA UTÁN

Iskolázás és munkavállalás cigány fiatalok körében*

Ha a hazai cigánysággal kapcsolatos, gyakran hivatkozott tanulmányokat olvassuk, mindig ugyanazokkal a megállapításokkal találkozunk: a roma gyerekek, tanulók nem jutnak el még az általános iskola befejezéséig sem, nem tanulnak szakmát, nem érettségiznek, a felsőoktatásról nem is szólva, a „felsőoktatás” szó maga sem igen jelenik meg a róluk szóló tanulmányokban. Nincsen képzett cigány ember – legfeljebb a zenészek, de róluk „nem érdemes beszélni”. A cigány népesség ezekben az írásokban iskolázatlan, tanulatlan, munkanélküli tömeget formáz, olyan tömeget, amelyen most már végre segíteni kellene, találjuk ki, hogyan. Az „oktatás” és az „iskola” úgy jelenik meg, mintha az ország szegény vidékein szegény gettó-iskolák szerveződnének a társadalom legszegényebb rétegei számára. Ez az összefüggés talán érvényes volt a múlt század 70-es és 80-as éveiben, de még mindig ez a kép uralja a tömegkommunikációt és a politikai közbeszédet. Az oktatásügy azonban már messze van ezektől az állapotoktól. Amikor tényekről beszélünk, akkor tekintetbe kell vennünk a cigány, roma oktatás szempontjából is a fejlődést és a szükségleteket egyaránt.

Az adatok, amelyek mindezt bizonyítanák, régiek, hiszen az etnikai alapú országos adatgyűjtés már csaknem húsz éve tilos. A népszámlálás kissé árnyaltabb

adatairól e nézeteket publikáló szerzők éppen úgy nem vesznek tudomást, mint a realisabb bemutatásra törekvő kutatócsoportok eredményeiről – a mieinkről vagy másokéről.

Hogyan egyeztessük össze ezt a képet például a mi romológia szakunk jelenlegi vagy végzett hallgatóival, akik zöme cigány vagy olyan nem roma ember, aki tenni akar e népcsoport felemelkedéséért? Az elmúlt bő évtizedben sok száz hallgató végzett csak nálunk az ország egész területéről. Persze nemcsak nálunk tanulnak és végeznek ilyen emberek, hanem másutt is az országban, és az oktatásügy mellett gondoljunk a civil szervezetekre is. Lehetséges az, hogy ennek a fáradozásnak nincsen semmilyen eredménye? A Gandhi Gimnázium, a Roma Esély Szakközépiskola, a Lungo Drom Középiskola – hogy csak a legregébbieket említsem – nem tudott változtatni? De folytathatnánk a sort az elmúlt nyolc év iskolareformjaival – ezek éppen úgy teljesen eredménytelenek maradtak, mint a korábbi próbálkozások? Az a nagyszámú civil szervezet, amely forrásokat kapott cigány gyermekek iskolázásának, felnőttek szakmatanulásának segítésére, nem ért el semmilyen eredményt?

Úgy gondolom, szükség van az eredmények számbavételére éppen úgy, mint a problémák leírására és orvoslására. Azt is látnunk kell, hogy az eredmények rengeteg egyéni áldozat és munka árán születnek. A problémák létrejöttében és fennmaradásában is vannak egyéni okok, ám ennél sokkal fontosabbnak gondolom azokat a tényezőket, amelyek az emberek életét befolyásolják, sőt gyakran meghatározzák. Itt nem is elsősorban az oktatásügyre gondolok, hanem az ország egészének, még inkább egyes térségeinek gazdasági-társadalmi állapotára. Ezek a térségek éppen azok, ahol a legnagyobb arányban él a roma lakosság. Az okokról hosszan lehet elmélkedni, ám talán elegendő itt arra a régi felismerésre gondolni, hogy továbbköltözni elsősorban azok akarnak és tudnak, akiknek másutt is van mit „eladniuk”: képzettségük, erejük vagy éppen támogatójuk. Akik maradnak, vagy a jobb körülmények közé távozottak helyére költöznek, mindebből kevesebbel rendelkeznek.

Az iskolázottság-képzettség egyike a legfontosabb tényezőknek, amelyekkel jobb életlehetőségeket lehet teremteni. Nem állítom, hogy jelentőségük kizárólagos, ám ezek nélkül ma a gazdasági és társadalmi sikeresség csak véletlenszerű, egyedi eshetőség marad. Azt sem állíthatom, hogy ezek birtokában garantálható a siker, hiszen – amiről itt majd bővebben lesz szó – például a lakóhely távolsága a munkahelyektől ma olyan tényező, amelynek hatását egyéni erőfeszítéssel nehéz leküzdeni.

Iskolázás

A legutóbbi népszámlálás alábbi adatsorai azt tükrözik, hogy a roma népesség iskolázottság szempontjából még mindig jelentősen rosszabb helyzetben van, mint az ország népessége átlagosan (1. és 2. táblázat). Ám a megfelelő korú cigány fiataloknak már közel háromnegyede rendelkezik legalább általános iskolai végzettséggel. Úgy

véljük azonban, hogy ebből az oktatás- és a társadalompolitika sok területén nem sikerült a megfelelő gyakorlati konzekvenciákat levonni. Általánosságban az állapítható meg, hogy a cigány fiatalok az új évezredben sokkal iskolázottabbak ugyan, mint voltak az egy-másfél évtizeddel korábbi pályakezdők, azonban az iskolázottság nem igazán hasznosul sem a munkaerőpiacon, sem a civil kompetenciák olyan területén, mint az informáltság, az információk megszerzésének, a kapcsolatok kiépítésének a gyakorlata. Az egykori iskola – és szakmaválasztásukat is a bizonytalanság jellemezte.

1. táblázat. A 15 éves és idősebb népesség megoszlása iskolai végzettség szerint az ország teljes népességében*

	legmagasabb befejezett iskolai végzettség				
	8-nál kevesebb	8 oszt.	közép éretts. nélkül, szakmai oklevéllel	középiskola érettségivel	felsőfokú
összesen (fő)	950 286	2 874 746	1 581 315	2 162 996	934 036
összesen (%)	11,2	33,8	18,6	25,4	11,0
férfi (%)	7,7	31,6	26,5	22,5	11,6
nő (%)	14,2	35,7	11,6	28,1	10,4
15–29 (%)	3,3	34,0	24,3	31,3	7,1
30–39 (%)	2,3	21,2	31,8	29,1	15,7
40–49 (%)	2,8	27,6	27,3	27,8	14,6
50–57 (%)	4,1	34,8	18,0	28,7	14,4
58–61 (%)	8,8	57,4	0,6	21,5	11,6
62–X (%)	38,6	41,2	0,0	12,9	7,2

2. táblázat. A 15 éves és idősebb népesség megoszlása iskolai végzettség szerint az ország roma népességében*

	legmagasabb befejezett iskolai végzettség				
	8-nál kevesebb	8 oszt.	közép éretts. nélkül, szakmai oklevéllel	középiskola érettségivel	felsőfokú
összesen (fő)	56481	72 213	10 963	3 520	1 011
összesen (%)	39,2	50,1	7,6	2,4	0,7
férfi (%)	32,1	54,4	10,3	2,5	0,7
nő (%)	46,4	45,7	4,9	2,4	0,7
15–29 (%)	30,5	57,2	9,2	2,7	0,4
30–39 (%)	29,6	57,7	9,7	2,3	0,8
40–49 (%)	43,6	46,8	6,3	2,4	1,0
50–57 (%)	59,1	32,7	3,8	3,1	1,2
58–61 (%)	74,1	23,3	0,1	1,6	1,0
62–X (%)	84,6	13,4	0,0	1,2	0,8

Forrás: 2001-es népszámlálás, Forray: Educatio, 2005.

A fiatalok egyrészt azért vannak hátrányos helyzetben a munkaerőpiacon, mert többségük lakóhelye a várostól távol fekvő – legalábbis közlekedési értelemben távol fekvő – község, aprófalu. Másrészt változatlanul magukra vannak utalva, amikor a munkaerőpiacon tájékozódnának: a család, a rokonság a domináns információforrás. A munkaügyi szervezeteknek főleg a tanfolyamok indításában van szerepük, de a tanfolyamon szerzett képesítést sokan nem tudják a munkaerőpiacon hasznosítani. A civil szférát, a kisebbségi önkormányzatokat gyakorlatilag nem veszik igénybe az álláskeresőknél. Azt is meg kell jegyezni, hogy ódzkodnak a regisztrációtól, igaz, hogy annak előnyeivel, a kedvezményekkel sem igazán vannak tisztában.

Kutatásainkban azt állapítottuk meg, hogy a nagyvárosokban lényegében azok a cigány fiatalok maradnak munka nélkül, akiknek hiányos az iskolázottsága, esetleg befejezett általános iskolája sincsen. Ez nyilván elsősorban az élénkebb munkaerőpiaccal függ össze, de valószínű az is, hogy a munkaüggyel, munkapiaci képzéssel foglalkozó szervek lakóhelyi hozzáférhetősége is növeli a foglalkoztatási esélyeket. Ebből a helyi oktatás- és munkaügyi politika számára vonatkozóan az a javaslat fogalmazható meg, hogy a jelenleginél sokkal nagyobb figyelmet kell fordítani az általános iskolai lemorzsolódásra és az általános iskolát végzettek szakképzéshez való juttatására.

A fiatal korcsoportban is magas az általános iskolai végzettséggel nem rendelkezők aránya, csaknem minden második legfeljebb az általános iskolát fejezte be. Igen kevesen jutottak a felnőttképzés keretében az általános iskola befejezésig, talán a szakmatanulás miatt több mint kétszer annyi férfi, mint nő.

Saját kutatásaink szerint egyharmaduknak van valamilyen szakmai képzettsége, csak huszaduk érettségizett, illetve jár érettségit adó iskolába, egyszázaduk tanul vagy tanult felsőfokon. Igaz, a minta speciális volt, mivel munkanélküli fiatalokat kérdeztünk, tehát feltételezhetjük, hogy egy teljes mintában jelentősen magasabb iskolázottságot találtunk volna. Ez az alacsony iskolázottsági szint oka is lehet annak, hogy a fiatalok kiszorultak vagy be sem kerültek a munkaerőpiacra.

Mivel a városokban és a községekben élők iskolázottsági szerkezetében lényegesen kisebb az eltérés a vártnál, ez arra enged következtetni, hogy a gazdaságilag stagnáló városok még saját fiataljaiknak sem tudnak munkát adni, még kevésbé a környékükhöz tartozó községekben élőknek. Másfelől egyes falusi térségekben – például éppen az iskola megszűntetése miatt – csökken a sikeresen iskolázódó cigány fiatalok száma, aránya. Erre vonatkozó konkrét adataink nincsenek, azonban a korábbi tendenciák alapján joggal élhetünk a feltételezéssel, hogy a távolabb eső iskola kevesebb sikerrel juttatja tovább a hátrányos helyzetű tanulókat, mint a helyben működő. Tegyük hozzá, hogy az elmúlt években ismét erősödött az az oktatáspolitikai erőfeszítés, hogy nagyobb, több szolgáltatást nyújtó központi iskolákban tanuljanak a gyerekek. A bejárás – akkor is, ha központilag szervezett buszokkal történik – olyan többlet-erőfeszítést, ráfordítást kíván meg az érintettektől, amelyet éppen azok nem vesznek részt szívesen, akiknek a tanulással a legtöbb problémájuk

van. Gondoljunk a többgyermekes cigány családra, ahol a nagyobbak segítségével van szükség a kicsik ellátásához – s a „nagyobb” itt jelentheti a hat-hét évest is! (De gondolhatunk kevésbé pozitív példákra, a munkanélküli szülők és gyermekeik hosszú alvására.)

A pálya- és iskolaválasztás hosszú szocializációs folyamat eredménye, amelyekkel az egyén észrevétlen azonosul, és saját döntéseiként éli meg. Ha a gyermek szocializációja során olyan mintákkal, modellekkel, magatartási módokkal azonosul, amelyek szerint neki „túl sok vagy túl jó vagy bizonytalan/ismeretlen” a magasabb szintű iskolázás, akkor saját döntését ennek a folyamatnak az eredményeként úgy hozza meg, hogy beilleszkedjék a szocializációs környezete elvárásaiba. Tehát a családi mintakövetéshez hasonlóan erős tanári hatások nélkül a szülői mintát választja. Ezen azt lehet érteni, hogy ha hiányzik a szülői féltéssel versengő tanári ösztönzés, akkor a fenti helyzetben a gyerek a nem tanulást választja. Pozitívan fogalmazva nemegyszer találkozhatunk olyan hátrányos fiatallal, aki pontosan meg tudja mondani, melyik tanára járt a szülőket győzködni, hogy engedjék fiukat-lányukat továbbtanulni. Sajnos az ellenkező esetre is van példa, amikor a jól tanuló cigány gyermeket alacsonyabb szintű iskolába – középiskola helyett szakmunkásképzőbe – irányítják.

A szakképzettség szintjének és irányának elemzése előzetes magyarázatot kíván. Egyik kardinális pontot éppen a szakképzettség, illetve a szakképzettség megszerzésének a módja jelenti. A munkaügyi központok és a regionális képzési központok – tehát a munkaerőpiaci képzés helyei – által szervezett betanító tanfolyamok például nem adnak tényleges szakmunkás-bizonyítványt, ahogyan a szakiskolai végzettség sem jelent oklevéllel elismert szakképzettséget. Tény azonban az is, hogy többlettanulást jelent az általános iskolához, különösen pedig a befejezetlen általános iskolához viszonyítva. A megszerzett képesítés felhasználását a képzés nem tudja biztosítani, hiszen ahol nincsen munkaerőpiac, gazdaság, ott a bármilyen képesítés nem is használható fel. Így ezek a képzések gyakran csak türelmi időt jelentenek, az egyén szempontjából ebben az esetben a piacról való teljes kiszorulás elodázását, sorsa esetleges jobbra fordulását. Mindez – különösen az egyéni „haszon” – természetesen nagyon fontos, hiszen csak így várható a leépülés megakadályozása.

A középfokú iskolai jelentkezés, felvétel az általános iskolai eredményekre épül. A közepesek és elégségesek magas aránya indokolhatja a középiskolai továbbtanulási igények alacsony szintjét. Azonban a jó tanulmányi eredményűek is ritkán jelentkeznek érettségit adó középiskolába. A középfokú iskolázási igényeknek az indokoltnál alacsonyabb szintjét több egyéni tényező magyarázhatja. Fő okként valószínűleg azt kell számításba vennünk, hogy még a magukat jó és eredményes tanulónak tekintő fiúk és lányok – és családjaik – ritkán mernek arra gondolni, hogy az országos normákhoz, sőt átlaghoz hasonlóan érettségit szerezzenek. A közoktatás pedagógusainak rendkívül nagy a felelősségük abban, hogy jól tanuló cigány tanítványaikat nem juttatták-juttatják középiskolába – ahogyan azt fentebb megfogalmaztuk.

A legsikeresebbek kiválogatása azonban nem helyettesíti a rendszeres támogatást a cigány tanulók iskolaválasztásában és a pályairányításában. Ha ezt a tevékenységet a közoktatás nem vagy nem kielégítően végzi, akkor ebben a „résben” fontos szerepet játszhatnak a cigány civil szervezetek. A fiatalok életében azonban ezek gyakorlatilag nem játszanak szerepet, pedig fontos lenne, hogy a cigány civil szervezetek is az aktívan kapcsolódjanak be a középfokú továbbtanulás, szakmai irányulás támogatásába.

Hátrányos megkülönböztetés

A munkaügyi központ és a kirendeltségek elsősorban a legalacsonyabban iskolázottak fontos reménységei. Tendenciaszerűnek látszik, hogy minél alacsonyabb iskolai végzettségű valaki, annál gyakrabban vár segítséget a cigány önkormányzattól és egyéb civil szervezettől. Ez azt is jelzi, hogy a fiatalok tudatában vannak annak, hogy a hozzájuk hasonlóan igen alacsony végzettségű családtagok, barátok nem tudnak számottevő segítséget nyújtani a munkahely keresésében.

A kérdés másik oldala, hogy ha ezen hiányosságok jellemeznék ugyan őket, de nem lennének cigányok, akkor is munkanélküliek lennének-e. A fiatalok tudják, hogy hasonlóan alacsony iskolázottsággal, hasonlóan kevés befolyásos ismerőssel azért sokaknak sikerül elhelyezkedniük. A vélt vagy valóságos versenytársak azonban nem cigányok. Az alaphelyzetet úgy illusztrálják, hogy ha egy cigány és egy nem cigány jelentkezik ugyanarra a munkára, akkor soha nem a romát választják. Egy másik alaphelyzet az, hogy a munkaerőfelvételt hirdető cégnél éppen betelik minden üresedés, amikor a cigány fiatalra kerülne sor. A diszkriminációt nehéz tetten érni, mivel annyit a munkáltatók már megtanultak, hogy a nyílt megkülönböztetésnek vannak bizonyos kockázatai.

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

A cigány fiatalok csaknem mindegyike személyesen vagy hitelesnek tekintett beszélőben találkozott már a cigányellenes diszkriminációval munkahelykeresése

során. A hátrányos megkülönböztetést zömmel antropológiai jegyeiknek tulajdonítják, és jogilag megfoghatatlan helyzetekben érzékelték. Jelentős mértékben kevésbé hatékony vagy inadekvát módszerekkel próbálkoznak a helyzetek megoldására. Optimális megoldást persze az jelentene, ha a társadalom ki tudna küszöbölni minden, az alkotmány által tiltott diszkriminációt. Amíg ebben nem bízhatunk, addig a munkaerőpiaci vagy egyéb képzést szervezők figyelmét hívjuk fel annak fontosságára, hogy minden, a munkanélküli cigány fiatalokra irányuló képzésben kapjon szerepet a diszkriminatív helyzetek megoldására irányuló felkészítés. Az volna jó, ha az ilyen jellegű felkészítésben a kisebbségi önkormányzatok és civil szervezetek képviselői is részt vennének, feltételezve, hogy ezek megfelelő elméleti kompetenciákkal rendelkeznek, jelenlétükkel pedig fokozzák a problémával küzdő fiatal biztonságérzetét.

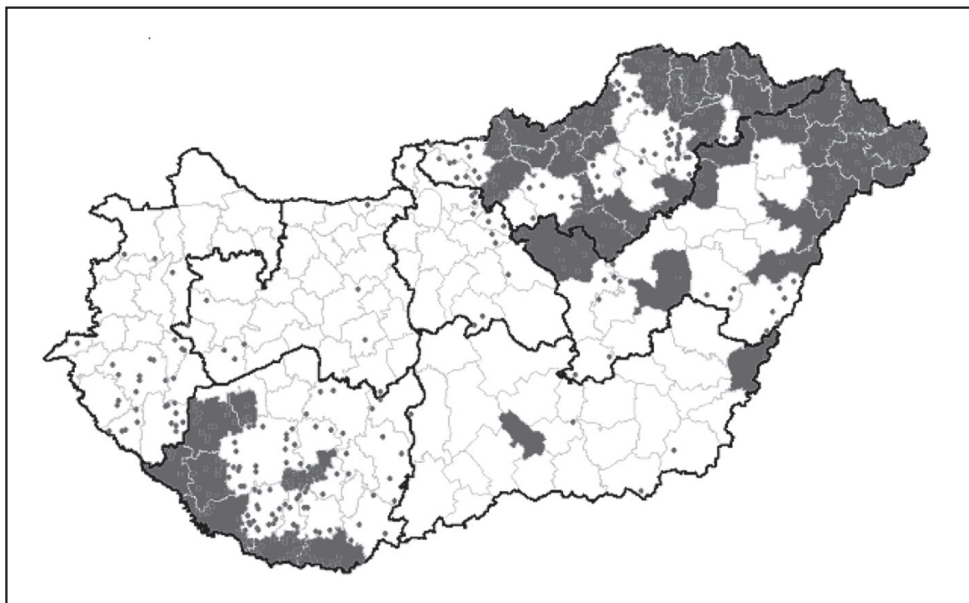
A fiatalokat a támogatóknak úgy lehet elérniük, ha a projekt viszonylag magas – a magyar átlagtól lényegében nem elmaradó – iskolázottsági színvonalukra, és ehhez illeszkedő motivációikhoz igazodik. Tehát tévútra vezet, ha a „hátrányos helyzetű és roma fiatalok” fordulattal a cigány fiatalokat a deviáns kortárscsoportok közé soroljuk, és akként közelítjük meg. (Természetesen szem előtt tartva, hogy közöttük is léteznek, sőt felülreprezentáltak a halmozottan hátrányos helyzetű, devianciákba csúszó fiatalok csoportjai.) Ugyanakkor jól látható, hogy létezik munkaerőpiaci diszkrimináció, jóllehet valószínűnek tartjuk, hogy ennek egyre kevésbé durva és jól látható, inkább rejtettebb formáival élnek a munkaadók.

Térségi és etnikai adottságok

A tömeges munkanélküliség alapvetően visszavezethető egyes térségek nyomorúságos munkaerőpiaci helyzetére, a falvas vagy aprófalvas településszerkezethez társuló gyenge közlekedési, ellátási feltételekre. A mellékelt térképen jól követhetők a cigány lakosság térszerkezetének sajátosságai (1. térkép). Mindehhez hozzátehetjük, hogy ezektől a konkrét térszerkezeti adottságoktól függetlenül egész országrészek vannak olyan helyzetben, hogy nem tudnak munkát adni lakosaiknak – ebben a tekintetben nincsen etnikai különbség. Tudjuk, hogy ezek a térségek jelentős részben egybeesnek.

Ami még ehhez hozzájárul, és a roma pályakezdők helyzetét rontja, az származásuk és az ebből eredő hátrányaik: alapvetően az információhiányra, a megfelelő szociális kapcsolatok hiányára gondolunk, két, egymás hatását fokozó hiánytényezőre. Ez annyiban van kapcsolatban az érintettek származásával, amennyiben a munkaerőpiacra való bekapcsolódáshoz is javasolható kapcsolati háló inkább csak a náluk is marginálisabb helyzetű családtagokat fonja be. Javasoljuk olyan projektek kidolgozását, amelyek ezeket a feltételeket javítják.

Olyan projektekre gondolunk, amelyek szisztematikusan összekapcsolják e roma fiatalokat a magasabb képzettségi-iskolázási szintet elért társaikkal. A tevékenység



1. ábra. Kistérségek magas arányú roma lakossággal

Forrás: Census data, Yearbook of Social Statistics, 2008.

közvetlen célja a kapcsolatépítésen át az információk nyújtása, speciális képzési és szakképzési igények kielégítése lehet, távlatosabb célja a roma fiatalok – közöttük is főként a falvakban élők – bekapcsolása a társadalom fő áramlataiba.

A kontaktusok hiánya egyfelől nehezíti a cigány fiatalok tájékozódását a munkaerőpiacon, másfelől gátolja a munkaadókat abban, hogy rasszista előítéletektől mentesen, valóban elfogulatlanul válasszák ki munkatársaikat. Olyan programok lehetnek valóban sikeresek – legyenek ezek akár iskolai, akár munkaerőpiaci projektek –, amelyek összehozzák a munkaadót és a munkavállalót, azaz lehetőséget adnak a személyes találkozásra, egyeztetésre, egymás igényeinek és adottságainak megismerésére.

Nem hagyható azonban figyelmen kívül, hogy a munkanélküliség sújtotta falvas térségekben a tradicionális roma családokban ismert magatartási minták gyakran „megújulnak” abban az értelemben, ahogyan azt kívülről megítéljük. A tradicionálisnak látott családi minták tovább élése vagy feléléde azonban gyakran az állandósult szegénységnek tulajdonítható, s ennek következménye a gyermekek szerepének (újbóli) hagyományossá válása, az iskolai tanulás leértékelődése is. A gyerekek, fiatalok számára nem képességeik oktatáson belüli kibontakoztatása, megfelelő szakma kiválasztása, elsajátítása a fő cél, hanem a család mindennapi megélhetésének ilyen vagy olyan támogatása. Úgy véljük, hogy ez a tendencia fokozatosan erősödik az országnak azokban a térségeiben, amelyek földrajzilag és közlekedésben is távol

esnek a centrumoktól, a munkába állás lehetőségeitől: ilyen térségek sorát találjuk például az ország északi, északkeleti részén.

A kilencvenes években felnőtté vált, ma tizenéves fiúk és lányok szülei már azt tapasztalták, hogy lakóhelyükről gyakran nem érhető el olyan munka, amelyért „érdemes” tanulni, egyáltalán önerőből nem közelíthetők meg a munkahelyek. Úgy vélem, hogy az iskolakörzetesítések és a falusi iskolák hagyományos funkcióinak elhalványodása is szerepet játszik abban, hogy azokban a falvas térségekben, ahol nagy létszámban élnek cigányok, halmozódnak és súlyosbodnak a problémák.

Mindez azonban nem jelentheti azt, hogy egyetértek azzal a manapság hallható javaslattal, hogy a gyermekeket ki kellene vonni a családokból, és külön intézményekben nevelni. A családokból kivett, intézetben nevelt állami gondozottakkal jelentős mennyiségű tapasztalatot gyűjtöttünk és publikáltunk – a kilencvenes évek elejétől –, de tapasztalataink nem igazolják ezt a feltételezést. Ellenkezőleg! Kétségtelen azonban, hogy a sok ezer állami gondozott között vannak/voltak olyan fiatalok, akiknek sikerült jó szakmát tanulniuk, érettségizniük, sőt felsőoktatásban is továbbtanulni. Ezek a pályaválasztási sikerek azonban kivételek.

A cigány, roma népesség belső tagolódása

A magyarországi cigányság belső tagoltságára is érdemes tekintettel lenni, ha csak nagy vonalakban, a legnagyobb kulturális csoportokra gondolva is. (Valójában elsősorban csak a három legnagyobb csoportra gondolok, a magyarcigány, beás és oláh-cigány csoportra.) Erre annál is inkább szükség van, mert e csoportok – még ha tagjaik nem is beszélik eredeti nyelvüket – egymás iránt is komoly előítéletekkel viseltetnek, és ezért nem könnyű csoportok közötti együttműködést kialakítani. Ugyanakkor, ha ezekre a különbségekre nem vagyunk tekintettel, nem leszünk képesek valódi kommunikációt létrehozni. Kérdéses az is, miként befolyásolja az iskolához való viszonyt egy meghatározott cigány, roma csoportba való tartozás. Erre vonatkozó kutatást is érdemes lenne megszervezni, mivel tapasztalataink szerint ennek különösen az alsóbb iskolai fokozatokban, pontosabban a középfokú továbbtanulás választásában jelentősége lehet. A jelentőség abban mutatkozhat meg, hogy melyik csoport tagjait választja magatartási mintának a család és az érintett gyerek. Ha a számukra fontos csoportban továbbtanulás nélkül is lehet és szokás sikeresen élni, az életet megszervezni, akkor nehezebb a továbbtanulási döntés.

A Dunántúlon élő cigányok legnagyobb hányada beás, akik jelentős hányada még őrzi nyelvét, kultúrájának némely vonását. A sztereotípiák szerint – és ezekben van igazság – a magyarországi cigányság leginkább alkalmazkodni akaró és talán alkalmazkodni is képes csoportja. (Valószínűleg ezzel is összefügg, hogy Pécsen sikeres oktatási és kulturális intézmények tudtak szerveződni részvételükkel.). A magyarcigányok (romungrók) alkotják a cigányság legnagyobb (háromnegyed-kéthar-

mad) hányadát. Az ország Dunától keletre fekvő területein legfőképpen ők alkotják a cigányságot. Társadalmuk tagolt: kis lélekszámú hagyományos elitjük (zenészek) van, vékony rétegük integrálódott a társadalom szinte mindegyik csoportjába, az értelmiségbe is, nagy hányaduk azonban a magyar gazdaság helyzetének romlásával párhuzamosan, illetve ennek hatására is, munkanélküliként hanyódik, nagy számban falvakba, városszélekbe rekedve. Az oláh-cigányság viszonylag kis lélekszámú, leginkább hagyományőrző csoport, amely fenntartja nyelvét, kultúrájának sok elemét. Éppen ezért és elittudata miatt meglehetősen elzárkózó. Az elzárkózásban gyakran szerepet kap az is, hogy közöttük igen jómódú, sőt gazdag családokat is találunk, amelyek jövedelmüket nem mindig legitim módon szerezték be és gyarapítják. A fenti csoportok közötti együttműködés – ebbe beleérthetjük a „roma” hivatalos elnevezés elfogadását is (!) – ritkaságszámba megy. Ugyanakkor az is megfigyelhető, hogy más cigány csoportok tagjai szívesen átveszik az oláh-cigányok kultúrájának egyes elemeit (vö. pl. zene, nyelv) is. Természetes jelenség a sikereshez alkalmazkodni, de egyelőre nem érdemes az együttműködés tekintetében általános következtetést levonni.

A Pécsi Tudományegyetem Romológia Tanszékének tanárai között van roma (oláh-cigány) és beás is. Évekbe tellett, amíg ezek a kollégák el tudták egymást fogadni – nem a csoport-hovatartozás, hanem a tudományos és oktatói teljesítmény alapján.

Az etnikai tagolódás mellett természetesen fennáll, sőt nyilván erősödik a gazdasági-társadalmi alapú tagolódás is. A társadalom peremén hanyódoó cigányság körében „nem szokás” az etnicitásra tekintettel lenni. Azonban a csoportszerveződés e szinteken is lényegében a fentieknek megfelelően történik. Ne tévesszen meg, ha országos szinteken szereplő roma politikusok, közéleti személyiségek körében nem találkozunk ezzel a magatartással: népeik azonban pontosan számon tartják alcsoportjukat, valószínűleg ők maguk is.

Ez arra figyelmeztet, hogy a térségi projektek szervezésénél, a cigány, roma vezetőik kiválasztásánál, a csoportok szervezésénél tekintettel kell lenni e népesség belső etnikai tagolódására is.

*

Magyarország EU-s csatlakozása után úgy tűnt, hogy a cigányságról a régi módon nem gondolkozhatunk, nem beszélhetünk. Valójában azonban egyre inkább láthatóvá válik, hogy a cigányság beilleszkedése, felzárkózása európai probléma, amelyre közösen kell megoldást találni. A viszonylag nagy lélekszámú magyarországi cigányság általános helyzete – más szóval Magyarország helyzete a cigány népesség szempontjából – sokkal jobb, mint térségünk többi államában. (Talán ezzel is magyarázható, hogy a cigányság európai helyzetét leíró drámai riportokban hazánk nemigen szerepel.) Ebből véleményem szerint az következik, hogy egy szisztematikus országos kutatás példaértékű lehet európai szintén is.

A foglalkoztatás szempontjából kiemelkedő jelentősége van a lakóhelynek: a lakóhely településtípusa, közlekedési viszonyai, a városi központokhoz való távolsága fontos feltételeit jelentik az életmódnak, életlehetőségeknek. A másik fontos csoportképző jellemzőt – mint adatgyűjtések során mindig – az egyének helyzete, családi jellemzői, iskolázottsága alkotják. Emellett azonban számításba kell vennünk a belső etnikai jellemzőt is, azaz melyik cigány, roma csoportba tartoznak azok az emberek, akikről éppen szó van. Erre a szempontra nemcsak a tudományosság miatt kell figyelni, hanem – itt elsősorban – azért, mert hatékony programot szervezni ennek ismeretében lehet.

A fentiekből következően fontos lenne olyan empirikus kutatás szervezése, amely a már meglévő ismeretek – kutatási anyagok rendszerezése, azokból a következtetések levonása és kérdések megfogalmazása – alapján választ keres az elmúlt évek gazdasági és társadalmi folyamatainak a magyarországi cigány népesség helyzetére gyakorolt hatásáról, elemzi azokat a folyamatokat, amelyek a nehézségekből kivezető utat jelenthetik.

Megjegyzés

A tanulmány alapját az Országos Felzárkóztatási Alap (Munkaügyi Minisztérium) számára készült áttekintés képezi.

II.3. REZILIENCIA

Cigány, roma hallgatók körében

A cigánysággal kapcsolatos szakirodalom – a külföldi és persze a magyar is – többsége rendszeresen a társadalmon kívüliséget, az ebből eredő problémákat tárja fel. Tévútra vezet azonban, ha egy népcsoportról csupán mint olyan problémahalmazról gondolkodunk, amely megváltoztathatatlanul a társadalom peremére szorult. Nem szabad figyelmen kívül hagyni, hogy ennek a népcsoportnak a tagjai önértékelésükben képesek előrejutásra. Az önértékelés természetesen nem a légüres térben való magányos mozgást jelenti, hanem a közösségi kapcsolatok olyan hálózatát, amely támogatást is biztosít az ezt igénylőnek (lásd Pusztai, 2004; 2011).

Tehát egy népcsoport hátrányos helyzete nem jelenti azt, hogy minden egyes tagja egyforma helyzetben van, egyformán van kirekesztve a társadalom szerencsésebb csoportjainak köréből. Vannak családok, amelyek személyes erőfeszítéssel felemelkedtek, gyermekeiket tudatosan nevelik olyan magatartásokra, amelyek segítik őket a szüleiknél kedvezőbb társadalmi pozíciók elfoglalásában. Ezeket az erőfeszítéseket többé-kevésbé támogathatja egy politika, de a felemelkedés munkáját mégis nekik maguknak kell elvégezniük. Vannak egyesek, akik kiszakadtak eredeti kör-

nyezetükből, és új kapcsolatokat találtak. De nem, illetve nem csak rájuk kell figyel-nünk. De rájuk és érvényes, ami a többiekre, hogy a környezet – a személyekkel, az intézményekkel, a munkahelyekkel, az iskolával, az utazással és így tovább – állandó kommunikációban van az egyes emberekkel, hatásuk, befolyásuk alakítja magatartásunkat (Forray, 2013).

A következőkben azt vizsgáljuk, hogyan, milyen erőforrásokat birtokolva jutnak el hátrányos helyzetű cigány, roma fiatalok a felsőoktatásba. Azaz hogyan sikerült áthidalniuk azt a társadalmi szakadékot, amely őket a társadalom felsőbb osztályai-tól elválasztja. Nem általában cigány, roma fiatalokról lesz szó, hiszen sokuk iskolá-zott, rendezett körülmények között élő családokból került ki. Olyanok pályafutását elemezzük, akiknek inkább több, mint kevesebb társadalmi-gazdasági akadályt kellett leküzdeniük ahhoz, hogy egyetemre kerüljenek.

A Pécsi Tudományegyetemen több mint másfél évtizede működő Wlislóczky Henrik Szakkollégium támogatást nyert abban a pályázatban, amely elsősorban a cigány, roma hallgatókat, általánosabban a hátrányos helyzetből érkezett hallgatókat támogatja. A velük készült életútinterjúkat használjuk fel az alábbiakban. Első lépésben az elméleti háttér vázolója történik, ezután néhány interjú illusztrálja az elméleti megfontolásokat.

A 'reziliencia'

Ezzel a fogalommal korábban az ökológiai kutatásokban, később a pszichológiá-ban találkozhatunk. Csak újabban került bele a fogalom az oktatáskutatás közvetlen látókörébe.

A reziliencia általános értelemben rugalmas ellenállási képességet jelent, azaz valamely rendszernek – legyen az egyén, szervezet, egy ökoszisztéma vagy éppen egy anyagfajta – azon reaktív képességét, hogy erőteljes, meg-megújuló, vagy akár sokkszerű külső hatásokhoz sikeresen adaptálódjék. Pszichológiai értelemben azt a tulajdonságot vagy képességet jelöli, hogy az ember gyorsan vissza tudja nyer-ni eredeti, jó állapotát testi-lelki szenvedés, illetve nehéz élethelyzetek átélése után. A reziliencia a túlélés, a hosszú távú fennmaradás kulcsa: boldogulás a nehézségek ellenére is. A Nemzetközi Reziliencia Projekt definíciójában is ez a megközelítés kap hangsúlyt: „A reziliencia olyan univerzális képesség, amely lehetővé teszi egy sze-mély, egy csoport vagy egy közösség számára, hogy megelőzze, minimálisra csök-kentse vagy legyőzze a megpróbáltatások káros hatásait” (Grotberg 1996, oldalszám nélkül). Másik meghatározás szerint egy komplex rendszereket leíró fogalom, az összetett rendszerek sajátossága, amellyel külső kihívások után is sikerül visszanyer-niük eredeti struktúrájukat és funkcióikat (Walker–Salt, 2006).

Az ökológiai szemléletű megközelítésben a személyiség rezilienciája nemcsak magából az egyénből fakad. Olyan viszonyfogalom, amelyben az örökölt biológiai

és pszichológiai adottságok és a környezeti tényezők (családszerkezet, anyanyelv, szociális, kulturális meghatározottságok, környezeti feltételek) együttese váltja ki az adaptív reakciót, és határozza meg reziliencia mindenkori mértékét, vagyis a „kötelező drámákkal” való megbirkózás sikerességét.

A reziliencia fogalma segít abban, hogy eligazodjunk ebben a nem egyszerű kérdésben. Az ilyen megközelítésben a személyt vagy csoportot csak környezetével együtt lehet leírni, és nem létezik két egyforma eset. A „kiszámíthatatlanság” éppen azt jelenti, hogy olyan rendszer eseményeiről van szó, melynek az összes feltétele egymáshoz képest és együttesen a tágabb környezeti feltételekhez képest változhat, így a várható reakció – legalábbis a megfigyelő szempontjából – nem számítható ki.

Régebbi saját kutatásainkban (Forray, 1988; Forray–Kozma, 1986) a korábbiokról ismert, de a hazai oktatáskutatásban akkor még nem alkalmazott ökológiai megközelítés segítségével kíséreltük meg értelmezni a hátrányos családi, társadalomföldrajzi környezetből induló fiatalok sikeres iskolai pályafutását. Azt figyeltük meg, hogy a hátrányos helyzetű fiatal környezetében talál valakit – legyen az tanár, az iskola portása, a faluban élő orvos –, akinek példája, mintája vagy éppen gondoskodása segít abban, hogy a közvetlen társadalmi környezetéhez, családjához képest jelentősen magasabb szintű motivációt alakítson ki a tanulással, továbbtanulással, pályaválasztással kapcsolatban. A környezetet ezekben az esetekben a mintát nyújtani tudó szervezetek együtteseként vizsgáltuk – bennük a szereplők esetleges együttesével. Nem ismerve egyéb magyarázatot, a befolyásolás, a mintaadás meglétét annak idején véletlennel magyaráztuk. Jóllehet ez a magyarázat alapján véve ma is érvényes, hiányossága azonban, hogy nem értelmeztük az érintett fiatal szemszögéből. A kapcsolatokat az ökológiai környezet többnyire kiszámíthatatlan, de az életpályát befolyásoló tényezőinek tekintettük – nem ismerve a reziliencia fogalmát.

Az elmúlt években a magyar nyelvterület nevelésszociológiai irányú kutatásaiban is megjelent ez a fontos fogalom. Kiemelem a tudományos beszámolók közül Rayman és Varga (2015) írását, akik az ösztöndíjas cigány, roma hallgatókat olyan fiatal egyetemi oktatókkal hasonlítottak össze, akik bizonyos értelemben hátrányos helyzetű családokból érkezve küzdötték be magukat egyetemi oktatói státusokba. Ők a reziliencia szerepét meggyőző módon kötötték össze az inklúzióval, kiemelve, hogy a belső motiváció, eltökéltség akkor nyeri el valódi súlyát, ha inklúzió fogadja. Az *Erdélyi Társadalom* lapszámot szentelt a hasonló kutatásoknak (lásd Máté, 2015 éppen cigány fiatalokról írt cikke), a *Szociológiai Szemlé*ben is megjelent empirikus kutatásról szóló tanulmány (Ceglédi, 2012). Speciális gyermekcsoportról, a gyermekvédelemről írta disszertációját Homoki (2014). (Érdemes elgondolkodni azon, hogy az oktatáskutatásban elsősorban debreceniek alkalmazták ezt az aspektust, tehát az erdélyi műhelyekhez legközelebb fekvő doktori iskola.) Publikációikat felhasználtam az alábbiakban.

Egyes rezilienciakutatók az iskolát az adaptációs mechanizmusok fejlesztőjének tekintik (Masten et al. 2008). Szerintük az iskola olyan hely, ahol nemcsak protektív,

hanem rizikófaktorok is jelen vannak, aminek az a jelentősége, hogy az iskolában felügyelet mellett mehetnek végbe a negatív életesemények. A hátrányos helyzetű vagy veszélyeztetett gyerekek számára az iskola olyan támogató környezetet jelenthet, ahol a nehézségekkel való megküzdés stratégiái kialakulhatnak (Ceglédi, 2012). A rezilienciának ez az értelmezése magyarázatot kínál a nevelésszociológia által korábban meg nem válaszolt kérdésre: egyes hátrányos helyzetű gyerekek és fiatalok eredeti társadalmi helyzetében szokatlanul sikeres iskolai és pályaválasztási motivációira, döntéseire.

Ebben az értelmezésben tekintem át a szakkollégium néhány hallgatójának életútját, kiegészítve azokkal a véleményekkel, amelyeket a kérdezettek tanáraik szerepéről formáltak.

A család és az ismerős példája

Egy Baranya megyei község – amely kisebbségi önkormányzatának vezetője volt az itt bemutatott fiatalember apja – önkormányzatának már gimnazista kora óta képviselője, egyetlen cigány a képviselők között. Elit gimnáziumban végzett, több nyelven beszél – anyanyelvét, a beást most tanulja –, külföldön is járt egyetemre. Családjában nincsen magas képzettségű, testvérei szakmunkásképzőt végeztek, szülei az ő példája nyomán kezdtek szakmai képzettség szerzésébe belefogni. Terve az, hogy – az egyetem elvégzése után – az Európai Unió valamelyik szervezetében fog dolgozni.

Itt három elemre érdemes figyelni. Az egyik az, hogy ebben a családban nincsen magasabb végzettségű ember, a kérdezett az úttörő ebből a szempontból. A másik az, hogy a szülők aktív és választott politizálók voltak, tekintélyes emberek a környezet számára. A harmadik pedig, hogy van – ha nem is családban, de a szűkebb ismeretségi körben – olyan cigány ember, aki sikeres tanulmányi útja egyik pontján kíváncsian magas, tanulás útján elért pozícióba került.

Ebben az esetben nem a szülők vagy a rokonok iskolázottsága, hanem a magasabb iskolázottság nélkül elért tekintélyes pozíciója képezi a hátteret. Ebből nem az következett, hogy a gyermekük számára is elgondolható volt az iskolai végzettség nélküli érvényesülés, hanem a szülők belátása, hogy támogatni kell gyermekük tanulását. A kiemelkedően fontos elem, hogy van egy olyan modell a belátható, „majdnem rokoni” körben, hogy egy cigány fiatalember saját erejéből fontos és magas pozícióba kerülhet – csak tanulni és tudni kell.

A tágabb család hatását is érdemes hangsúlyozni. Iskolázott ember nem volt ebben családban, de a műveltség iránt elkötelezett ember igen.

„Nekem abban mutatkozott meg, hogy a papám művelt, hogy imádta az újságot, imádta a beszívott tudást. Szeretett olyan dolgokról vitázni velem, amiről nem hinném, hogy például arról a testvéremmel tudna vitázni. Ő nem az iskolá-

ban szerezte ezt, hanem saját erőből. És azt veszem észre, hogy egyre inkább hasonlítok a papámra, mert én is mindenhol szeretem beszívni a tudást, mert az fontos. Én ebből élek majd, és ma már szerintem az az ember érvényesülhet majd, aki egy kicsit tud. Az emberek nagyon gyarlóak, és mindent elhisznek. És ha az ember nincs tisztában a dolgokkal, akkor nagyon könnyen eshet abba a hibába, amibe nagyon sokan beleesnek” (Z., joghallgató).

A déd- és nagyszülők, illetve a nemzedékükhöz tartozó rokonok hasonló, modellértékű magatartásával nemegyszer találkozunk a mások elbeszélésében is. (Az egyik kérdezett például azzal magyarázta dédnagymamájának művelődés iránti elkötelezettségét, hogy az illető zsidó származású volt.) Nyitott, értelmes emberekről van szó, akik idősebb korukban igyekeznek pótolni, amit ifjabbak nem tudtak elérni. Ha visszafelé számolunk, akkor a dédszülők a múlt század negyvenes éveiben születtek, a nagyszülők az ötvenes-hatvanas években, a szocializmus éveiben születtek és nőttek fel. Akkor, amikor belpolitikai és oktatáspolitikai cél volt ugyan a hátrányos helyzetűek iskoláztatása, de ennek a célnak a megvalósítása nem igazán sikerült. Úgy tűnik, ezekben az esetekben most jött el az idő a korábbi nemzedékek vágyának realizálásra.

De legalább ilyen fontos, hogy a fiatalember a családján kívül talált egy orientáló személyt – egy roma fiataalt –, akinek igen magas EU-s pozícióba sikerült eljutnia a tanulás útján. Családjában megtapasztalta a tanulás és az olvasás általános fontosságát, ismeretségi körében talált egy hozzá hasonló cigány fiataalt, aki a számára is kíváncsi magas pozícióba került. Megtalálta azt az irányulási pontot, amely segítette kibontakozó irányultságának realizálásában.

A civil szervezet szerepe

A volt bányász, évek óta többnyire alkalmi munkát végző apa, a csak néhány osztályt végzett, munkanélküli, beteges anya akkor kezdett el komolyabban inni, amikor a család végre jobb lakáskörülmények közé került. Ám maga a lakás olyan környezetben volt, ahol a szomszédok minden mozdítható pénzüket italra költötték. A két kislány, különösen a nagyobbra, aki maga is alig lépett be a kamaszkorba, váratlan és súlyos teherként nehezedett ez a helyzet. A városszéli iskola egyik tanára ajánlotta a bukdácsoló kisebbnek a pécsi Faág civil szervezetet, ahová bátyja vitte el, hozta vissza. Ez a véletlen adta meg neki is azt a segítséget, amellyel jó eredményt ért el általános iskolában, amellyel színvonalas gimnáziumba jutott, és amely máig segíti – illetve amelynek segítségét mai egyetemistaként más rászorulóknak visszaadni szeretné.

„Hát hogy nagyon sok mentor van az életemben. Rengeteg. Ami mondjuk valamilyen szempontból rossz is, merthogy nem voltam soha magamra utalva. És járok most pszichológushoz, amit a WHSz-en keresztül tudtam elérni. Nála ismertem fel, hogy nekem mennyi mentorom van. És hogy ennek van hátránya is. Mert nem ismerem meg magamat, nem ismerem meg a korlátaimat, meg hogy így nagyon sok segítséget kapok, és igazából nem fogok tudni kiteljesedni. És úgy fogom élni az életemet, hogy mindig lesznek ott valakik, akik segítenek. Ha ők nem lennének...! És a Faág is nagyon sokat segített, a Faág volt az a közeg, akik így húztak magukkal. Akik megadták a célokat. Köszönöm nekik” (B., 20 éves bölcsész).

Az elit gimáziumban, amelynek tanulója lett, megállta a helyét, főleg a civil szervezetben kapott tanulmányi támogatásnak köszönhetően.

„Nagyon látszott rajtuk, hogy más világ. Az volt például náluk a legnagyobb probléma, hogy milyen ruhát vegyenek fel, nekem az, hogy fogok-e reggel kenyeret enni, mit fogok reggel enni. Szóval nagyon nagy távolságok vannak. Akárhová bekerültem, ahol túlnyomó részt nem cigányok voltak, ott mindig én voltam az a cigány, akit díszcigánynak hívtak. Hogy te nem olyan vagy, mint a többiek, ezt mindig kiemelték, amikor a cigánysággal kapcsolatban volt valami mondanivalójuk” (B., 22 éves bölcsész).

Ebben az esetben a ténylegesen jelentős társadalmi különbségről van szó. Ez nem föltétlenül a cigány – nem cigány, roma – nem roma népcsoport közötti eltérést jelenti. Ennél jelentősebben többet: a középső és felsőbb társadalmi rétegeknek a számukra ismeretlen, legfeljebb távolról látott leszakadó társadalmi csoport megítélését. A leszakadó réteg tagjai középiskolába nem járnak, nem jutnak el – különösen nem elit gimnáziumba. Ezek a társadalmi csoportok az előző iskolai fokozatokban sem kerülnek közel egymáshoz, hiszen már korábban eltérő általános iskolában tanulnak (Varga, 2012).

A tanulás, illetve a tanulásban elért jó eredmények mindig fontosak voltak a kérdezett számára – legalábbis a civil támogató csoport megismerése után –, és életereveit is ezekhez igazította. Előbb csak jó eredményeket akart elérni a középiskolában, érettségit szerezni, aztán angol nyelvből vizsgázni. Aztán egyetemre kerülni. Felismerte, hogy egyetlen eszköze van arra, hogy a szülei sorsából kitörjön, az a tanulás.

A hatalmas társadalmi távolság, amely a kisgyermek, majd a serdülő otthoni világa és a megfogalmazott célhoz vezető út között van, nehezen küzdhető le. Az iskolai tanároknak, de még ennél is inkább a „civil” támogatóknak köszönhető, hogy a görcsösen elérni akart célkitűzés a sikerrel kecsegtet. A társadalom szélső pereméről rajta kívül más nem került az egyetemre. Azonban esete azt is példázza, hogy a majdhogynem lehetetlenül nagy társadalmi távolság is leküzdhető, ha kialakul a

személyes eltökéltség, és van hozzá megfelelő mintaadás. A követhető magatartások példája, ezek alapján a megfelelő viselkedés elsajátítása, az ellentétes hatások leküzdése, sok egyéni viselkedésmód elsajátítása még ilyen szélsőséges életúton is elvezethet a kívánt célhoz.

Egyházi kötődés

A Wlislóczky Henrik Szakkollégium foglalkozásainak sose volt témája a vallás, az egyházak szerepe. Ezt persze tekinthetjük hibának is, ám – ahogyan az egyetemi tanulmányok során általában sem – nem kerültek szóba ilyen kérdések. Ennek egyik oka lehet, hogy a szakkollégiumok tanárainak többsége nem kötődik egyházhoz, a hitbéli kérdéseket pedig általában legszigorúbb magánügyként kezelték. Utólag elemezve ezt az elképzelést, lehet bírálni, hiszen a szakkollégium a műveltség, művelődés, a tanulás szélesebb spektrumára igyekezett felkészíteni, s e kérdések körébe beletartozhat a vallás is. Amikor a szakkollégium egyik legfontosabb funkcióját abban láttuk, hogy a családi szocializáció sajátosságait megőrizve, esetleges hiányainak korrigálására koncentráljunk, nem vettünk tudomást a vallási, egyházi kötődésekről.

Az többé-kevésbé közismert, hogy a cigány népesség körében gyakoribb a vallásos személy, mint a lakosság egészében. Korábban valószínűleg nem érdekelte a politikát a cigányság hitélete, hiedelemvilága, s ezt ma is perifériális kérdésként kezelik a szakértők. Ám valamennyi egyháznak – talán az izraelita felekezetet kivéve – vannak olyan missziói, amelyek a cigányság egyes csoportjait célozzák. Az aktivitásoknak ebbe a sorába illeszkednek bele az egyházi fenntartású a felsőoktatási szakkollégiumok is (Forray–Marton, 2012).

Az életútinterjúkban nem kerestünk kapcsolódásokat a vallásosság, az egyházak szerepének megítéléséhez. Ennek ellenére ez a kérdéskör több esetben szóba került, elsősorban a szülőket, a nagyszülőket jellemezve, máskor pedig a nagyobb családi eseményekről – esküvő, karácsony, temetés – beszélve. A kérdezettek közül egyetlen diák érettségizett egyházi középiskolában (a Hit Gyülekezete egyik gimnáziumában), aki nem tagja ugyan a felekezetnek – ám legfontosabb tanításairól nagy átéléssel beszél. Mások is említették ezt a témát, bár többnyire úgy határozzák meg önmagukat, hogy „istenhívő vagyok, de nem járok templomba”.

Vannak azonban kivételek. A szokatlanul nagy létszámú család – közel húsz személy lakja a nagy, ötszobás lakást. Ez a családi létszám úgy alakult ki, hogy a tönkrement családot a nagybácsi fogta össze, költöztette végül az önkormányzattól kapott nagy házba. Két szempont alapján tettünk kísérletet arra, hogy értelmezzük ezt a sorsot. Az egyik szempontot az etnikai dimenzió kínálja.

A cigányság, különösen annak leginkább tradicionális csoportja, a roma csoport, éppen hagyományaihoz ragaszkodása miatt, szoros rokonsági kapcsolatokat ápol. Valójában nem is igazán van annak jelentősége, ki édestestvér, ki féltestvér, ki unoka-

testvér, jelentősége a „testvérnek” van. Ez rokonságot és szociális, érzelmi elkötelezettséget jelöl. (A hasonló rokonsági kapcsolati hálók a mai magyar társadalomban már szétestek, legalábbis lazakká váltak, szokatlan és nehezen követhető az együtt élő nagycsalád vérségi szövevénye.) A fiatalok valamennyien testvérnek tekintik, és eként is kezelik egymást. A nagy házban a család szigorú rendben él együtt.

„Van hét testvérem, ketten már nem laknak ott. Hat gyerek lakik ott. Apukám sajnos meghalt 2001-ben. Anyukámat meg születésemtől fogva nem ismerem. Úgyhogy a nagybátyám házában élek, a feleségével, ők a nevelőszülők. Nekik is van gyerekük, hat gyerek. Hat meg hat, az tizenkettő, nagybátyám és felesége, az tizennégy, és plusz a papám. Az a bátyám, a nagybátyám édesapja, az apám apja. Én a tizennyolc éves öcsémmel vagyok egy szobában. A papám teljesen egyedül volt egy szobában. Az egyik öcsém – amióta a mamám meghalt – beköltözött hozzá, azóta ott van ő is. Azután egy szobában van három srác. Azután meg van a lányszoba, ott is hárman vannak, és van egy kis sarokszoa is, ott két lány van. Plusz a nevelőszüleimnek is van egy kicsi szobájuk, és van egy kis csecsemő, az fiú. Az is ott van velük” (K., fiú).

A másik szempont a vallási kötődés, amely átszövi a családot. A családfő a napi pénzkereső munkáján kívül vasárnaponként rendszeresen tart bibliaórát sérült gyerekek számára egy nevelőotthonban. Nagyobb fiait is bevonta ebbe a munkába, meg kellett ismerkedniük a gyerekeknek írott Bibliával.

A vallási közösség iránti elkötelezettség mellett fontos a család számára a tanulás, a társadalmi mobilitás is. A három nagyfiú egyetemre jár, illetve érettségi előtt áll. Emellett sportolnak, és részt vesznek a közeletben, a civil szférában. Határozott politikai elkötelezettségük is van – különösen a Jobbikkal kapcsolatban vannak bennük félelmek és ellenszenvek. A politikáról és a pártokról alkotott vélemények nagyjából azonosak a jól ismert értelmiségi nézetekkel, ám az etnikai hovatartozás a szokásosnál erősebb érzelmi töltetet ad a szélsőségekkel való szembenállásnak.

A vallási elkötelezettség – amelynek szervezeti formája lehet valamelyik kisegyházhoz való csatlakozás is – a társadalmi beilleszkedés fontos eszköze. A civil társadalom még ma is nehezen fogadja be a cigányságot, ezért túlságosan sok veszéllyel jár a beilleszkedésre való törekvés: bármikor előfordulhat kitaszítás vagy más súlyos sérelem. Ezek a kisebb vallási közösségek azonban nyitottak és befogadók. A közvetlen érintkezés nem valamely társadalmi szervezet vezetőihez vagy tagjaihoz, hanem egyenesen Istenhez biztosít kapcsolatot. Ebben a viszonyrendszerben nem játszik szerepet az etnikai hovatartozás.

Ez a közösség szorgalmazza a műveltséget és azt a magatartást, mely a magasabb társadalmi rétegekben is kívánatos – és sikerhez vezet –, a szorgalmas munkát, elkötelezettséget a munka árán elérhető pozíciók iránt. Ez a család nem is olyan kicsiny – majdnem húsz főből álló csoport az idősebbekkel, fiatalabbakkal, felnőttekkel,

gyerekekkel –, amely a társadalom a fent jellemzett „stigmatizált” rétegébe tartozik, ám valamennyi tagját el tudja juttatni tisztelt vagy éppen irigylet társadalmi pozíciókba. Ehhez kapnak ugyan segítséget, de lényegében saját erőből érik el sikereiket, erejüket a vallási közösség növeli.

A dél-dunántúli régióban kevés oláh cigány él, az itteni cigányság túlnyomó többsége a beáscigány csoportba tartozik. Nem a beásokat, hanem elsősorban a kis létszámú oláh cigányokat sújtotta az az embertelenség, amely a háború utolsó évében történt: a komáromi várbörtönben történt összegyűjtésük és sokuk elpusztítása. A család megőrizte az embertelenség emlékét, és átadják a fiatal nemzedéknek, de ebből legfeljebb a fájdalom maradt. Gondolhatnánk, hogy haragot, netán a bosszú vágyát kelti fel, ám – talán a vallási elkötelezettség miatt – erről nincsen szó. A szokatlanul nagy létszámú, erős kötelékben élő család vigyáz a tagjaira, de törekszik arra is, hogy széles társadalmi hálóba illeszkedjék.

A tolerancia azonban nem teljes körű. Az oláh cigányok, a „kolompárok” kis létszámú csoportjában – akár a másik csoport körében velük szemben – feltűnő a térség reprezentatív cigány csoportja, a beások iránti bizalmatlanság. Ezt az attitűdöt a helybeliek jól ismerik, ám a nyilvánosság előtt egyik csoport tagjai sem szívesen vállalják. A külső megfigyelőnek legfeljebb az tűnik fel, hogy ritka a barátság közöttük, ám az egyetemen ez sem annyira észrevehető. A szakkollégium a fiatalokat együttműködésre serkenti – függetlenül attól, hogy ki éppen melyik etnikai csoportba tartozik. Az egyetemen kívüli életben azonban még ma is más szabályok uralkodnak.

Ez a család a maga szokatlanul széles körével ma ritkaságnak számít. Azonban szem előtt kell tartani, hogy olyan etnikai kisebbségről van szó, amely úgy érzi, védeni szükséges önmagát. A családi csoport nyitottságát jelzi, hogy tagjai között a legkülönbözőbb életvezetési tervekkel, stratégiákkal találkozunk: a lányok nemcsak családjának vagy szakmunkásnak készülnek, de vannak, akik értelmiségi pályát választottak. Ez nem okoz konfliktust, nem zárja ki magát a családból sem az egyik, sem a másik fiatal.

A család tagjainak szociális gyűrűjét az egyház – adott esetben kisegyház – határozza meg. Ez azonban nem jelent bezárkózást, inkább támogatási hálót. Olyan társadalmi támogatások hálózatáról van szó, amely türelmes mind az alacsonyabb, mind a magasabb aspirációkkal szemben, támogatja mindegyik törekvést, amikor egyáltalán törekvésről van szó. A támogatók, a kapcsolati háló tagjai között felülreprezentáltak a tanárok.

A tanárokról

A szakkollégium hallgatói valamennyien ismerik és figyelik a tanítók, tanárok előítéleteiségeiről szóló híreszteléseket, történeteket. Saját életükben azonban ritka kivétel, aki előítéletes tanárra emlékszik. Van, aki kicsit gyanakszik ugyan, hogy a vele való kiemelt törődés éppen cigányságának köszönhető, ám máig visszajár volt iskolájába, és tanárai mindig nagy örömmel fogadják. Hogy azért-e, mert büszkéké rá, vagy éppen önmagukra büszkéké? Ennek nincs valódi jelentősége. A jól tanuló, tehetséges diáknak „kijár” a tanári figyelem és törődés.

Szinte valamennyi fiatal az Arany János-program segítségével végezte el a középiskolát. A program hatékonyságát lehet esetleg megkérdőjelezni, azonban jól látszik, hogy milyen jelentős támogatást adott a kedvezményezetteknek: színvonalas diákotthoni elhelyezkedést, esetleg némi zsebpénzt és részvételt olyan programokban – például számítógép-kezelés, nyelvtanulás, autóvezetés stb. –, amelyekben értékes tudást lehet szerezni. Ezért magától értetődőnek tekinthető az „aranyjánososok” hangsúlyos jelenléte a kérdezett egyetemisták között.

A tanárokról sok rossz szót lehet hallani, ha az ember a napisajtót figyeli. Ám azok az egyetemisták, akik hátrányos helyzetből indultak, az iskola és a támogató tanárok nélkül nem jutnak el az érettségiig, még kevésbé a felsőoktatásba. A reziliencia vonatkoztatási rendszerén belül maradva egyértelműnek látszik, hogy – egyetértve a korábban hivatkozottakkal – az iskola az a társadalmi intézmény, ahol a cél elérése érdekében kialakított stratégiák (például éppen a továbbtanulás) fontos vonatkoztatási személyek támogatásával sikerre vezetnek. Függetlenül attól, hogy mennyi nehézséget kell leküzdenie az érintetteknek ahhoz, hogy célt tűzzenek ki, és ezt el is ériék.

*

A cigány, roma népesség hatalmas utat tett meg a társadalmi beilleszkedésben és felemelkedésben. Azok a fiatalok, akiket a fentiekben bemutatunk, elindultak a diplomássá válás útján. Ez természetesen nem egyetlen lehetősége a társadalmi felemelkedésnek, de egyike a kitüntetetteknek, amelyekhez a magasabb iskolázás, az egyetemi diploma vezet. Egyúttal az is fontos, hogy ehhez az úthoz nem indulásuk és családi háttérük megtagadásával, hanem éppen annak vállalásával tudtak indulni. Éppen az az üzenete a szakkollégiumnak – és a hasonló támogatási formáknak –, hogy valaki esetleg kedvezőtlen családi háttere, származása, rokoni kapcsolatai vállalásával is felemelkedhet a társadalom privilegizált tagjai körébe.

Ha a reziliencia fogalma felől közelítünk, akkor ki kell emelnünk a fontosabb tényezőket. A cigány, roma népesség általános rossz szociális helyzete, többségük extrémén alacsony iskolázottsága azt jelzi előre, hogy ebből a társadalmi csoportból a fiatalok nem tudnak magasabb iskolázottsági szintet elérni. Ám egyeseknek mégis sikerül. Az egyetemre jutott hátrányos helyzetű cigány hallgatók köre élesen példáz-

za, hogy a szokásos szociológiai paraméterek alapján legtöbbjüknek nincs helye az egyetemen: a szülők, a család köréből senki nem volt, aki tanult volna (az esetleges szakmunkásképző a legmagasabb iskolai végzettség). A kérdezett fiatalok eltökéltségük, a konfliktusokkal szemben kialakult tűrőképességük, és a környezetükben egy-egy személy (többnyire tanár) támogatása, példája és annak követése segítségével küzdötték le az akadályokat. Úgy gondolom, a reziliencia érvényesülésére ezek a legmeggyőzőbb példák.

Eredeti megjelenés

HERJ *Hungarian Educational Research Journal*, 7 (2017), 1: 112–120, DOI: 10.14413/herj.2017.01.09

II.4. A DIPLOMA FELE

Cigány diákok a felsőoktatásban

Bevezetés

A cigányság tudományos „felfedezése” az 1970-es években történt meg az oktatáspolitikában. A tudományos életben a 19. század elejétől már találkozunk ezzel a népcsoporttal – a leghíresebb hivatkozást Liszt Ferencnél olvashatjuk, akit a cigányzenészek művészete ragadott meg. A múlt század második felétől tudományosan egyrészt szociografikus beszámolókból, másrészt a kibontakozó és megismételt népszámlálásokból, illetve ezek háttéranyagaiban találkozunk velük. A 19. század második felétől a néprajz művelőinek volt tárgya az az ismeretlen kultúra, amelyet hordoztak (Erdős, 1989, Crowe, 1993).

Ezek a néprajzi kutatások azonban nehezen találtak utat az oktatásügyhöz. Sokkal nagyobb hatást gyakoroltak a szociológiai vizsgálatok, amelyek legalább fél évszázadon át, mondhatni napjainkig lényegében meghatározzák a cigányságról való gondolkodást. A hátrányos helyzet – amelynek az oktatáspolitikával való kapcsolata máig egyik forró pont a vitákban és a fejlesztésekben – feltárása és hangsúlyozása a cigányságról való gondolkodásunk alapvető eleme. Anélkül, hogy ezt a gondolkodást megkérdőjelezném, rá kell mutatnom arra, hogy ez a megközelítés csak egyike a lehetségeseknek. Kétségtelen, hogy a cigány, roma népesség egésze szociológiai szempontból igen sok szempontból súlyos hátrányban van a többséggel szemben, ennek kimondása, bemutatása ma már közismert. Ezért érdemes figyelmünket egy másik szempont felé fordítani, azokra, akik kiemelkednek ebből a hátrányos helyzetből. A cigánysággal kapcsolatos szakirodalom – külföldi és persze a magyar is – többsége mindig újra a társadalmon kívüliséget, az ebből eredő problémákat tár-

ja fel. Pedig hogyha ilyen az általános élethelyzet, akkor a változtatásnak többféle módja lehet. A rendszeres tanulásba, képzésbe és továbbképzésbe való bekapcsolódás – ilyen programok vannak ma már nálunk is – elengedhetetlen. De tévútra vezet az is, ha egy népcsoportról csupán mint olyan problémahalmazról gondolkodunk, amelynek segítségünkre van szüksége. Ha elfelejtjük, hogy ennek a csoportnak a tagjai önerőből is képesek előrejutásra. Az önerő természetesen nem a légüres térben való mozgást jelenti, hanem a közösségi kapcsolatok olyan hálózatát, amely támogatást is biztosít az ezt igénylőnek (lásd ezzel kapcsolatban Kozma, 2003).

Amikor egy népcsoport hátrányos helyzetéről gondolkodunk, nem indulhatunk ki abból, hogy minden egyes tagja egyforma helyzetben van, egyformán van kirekesztve a társadalom szerencsésebb tagjai közül. Vannak családok, amelyek személyes erőfeszítéssel felemelkedtek, gyermekeiket tudatosan nevelik olyan magatartásokra, amelyek segítik őket a szüleiknél kedvezőbb társadalmi pozíciók elfoglalására. Ezeket az erőfeszítéseket többé-kevésbé támogathatja egy politika, de a felemelkedés munkáját mégis nekik kell elvégezniük. A környezet – a személyekkel, az intézményekkel, a munkahelyekkel, az iskolával, az utazással és így tovább – állandó kommunikációban van az egyes emberekkel, hatásuk, befolyásuk alakítja magatartásunkat (Forray, 2013).

Hátrányként nem szokták hangsúlyozni, pedig akként is értelmezhető, hogy a cigányság jelentős hányada a közelmúltban még nem volt magyar anyanyelvű. A szülők egymás között gyakran valamelyik cigány nyelvet beszéltek – például, hogy a gyerekek ne értsék meg, amikor olyan témáról volt szó –, a gyerekekkel viszont már nem, nem adták át a nyelvet, nemegyszer attól a törekvéstől vezetve, hogy így könnyebb lesz a társadalmi beilleszkedés számukra (Orsós, 2012). A gyerekek sokat megérteneek-megértettek belőle, de a nyelv már nem volt a sajátjuk. Azonban nyelv hiányában is lehetséges az etnikai azonosságtudat fennmaradása, különösen, ha a szűkebb közösség számon tartja a körükbe tartozókat. A tágabb társadalmi környezet számára sok esetben csak a negatívumok a megjegyzendők, olyan jellegzetességek, amelyektől jobb megszabadulni, mint ápolni ezeket. Ezért az általánosságban negatívan megítélt etnikai csoportokhoz tartozni: rendszerint nem egyszerű élethelyzet (Forray–Kozma, 2010a). Különösen nem akkor, ha az ember olyan közösségbe lép át, ahol az ő eredeti közösségébe tartozni ritkaságnak számít, ahol rácsodálkoznak, netán gúnyolják. Hogyan reagálhat erre az „idegen” közösségre az ember? Elmenekül? Eltagadja származását, családját? Bizonyítani akar? És hogyan áll helyt? Ám arra is gondolhatunk, hogy ma már nem nagy ritkaság egy középiskolában, ha egy roma, cigány fiú vagy lány az egyetemre kerül, értelmiséginek készül, tehát a beilleszkedés nem olyan nagy erőfeszítést igénylő tevékenység. Ezek a dilemmák élesen fogalmazódnak meg még ma is az érintettek számára.

Induljunk ki abból, hogy a felnövekvő roma gyerek, mint mindenki más, szép lassan megismeri önmagát, környezetét. Megtanulja, kire számíthat, ha baj van, ki segít, és ki akadályozza. Ha úgy akar feljebb kerülni, hogy igyekszik megszakítani

minden kapcsolatot a szélesen értelmezett családjával, esetleg a nevét is megváltoztatja, talán könnyebben beilleszkedhet, ám olyan sokat veszít, hogy nem biztosan éri meg. Talán nehezebb, de az a jobb megoldás, ha az ember ilyen helyzetekben nem szakít korábbi önmagával – ezzel együtt közösségével. Olyan dilemma ez, amely elé különösen akkor kerül a fiatalember, amikor új, idegen környezetbe kerül – adott esetben egyetemre –, ahol sokaknak mindkét megoldás elérhetőnek látszik. A romológia szak, a roma szakkollégium ezt a megoldást kizárja, ezért aki ide felvételre jelentkezik, elveszti a döntés szabadságát.

A cigányság iskolázásának kérdése

Magyarországon a cigányság iskolázásának feladata a hetvenes években fogalmazódott meg először határozottan. (Első civil szervezete, amely az életlehetőségek javítását tűzte ki célul, a forradalom során alapult meg, sorsa a forradalom más intézményeihez hasonlóan felszámolással végződött.) A hatvanas évek végének párthatározatai már foglalkoztak ezzel a kérdéssel, a kor neves kutatói kerestek megoldásokat az iskolázás javítására. Közülük néhány – Ferge (1973), Gazsó–Pataki–Várhegyi (1972), Kozma (1975) – a hatvanas évek feléledő szociológiai kutatásai eredményeként hangsúlyosan mutattak rá a szegények nagy tömegeinek az iskolázásból való kimaradására, és sürgették a beavatkozást a kedvezőtlen folyamatok módosítására.

A hetvenes évek óta a szociológiai, politológiai kutatásoknak folyamatosan témája a cigányság helyzete. A rendszerváltásig inkább az akkori ellenzék tagjai, illetve a hozzájuk tartozó szakemberek tematizálták a problémákat (vö. összefoglalóan Kemény, 1996). A rendszerváltás után, a kisebbségi törvény megalkotása során a cigányok már új civil szervezetekkel képviselték magukat. Ennek eredménye lett, hogy nyelvük – előbb csak a romani, később a beás is – hivatalos kisebbségi nyelvvé vált, s elkezdődhetett az önkormányzati szervezetek, a kisebbségi oktatás megszervezése is.

A cigányságra irányuló nemzetközi figyelem is hosszú múltra tekint vissza: a Gypsy Lore Society Londonban a 19. század második felében keletkezett, tudományos lapja, az 1888-ban alapított *Journal of the Gypsy Lore Society* máig működik, szerzői között megalapítása óta szerepeltek magyar szakemberek is. Ahogyan e fórumok fő profilja mutatja, külföldön – akár Magyarországon – a cigányság elsősorban a néprajz érdeklődését keltette fel. Csak az elmúlt évszázad hetvenes-nyolcvanas éveiben szaporodtak azok az állásfoglalások, beszámolók, összefoglaló kötetek, amelyek az európai cigányság helyzetével foglalkoznak – nem a néprajz eszközeivel és tudományos célkitűzéseivel, hanem szakpolitikai, nem utolsósorban oktatáspolitikai céllal. 1984-ben fogadta el az Európai Bizottság azt a határozatot, amelynek értelmében felmérést kellett készíteni az európai cigányság oktatásának helyzetéről

(a kutatás vezetője Jean-Pierre Liégeois volt, aki több kötetben tette közzé az empirikus vizsgálat eredményeit, vö. magyarul, 2002).

Bár a ma hivatalosnak számító megnevezésüket – „roma” – a Roma Világkongresszus 1971-es ülésén fogadták el, csak a legutóbbi években vált az Európai Unióban is használt népnévvé (<http://newint.org/blog/2013/10/28/roma-minority-prejudice/>). Ezzel a közös névvel említik a legkülönbözőbb elnevezésű cigány csoportokat, amelyek nyelvükben, kultúrában is igen eltérők lehetnek. Az Európai Bizottság az alábbi közösségeket azonosítja a „roma” népnévvvel:

- a roma közösségek hátrányos helyzetű, koncentrált városi, elővárosi körzetekben élnek, más etnikai kisebbségi és hátrányos helyzetű csoportok közelében;
- a roma közösségek hátrányos helyzetű falusi vagy városi térségekben, vagy szegregált falusi térségekben élnek, a települések többségi lakosságától izolálva,
- mobil roma közösségek, amelyeknek az adott országban vagy más európai országban van állampolgárságuk,
- mobil vagy letelepedett roma közösségek, amelyek egy harmadik ország állampolgárai, menekültek, hontalanok vagy menedékkérők.

Érdemes figyelni a kategóriákra, különösen abból a szempontból, hogy mely csoportokat céloz meg a beavatkozás: nem általában beszél romákról, cigányokról, hanem e népesség speciális csoportjairól van szó, akik szegregátumokban élnek, hátrányos helyzetű falusi vagy városszéli közösségekben. Eszerint tehát általában csupán extrémén kedvezőtlen szociális helyzetű alcsoportjai szorulnak segítségre. Ezt a különbségtételt nem szokás hangsúlyozni, és nehéz is lenne a gyakorlatban, politikai cselekvés során megvalósítani.

Az Európai Unió Tanácsának magyar elnöksége egyik fontos politikai eredménye volt az európai romapolitikával kapcsolatos állásfoglalás kimunkálása (www.eu2011.hu/hu/az-europai-romapolitika-kialakitasa). Az állásfoglalás megfogalmazza, hogy „Magyarország azt szeretné, ha a romák életkörülményeinek javítása a szegénység elleni küzdelemmel összekapcsolva jelenne meg az európai politikában, amelynek kiemelt figyelmet kell fordítania a gyermekszegénység csökkentésére”. Mint látjuk, a magyar elnökség is a fenti célt fogalmazta meg.

A hivatalos állásfoglalások szerint a támogatásban részesítendő romák szegények, iskolázatlanok, állampolgárságuk bizonytalan, a települések peremén élnek, vagy mobilok, azaz rendszeresen költözködnek. Ezek közül az ismérvek közül a magyarországi cigányság bizonyos, valószínűleg jelentős hányada néhány fontos kritériumnak megfelel, tehát Magyarország joggal lépett fel a program egyik kezdeményezőjeként.

De hogyan illeszthetők e sorba a felsőoktatásban tanuló diákok? Ne hagyjuk figyelmen kívül, hogy a Pécsi Tudományegyetem szakkollégiumán kívül az ország szinte valamennyi felsőoktatási központjában szerveződött roma szakkollégium,

amelyek – hasonlóan a pécsihez – előre egyeztetett és jóváhagyott program alapján támogatják a programban részt vevő cigány hallgatókat jelentős, európai forrásból származó pénzügyi segítséggel. Mint minden központi program, ez sem értelmezhető pontosan a fenti definíció szerint. Legfontosabb eleme, hogy a roma, cigány diákok tanulását támogatni kell – másodlagos, hogy a támogatottak konkrét anyagi létfeltételei éppen milyenek, annyira nyomorúságosak-e, mint az idézett szabályokból kitűnik, vagy kevésbé szegényesek. Fontos, hogy a jelenkorinál magasabb számban jussanak diplomához a cigányság köréből származó fiatalok. Ahogyan erre korábbi elemzéseimben utaltam (vö. Forray, 2013), az ösztöndíj, a külön foglalkozás, különprogramok motiváló és erősítő eszközök. Nem föltétlenül azok számára fontosak, akik már benne vannak a tanulás folyamatában. Sokkal inkább a következő generációnak jelentenek fontos üzenetet, akik még az általános iskolát végzik, akik éppen azon gondolkodnak, mit tegyenek az általános iskola befejezése után.

Az utóbbi mondatokból úgy tűnik, kiskamaszok, nagyon fiatalok egyéni döntéseiről van szó. Természetesen a döntést a család, még tágabban a közösség hozza, még ha formailag nem is közös felelősségéről van szó. A tanulás-továbbtanulás formailag egyéni feladat – a dicséretet, a szidást, az osztályzatokat egy ember kapja közvetlenül –, ám az egyéni teljesítményt a tágabban értelmezett környezet erősen befolyásolja. Személyhez kötött, egyéni döntés a továbbtanulás – akár az érettségiig, akár tovább –, de a döntést a környezet készíti elő, hagyja jóvá. Ebben az értelemben az egyéni teljesítmények is kötődnek ahhoz a közösséghez, amelyben a fiatal nevelkedett, tanult, a döntés előkészítéséig jutott. Mivel ezekben az esetekben cigány, roma fiatalokról van szó, a küldő közösségnek különösen nagy a jelentősége (Forray–Hegedűs, 2003a).

Milyen életpályákat tett lehetővé és erősített meg az a közösségi hálózat, amelyben a kiválasztott életutak megvalósultak? Néhány olyan életutat vizsgálok meg ebből a szempontból, amelyeket sikeresnek nevezhetünk, hiszen azok a fiatalok, akikről szó van, egyetemre járnak, sikerük esetében széles utak nyílnak meg számukra az önmegvalósításra. Az áttekintés és az elemzés korántsem teljes körű: egy nemrég megkezdett, folyamatban lévő kutatásról van szó. A kutatás során azt vizsgáljuk, milyen közösségi hatások következtében történik meg az a döntés, hogy a fiatalember a felsőoktatásban tanul, értelmiségivé kíván válni – olyan családból lépve ki, amelyben ez a döntés egyedi, a generációk során első ízben történik. Különösen hozzájárul e döntés sajátosságához, hogy cigány, roma családban történik, amely társadalmi rétegben a diplomaszerezés ma is ritkaságnak számít.

Az alábbiakban a Pécsi Tudományegyetem Romológia Tanszéke által alapított Wlislóczky Henrik Szakkollégium cigány, roma hallgatóinak szociológiai hátterét, motivációit fogom áttekinteni a velük készült interjúk alapján. A vizsgálat nem lehet teljes körű, hiszen a cigány, roma hallgatók felsőoktatásban való részvételére irányuló kutatás most van folyamatban. Itt most azokról a hallgatókról lesz szó, akik

családjuk szélesebb körétől elegendő figyelmet és támogatást kaptak ehhez a tanulási úthoz. Úgy vélem azonban, hogy már ma is kiemelhetők olyan vonások, amelyek segítenek az összefüggések megértésében.

Életutak a felsőoktatásban

Felületesen vizsgálva a társadalmi hátteret, az tűnhet fel, hogy az egyetemre jutottak nagyjából ugyanabból a társadalmi rétegből indultak, mint a diákok többsége: a középső, főként az alsó középrétegekből. A szakmunkásvégzettség – befejező vizsgával vagy a nélkül – jellegzetes apai iskolázottság, az anyáknál is hasonló végzettségek a gyakoriak. Ez az egyszerűsített besorolás összehasonlíthatóvá teszi ezeket az egyetemistákat a szokásos szociológiai kutatások csoportosításával, azonban ilyen módon figyelmen kívül marad egy lényeges momentum. Mind az apa, mind az anya úgy érzi, több tanulásra lett volna képes ő is, ha a családi körülményei megengedik. Ez úgy értelmezhető, mint a sok évtizeddel ezelőtti munkás- és parasztcsaládok egykori reagálása: a gyermekkori és ifjúkori akadályokat a szülők még nem tudták leküzdeni, gyermekeikben szeretnék megvalósítani egykori álmaikat.

Figyelemre méltó, hogy a nagycsaládban ritkán van magasabb végzettségű rokon: általában hasonló vagy alacsonyabb iskolázottság a jellemző. Ez azt a következtetést teszi lehetővé, hogy ezek a fiatalok az elsők, akik a széles családi körből ilyen magas iskolázottsághoz jutottak. Ez azzal jár, hogy nagy figyelem irányul rájuk, példájuk modell lehet a fiatalabbak számára. Ezt jól mutatja, hogy bár az idősebbek közül – testvérek, unokatestvérek, egyéb rokonok – nincsen magasabban iskolázott ember, a kisebbek (testvérek, unokatestvérek) között már van középiskolába, gimnáziumba járó: jó tanuló, aki egyetemen akar majd tanulni. A sok személyt magában foglaló nagycsalád – amelynek tagjai nem feltétlenül élnek közös háztartásban, de a kapcsolatok élők és dinamikusak – számára modell a sikeresen középiskolába járó, majd egyetemen tovább tanuló fiatal. Olyan „környezeti” elem egy családtag magasabb és sikeres iskolázása, amely az egyik legfontosabbá válhat a továbbtanulási döntés előtt állók számára. Ezért hangsúlyozni kell, hogy a tradicionális vagy ahhoz közeli családban élő fiatalok példája messzire sugárzik, és dinamizálni képes a vártnál sokkal nagyobb létszámú családot.

Az egyházi középiskolák nagymintás vizsgálata során Pusztai (2011) arra az eredményre jutott, hogy a hátrányból induló gyerekek tanulmányi sikerességének lényeges összetevője a széles, támogató kapcsolatrendszer. Úgy gondolom, itt is erről az összetevőről van szó.

A kérdezettek már kisiskolás koruktól elkötelezettnek érezték magukat a tanulás iránt.

„Amikor hazajöttem az óvodából, elkezdtem játszani azt, hogy én vagyok az óvóbácsi. Amikor bekerültem az iskolába, nekem egy tábla kellett, emlékszem, apu csinált nekem egy fatáblát, akkor én voltam a tanárbácsi. Ennekem ez volt a napi programom. Hazamentem az iskolából, elővettem például matematikából a napi feladatot, akkor képzeletbeli gyereket ültettem le, és magyaráztam nekik a dolgokat” (Z., joghallgató).

A fenti idézet tartalma természetesen nem gyakori magatartás, de jól mutatja a tanulás iránti elkötelezettséget is. Azt is jelzi, hogy ennek fenntartásához közösségi, családi támogatásra is szükség van.

A község – amely kisebbségi önkormányzatának vezetője volt az apa – önkormányzatának már gimnazista kora óta képviselője az idézett fiatalember, egyetlen cigány a képviselők között. Elit gimnáziumban végzett, több nyelven beszél – anyanyelvét, a beást most tanulja –, külföldön is járt egyetemre. Családjában nincsen magas képzettségű, testvérei szakmunkásképzőt végeztek, szülei az ő példája nyomán kezdtek szakmai képzettség szerzésébe belefogni. Terve az, hogy – miként az egyik baráti körébe tartozó roma fiatalember – az egyetem elvégzése után az Európai Unió valamelyik szervezetében fog dolgozni.

Itt három elemre érdemes figyelni. Az egyik az, hogy ebben a családban sincsen magasabb végzettségű ember, a kérdezett az úttörő ebből a szempontból. A másik az, hogy a szülők aktív és választott politizálók voltak, tekintélyes emberek a környezet számára. A harmadik pedig, hogy van – ha nem is családban, de a szűkebb ismeretségi körben – olyan cigány ember, aki sikeres tanulmányi útja egyik pontján kíváncsian magas, tanulás útján elért pozícióba került.

Ebben az esetben nem a szülők vagy a rokonok iskolázottsága, hanem a magasabb iskolázottság nélkül elért tekintélyes pozíciója képezi a hátteret. Ebből nem az következett, hogy a gyermekük számára is elgondolható volt az iskolai végzettség nélküli érvényesülés, hanem a szülők belátása, hogy támogatni kell gyermekük tanulását. Továbbá van egy olyan modell a belátható, „majdnem rokoni” körben, hogy egy cigány fiatalember saját erejéből fontos és magas pozícióba kerülhet – csak tanulni és tudni kell.

A tágabb család hatását is érdemes hangsúlyozni. Iskolázott ember nem volt ebben családban, de a műveltség iránt elkötelezett ember igen.

„Nekem abban mutatkozott meg, hogy a papám művelt, hogy imádta az újságot, imádta a beszívott tudást. Szeretett olyan dolgokról vitázni velem, amiről nem hinném, hogy például arról a testvéremmel tudna vitázni. Ő nem az iskolában szerezte ezt, hanem saját erőből. És azt veszem észre, hogy egyre inkább hasonlítok a papámra, mert én is mindenhol szeretem beszívni a tudást, mert az fontos. Én ebből élek majd, és ma már szerintem az az ember érvényesülhet

majd, aki egy kicsit tud. Az emberek nagyon gyarlóak, és mindent elhisznek. És ha az ember nincs tisztában a dolgokkal, akkor nagyon könnyen eshet abba a hibába, amibe nagyon sokan beleesnek” (Z., joghallgató).

A déd- és nagyszülők, illetve a nemzedékükhöz tartozó rokonok hasonló, modellértékű magatartásával nemegyszer találkozunk a mások elbeszélésében is. Az egyik kérdezett például azzal magyarázta dédnagyanyjának művelődés iránti elkötelezettségét, hogy az illető zsidó származású volt. Véleményem szerint inkább arról van szó, hogy ezeknek az idős cigány, roma embereknek gyermek- és ifjúkorukban az iskolázásra nem nyílt lehetőségük. Az iskolán kívüli műveltség megszerzését azonban fontosnak tartották. Nyitott, értelmes emberekről van szó, akik idősebb korukban igyekeznek pótolni, amit ifjabbban nem tudtak elérni. Ha visszafelé számolunk, akkor a dédszülők a múlt század negyvenes éveiben születtek, a nagyszülők az ötvenes-hatvanas években, a szocializmus éveiben születtek és nőttek fel. Akkor, amikor belpolitikai és oktatáspolitikai cél volt a hátrányos helyzetűek iskoláztatása. Ennek a célnak a megvalósítása nem igazán sikerült, annyi talán igen, hogy sokak számára kezdett kinyílni a világ. A következő nemzedékek más úton próbáltak beilleszkedni és előre jutni. Úgy tűnik, ezekben az esetekben most jött el az idő a korábbi nemzedékek vágyának realizálására.

Az etnikai hovatartozás vállalása

A legtöbb kérdezett hallgató számára gyermekkorától világos volt etnikai hovatartozása, ismerték a rokonságot, kapcsolatban álltak velük. Nyilván nem mindegyikükkel nevezhető felhőtlennek ez a kapcsolat, hiszen akadtak olyan emberek is, akik példája a gyerekek számára nem volt követendő. Van azonban olyan helyzet is, amikor a család nem akarja vállalni az etnikai hovatartozást. Ha ilyen családba születik és ilyen családban neveltetik valaki, annak sajátos, az előbbiektől eltérő problémákkal kell megküzdenie. Alapjában véve nem ismeretlen ez a probléma senki számára sem: ki ne ábrándozott volna arról, hogy kiderül egyszer, híres vagy nagyon gazdag emberek gyermeke, s csak tévedésből került jelenlegi családjába?

A romológia szak választása azonban elkötelezettséget, az etnikai hovatartozás nyilvánosság előtti elvállalását jelenti. Azért csak „gyakran”, mert akik nem tartoznak ebbe az etnikai csoportba, azok más motívumok alapján választanak – ennek is megvannak a maguk történetei, azonban most itt ezzel nem foglalkozom. Kevésbé problematikus a helyzet azok számára, akik például a Gandhi Gimnáziumban szereztek érettségit, mivel az ő esetükben a döntést még gyermekkorukban kellett meghozni, s ennek joga a szülőké volt, amit ők az előnyök és hátrányok mérlegelésével hoztak meg. A távolabbról érkezők viszont a választással saját elkötelezettségük

számára kerestek megfelelő keretet. Egyszerűbb volt a helyzet, amíg az ún. Bologna-folyamat előtt szakpárban lehetett választani, az utóbbi években viszont második szakként, később lehet felvenni a romológiát. A szakkollégiumban való részvétel azonban nem feltételezi a szak választását.

Az ország keleti feléből érkezett lány olyan családban nevelkedett, amelynek – kívülről nézve – nem volt rokon kapcsolata a cigánysággal. Szülei egész nap dolgoztak – édesanyja egy bölcsődében, édesapja buszvezetőként –, ezért nyáron a kislány a nagymamájára volt bízva, aki egy nevelőotthonban dolgozott. Itt került közel a neveltek nagy többségét kitevő cigány gyerekekhez, később cigány családokhoz. Lassanként ébredt tudatára annak, amit szülei titkoltak, hogy félig ő is ehhez a csoporthoz tartozik. Talán nem szokatlan, hogy egy kiskamasz eltökélten veti magát bele családi múltjának tanulmányozásába, ő is ezt tette: minél több ismeretet akart szerezni a cigányság kultúrájáról, problémáiról. Szakirodalmat olvasott, és romani nyelvet oktató kurzuson is részt vett.

„Észrevettem, hogy a mama sokszor megszólalt cigány nyelven, azt mondta nekem, hogy a gyerekektől tanulta. De amikor ott voltam az intézetben, a gyerekek abszolút nem szólaltak meg cigány nyelven. Elnézve a rokonaimat, külső jegyek alapján, most már – hogy egyetemre jártam, itt tanultam – feltűntek a jegyek. Észrevettem, hogy otthon nálunk is így volt, ezt is így csináltuk, ezzel foglalkoznak, az unokatestvéremék vezetőneve ugyanaz, a keresztnévük Barbara, Roland. Engem folyamatosan próbáltak ettől az egésztől óvni. Megtudták, hogy romológiára jelentkezem, meg gimnáziumban már elkezdtem tanulni a cigány nyelvet, már sírtak, hogy ők nem akarják. Mikor megkérdeztem tőle, hogy cigányok vagyunk-e, akkor mondta, hogy maradjál csendben, nehogy meghallják!” (E., bölcsészhallgató).

A fenti interjúrészlet pontosan írja le, mit jelent cigánynak lenni egy középvárosban, hogy a beilleszkedés szempontjából helyesebb eltagadni nemcsak a származást – ehhez nincsen feltétlenül köze az ember környezetének –, hanem azokat az ismereteket, tudásokat is, amit ebből hasznosnak lehet ítélni. Ebben az esetben a gyökök keresése – ezt jól ismerjük az amerikai feketék irodalmából – a társadalmilag nem kívánatos ősök vállalását, a velük való szembenézést jelenti. Ez a folyamat azonban önmagunk jobb megismerését és ennek alapján a személyes sors önálló formálását eredményezheti. Nehéz feladat, ahogy látjuk a fenti mondatokban is. Ám láthatjuk az eredményt, csinos, a kiegyensúlyozott fiatal lányt, aki pontosan elgondolta további karrierjét.

Vajon az elmúlt években változott-e a helyzet ebből a szempontból? Talán valamelyest változott, és ehhez hozzájárul a romológia szak és a szakkollégium is. Azonban ma is hallhatunk olyan egyetemistáról, aki társai szerint ebbe az etnikai csoportba tartozik, ám ezt a nyilvánosság előtt nem vállalja.

Nehéz helyzetből

A szakkollégisták többsége olyan nagycsaládból származik, ahol diplomás ember, de még érettségizett sincsen a rokonságban, ám egy tehetséges és szorgalmas fiú vagy lány számára a sikeres érettségi és az azt követő felsőoktatási továbbtanulás örvendetes és természetes lépésnek számít, nemegyszer a szülők, nagyszülők, dédszülők vagy fontos távolabbi rokonok álmát váltja valóra. (Külön fejezetben lesz arról szó, hogy ilyen esetekben különösen nagy szerepe van egy-egy, a diákot támogató tanárnak.)

Ha valaki szélsőségesen rossz körülmények között nevelődik, abból ritkán lesz sikeres gimnazista, majd egyetemista (vö. Forray, 2004). A tanulás és a feljebb jutás iránti rendkívüli elkötelezettség és szerencse is kell ahhoz, hogy eljusson odáig. Az a fiatalember, akiről most szó lesz, ebbe a csoportba tartozik.

A volt bányász, évek óta többnyire alkalmi munkát végző apa, a csak néhány osztályt végzett, munkanélküli, beteges anya akkor kezdett el komolyabban alkoholizálni, amikor a család végre jobb lakáskörülmények közé került. Ám maga a lakás olyan környezetben volt, ahol a szomszédok minden mozdítható pénzüket italra költötték. A két kisfiúra, különösen a nagyobbra, aki maga is alig lépett be a kamaszkorba, váratlan és súlyos teherként nehezedett ez a helyzet. A városszéli iskola egyik tanára ajánlotta a bukdácsoló kicsinek a Faág civil szervezetet, ahová bátyja vitte el, hozta vissza. Ez a véletlen adta meg neki is azt a segítséget, amellyel jó eredményt ért el az általános iskolában, amellyel színvonalas gimnáziumba jutott, és amely máig segíti – illetve amelynek segítségét mai egyetemistaként más rászorulóknak visszaadni szeretné.

„Hát hogy nagyon sok mentor van az életemben. Rengeteg. Ami mondjuk valamilyen szempontból rossz is, merthogy nem voltam soha magamra utalva. És járok most pszichológushoz, amit a WHSz-en keresztül tudtam elérni. Nála ismertem fel, hogy nekem mennyi mentorom van. És hogy ennek van hátránya is. Mert nem ismerem meg magamat, nem ismerem meg a korlátaimat, meg hogy így nagyon sok segítséget kapok, és igazából nem fogok tudni kiteljesedni. És úgy fogom élni az életemet, hogy mindig lesznek ott valakik, akik segítenek. Ha ők nem lennének...! És a Faág is nagyon sokat segített, a Faág volt az a közeg, akik így húztak magukkal. Akik megadták a célokat. Köszönöm nekik” (B., 20 éves bölcsész).

Az elit gimnáziumban, amelynek tanulója lett, szintén megállta a helyét, nem utolsósorban a civil szervezetben kapott tanulmányi támogatásnak köszönhetően. Különösen szembeötlő, hogy más megkérdezett hallgató a korábbi középiskolai éve alatt nem érzékelt éles társadalmi különbségeket:

„Nagyon látszott rajtuk, hogy más világ. Az volt például náluk a legnagyobb probléma, hogy milyen ruhát vegyenek fel, nekem az, hogy fogok-e reggel kenyeret enni, mit fogok reggel enni. Szóval nagyon nagy távolságok vannak. Akárhová bekerültem, ahol túlnyomó részt nem cigányok voltak, ott mindig én voltam az a cigány, akit díszcigánynak hívtak. Hogy te nem olyan vagy, mint a többiek, ezt mindig kiemelték, amikor a cigánysággal kapcsolatban volt valami mondanivalójuk” (B., 22 éves bölcsész).

Úgy vélem, hogy ebben az esetben a ténylegesen jelentős társadalmi eltérésről van szó. Ez nem a cigány – nem cigány, roma – nem roma népcsoport közötti eltérést jelenti, hanem ennél jelentősen többet, a középső társadalmi rétegeknek a számukra lényegében ismeretlen, legfeljebb távolról látott leszakadó társadalmi csoport megítélését, amelynek tagjai középiskolában soha nem tűnnek fel, sőt ezek a társadalmi csoportok az előző iskolai fokozatokban sem kerülnek közel egymáshoz (Varga, 2012).

A tanulás, illetve a tanulásban elért jó eredmények mindig fontosak voltak számára – legalábbis a civil támogató csoport megismerése után –, és életerveit is ezekhez igazította. Előbb csak jó eredményeket akart elérni a középiskolában, érettségit szerezni, aztán angol nyelvből vizsgázni. Aztán egyetemre kerülni. Felismerte, hogy egyetlen eszköze van arra, hogy a szülei sorsából kitörjön, az a tanulás.

A hatalmas társadalmi távolság, amely a kisgyermek, majd a serdülő otthoni világa és a megfogalmazott célhoz vezető út között van, nehezen küzdhető le. Az iskolai tanároknak, nem utolsósorban a civil támogatóknak köszönhető, hogy a görcsösen elérni akart célkitűzés a sikerrel kecsegtet.

A tanárokról

Meglehetősen gyakori, hogy az általános és középiskolákban dolgozó tanárokról sommásan elítélő megállapításokat hallunk, ilyet olvasunk – különösen elfogultságokról, előítéleteikről. Azonban aligha lepődhetünk meg, hogy ösztöndíjas diákjaink életében tanítóik, tanáraik kiemelkedően fontos, támogató szerepet játszottak. Ráadásul nemigen tudunk elképzelni olyan helyzetet, amikor a szülők alacsonyan iskolázottak, a gyerek sikeres iskolai évek után egyetemre jut – és a tanárok nem segítettek.

A megkérdezettek valamennyien jártak óvodába. Néhányan közülük ma, a diplomához közeledve is, elmennek egykori óvodájukhoz, és rácsodálkoznak Piri néni-re, Zsuzsi néni-re: alig változtak azóta, hogy ő volt óvodás.

Az interjúban az egykori tanárokról csak véletlenszerűen esett szó, akkor, ha a kérdezett fontosnak tartotta említésüket. Általában az iskolai közérzettel kapcsolatban beszéltek tanárokról, egy-egy esetben akkor, amikor a lényeges döntéshez valaki személy szerint járult hozzá. Így például a Gandhiban érettségizetteknek az

osztályfőnökük „szólt, hogy keresnek”, az iskolaválasztásra rá is beszélt az illetőket, de ennek nem, hanem a szülői döntésnek volt jelentősége. A jól tanuló lányt vagy fiút általában kedvelték és támogatták a tanárok.

„Szerettek akkor elég sokan. Én voltam a suliban, az általánosban a tisztaság-felelős. Valahogy engem a tanárok mindig szerettek, a gimiben is. Ez a gyűrű, ez is onnan van, a gimiből, mert én voltam az év diákja a tanárok szerint, mert diák-önkormányzati képviselő voltam. Nem én voltam az elnök, de a jegyeim alapján nekem adták meg. Soha nem volt gondom, nem volt olyan, hogy csak egyvalakire néztem fel, szerettem a tanárokat” (I., 24 éves lány, bölcsészhallgató).

Egy másik megjegyzés nem a tanárokra, hanem az iskolatársakra vonatkozik.

„Én nem szeretem, ha valami igazságtalan, vagy nem úgy működik, ahogy én szeretném, és akkor annak mindig hangot adok. Hogy engem nem kedveltek a gimiben, vagy itt az egyetemen, az nem azért volt, mert cigány vagyok, ilyen miatt én nem éreztem kiközösítést. De azért igen, hogy nagy szám van!” (I., 24 éves lány, bölcsészhallgató).

Különösen fontos volt a tanári közreműködés a továbbtanulás útjának kiválasztásánál.

„Amikor töltöttük ki a lapot, mondták a tanárok, hogy a gimit töltsük ki elsőre, mert az a nagyobb, és akkor utána írjuk a szakközeget. Kellett, hogy segítsek, mert én sem tudtam, anya sem tudta. A tamási Béri Balogh Ádám Gimnáziumba mentem. Akkor anyáék mondták, hogy ők nem akarják, hogy én szakács vagy ilyesmi legyek, mindenféleképpen tanuljak tovább. Mikor már bekerültem a gimibe, akkor már nekem is megtetszett ez az egész. Nekem mindig tetszett, ahogy bejött a tanár, ahogy előadta, kikérdezte. Néhány tanárt tényleg nagyon szerettem, és vagy a földrajz, vagy a pszichológia volt a kedvencem. Ilyeneken gondolkoztam. Akkor sajnos úgy alakult otthon a helyzet, hogy apu elveszítette a munkahelyét, jöttek a gondok” (I., 24 éves).

Ezek a fiatalok kisgyermekkoruk óta jól teljesítettek az iskolában. A tanárokat általában nem kell felmentenünk az előítéletesség gyanúja alól, azonban a mai egyetemisták helyzete az iskolai pályafutásuk alatt speciális volt. Valamennyien igen jó tanulók voltak, szorgalmas, lelkes, pontosan teljesítő tanulók. Etnikumuk ismerete arra készítette tanáraikat, hogy velük különösen törődjenek, hiszen egy jól tanuló, ambiciózus cigány gyerek büszkeség az osztály, az iskola számára is. Az egyik interjúpartner – elkötelezetten szorgalmas fiú – különösen pontosan mondja el iskolai helyzetét.

„A tanárokkal voltak olyan problémáim, hogy többet vártak el tőlem mindig. Mindig noszogattak, hogy igen, te képes vagy erre. Mindig azt várták, hogy akkor én menjek, ha volt egy verseny, akkor nekem mennem kellett. Én ezen mindig fennakadtam, és mondtam nekik, hogy nem megyek, és akkor észrevettem, hogy haragszanak. Nem tudom, én két hónap után felkerültem a haladó franciából, miközben nulla tudással mentem oda. Azt gondolom, hogy azért is, mert én roma vagyok, tehát, hogy még jobban odafigyeltek rám ezért. Hát persze, egy cigány gyerek, aki annyira szuper, csúcs, még egy jó pont az iskolának! Amikor megyek vissza, a mai napig is tárt karokkal várnak. Azért, mert szeretnek. Lehet, hogy azért szeretnek, mert tehetséges roma gyerekről van szó. Lehet, hogy azért szeretnek” (Z., 20 éves).

A szakkollégiumról

A szakkollégium már bő évtizedes múltra tekint vissza. Tevékenységének intenzitása ez idő alatt erősen hullámzott, összefüggésben azzal, volt-e és milyen volt a finanszírozás. Kezdetben a PHARE-forrás finanszírozta a programokat, majd éveken át eseti civil munkákat tudott csak szervezni. Két éve kapott ismét jelentős forrást, amelyből a programok egész sorát valósítja meg. A programok bemutatása és elemzése nem ennek a tanulmánynak a feladata, itt az elkészült interjúk alapján csak arra térünk ki röviden, milyen fogadtatásuk van, melyiket értékeli leginkább, melyiket kevésbé (Galántai, 2013; Trendl, 2012).

Nem okozott meglepetést, hogy a kérdezettek a havi ösztöndíjat értékeli leginkább. Ez derült ki Varga (2014: 33) kérdőíves kutatásából is, amely a szakkollégium valamennyi tagjára kiterjedt. Ezen nincsen okunk meglepődni, hiszen a hallgatók többsége kedvezőtlen anyagi körülmények között élő családokból kerül ki, otthonról csak nagy áldozatokkal járó és kevés pénzügyi támogatást kapnak. A havi 30 ezer forint körüli összeg hatalmas summa, de még nagyobb, ha hozzászámoljuk az egyetemről kapott ösztöndíjakat is. Ebből a bevételből már telik arra is, hogy egyesek a családjukat, mások középiskolába járó testvéreiket támogassák, rendszeresen besegítsenek a hétvégi nagybevásárlásokba. (Előfordult, hogy az egyik ösztöndíjas, a legutóbb bemutatott fiú családja kevesellte az ösztöndíjából nekik adott támogatást, s ez a családdal való csaknem végleges szakításhoz vezetett.)

A programok másik nagyra értékelt eleme a nyelvtanulás. A hallgatók jelentős része eddigi iskolai pályafutása során nem tudott angol nyelvből legalább középfokú nyelvvizsgát szerezni, így most nyílik lehetősége ennek pótlására. A cigány nyelvek is népszerűek, mert még azok sem beszélik – sem a romanit, sem a beást – kielégítően, vagy egyáltalán nem, akik családjában a nyelvet még beszélik az idősebbek. A nyelvtanítás különösen annak számára kiemelkedően fontos, aki – egyetlen ilyen hallgató van a kérdezettek között – csak romológia szakra je-

lentkezett, és nyert felvételt. Itt nem kötelező a világnyelvek valamelyikéből szerzett nyelvvizsga. Azonban ha más szakot is felvesz – márpedig a diplomához kötelező –, akkor már szüksége van erre.

„A bátyám is benne van ebben a programban, és ő mondta, hogy jelentkezzen én is a szakkollégiumba. Jelentkeztem és felvettek. Nekem is nagyon tetszik, meg hasznos, és nekem sok segítséget ad. Anyagi támogatás, nyelvi kurzus, és ezek a hétvégék sem rosszak. Szerettem, de annyira most már nem tetszik” (K., 21 éves, joghallgató).

A közösség, a megismerkedés egyetemi társakkal az ösztöndíj után a legnagyobb örömmel fogadott lehetőség a hivatkozott elemzés szerint. Interjúpartnereink is nagyra értékelik, hogy itt módjuk van megismerkedni egymással, jó és érdekes beszélgetéseket folytatni. Többen nagyon hasznosnak ítélték a tanulásmódszertant, mert tudatosította a választott eljárást, segítette az okosabb és hasznosabb tanulást – különösen olyan hallgatók értékelték ezt a segítséget, akik úgy érzik, a szakjukon sok anyagot gyakorlatilag szó szerint kell megismerni.

A programok más részeit inkább ambivalensen fogadják. Van, aki a meghívott előadót – egy közéletből ismert cigány embert – kifogásolta annak egyházi kötődése miatt. Másnak a csoportos beszélgetések ellen volt kifogása, mivel a témától függetlenül előbb-utóbb a cigányság magyarországi helyzetére terelődik a beszélgetés. Bár a felelős szervezők törekednek a változatosságra, a hónapok során a hallgatók egyre inkább egyhangúnak érzik a programokat.

„Nagyon jól elvagyunk, a társaság mindig jó, csak ahogy bemegyünk, az nem jó. A kezdeteknél minden új volt, mindent mi terveztünk. De mostanra már talán egy kicsit unalmasak. Ha egy kritikát kell megfogalmaznom ezzel kapcsolatban, talán azt érezzük, hogy kevés az olyan dolog, amiről mi döntünk. Kevés az olyan dolog, amit például mi is szeretnénk. Hanem van egy dolog, amit elmondanak, és akkor az úgy van. De ebben nem kérjük ki a véleményünket. És ezt nem csak én mondom. Csomóan érzik azt, hogy nem olyan jó. Magunkat azért jól elszórakoztatjuk, van egy kis mag, akikkel próbáljuk felvidítani egymást. De amikor a programban vagyunk, akkor ilyen nyögvenyelős. Nem érezzük a magunkénak” (B., 22 éves bölcsész).

Ígényes egyetemistáknak megfelelő rendszeres programot kialakítani nem könnyű, bármennyire is törekednek a szervezők erre. Ám az általánosságokon túl az egyik megkérdezett olyan programról fogalmazott meg kritikát, amelyet a szervezők különös igényességgel formáltak ki.

„Volt egy antirasszista tábor Selyén. Egy négy-öt napos, A. F. vezette. Az azért nem tetszett, mert elvonultunk egy csöndes kis faluba. Szóval ott felvonultunk, és láttam az embereken, hogy csodálkoznak, és félelemmel néznek. Igazából az utcán mentünk végig, és akkor így nézegettek. Mi harminc-negyvenen voltunk. Kiabáltunk, kitaláltak ilyen sablon szövegeket, hogy: Emberek vagyunk? Igen! Cigányok vagyunk? Igen! A tanároknak nagyon tetszett” (K., 20 éves joghallgató).

A fenti idézet nézetem szerint rávilágít a szakkollégium és az egész támogatási rendszer egyik kényes pontjára. Arra ugyanis, helyes-e az etnikai alapú támogatási rendszer bevezetése. Maga az idézett esemény hangsúlyosan mutatja be a program lényegét: a nem csoportba tartozók előtt is világossá kell tenni azt, hogy „ÉN”, „MI” a cigány, roma etnikumba tartozom, tartozunk. A manifesztáció egy eldugott kis településen, nem a megyeszékhelyen, az egyetem székhelyén szerveződött, ám ez legfeljebb a szervezők óvatosságát bizonyítja. A részt vevő diákok számára idegen és inkább taszító volt az akció annak ellenére, hogy egyikük sem tagadja etnicitását. Itt azonban az is kifejeződött, hogy az etnikai hovatartozásra büszkének kell lenni, nemcsak vállalni, hanem hirdetni is kell. Azért érezték zavarónak, mert a családi hovatartozás nem idegenekre tartozó közügy. Ugyanakkor azt is be kell látni, hogy ezek a diákok közpénzből – közös pénzünkéből – kapnak támogatást, és pedig semmi másért, mint etnicitásukért. Mondhatnánk, hogy felsőfokú tanulmányaikért – de más etnikai csoportba tartozó diákok ilyen támogatásban nem részesülnek. Lehet az a véleményünk – mint lényegében e program szervezőié –, hogy ha elfogadják a támogatást, akkor vállalniuk kell etnicitásukat a nyilvánosság előtt is. (Más kérdés, hogy a példában szereplő elfogadási módot hogyan minősítjük.) A korábbi szakkollégiumi programban, de a jelenlegiben is volt, illetve van rá példa, hogy „közismeretlen” cigány, roma etnikumú diákok nem kapcsolódnak be, mert zavarónak érzik azt a kivételezett helyzetet, hogy ők származásukért külön támogatásban részesülnek. Ez olyan dilemma, amit feloldani nem igazán lehet, hanem csak vállalni lehet az egyik vagy a másik megoldást. (Az USA, amelynek a feketéket támogató egyetemi felvételi programja sok éven át működött, a közelmúltban volt kénytelen szembenézni azzal, hogy perben támadja meg a nem preferált fehér diák.) A szakkollégium barátságos megoldás: a diákok formailag nem az etnicitásukért kapják az ösztöndíjat, hanem a programokon való aktív részvételért. Éppen csak e munka elnyeréséért kell származásukat bizonyítaniuk. Van, akinek ez is túlságosan nagy ár.

Kilátások, perspektívák

A fentiekben már utaltunk jövőképekre, tervekre, s ezeknek a szakkollégiummal való összefüggésére. A megkérdezett diákok alapján határozott jövőképpel készülnek a diploma utáni életükre. Tudják, miben erősek, mivel szeretnének és mivel

nem szeretnének foglalkozni. Már az interjúk első áttekintése után is kitűnik, hogy az eddig megkérdezettek egyaránt élni szeretnének egyetemi tanulmányaik során szerzett tudásukból és „cigányságukból”. Ez utóbbi megállapítás talán barátságtalan-nak tetszik, azonban magától értetődőnek kell tekintenünk, hogy olyan fiatalokról van szó, akik jelentős támogatást kaptak és kapnak etnikai hovatartozásuk – és persze erőfeszítéseik – alapján. A támogatás részint pénzbeli, részint nem közvetlenül anyagi természetű. (Akik korábban a Romaversitas programjában vettek részt, hasonló támogatásban részesültek, hiszen a szakkollégium gondolata és első megvalósítása ehhez kötődik.) A pénzbeli támogatás a havi ösztöndíj, amely az egyetemi, tanulmányi ösztöndíjat egészíti ki. Mivel a diákok között vannak olyanok, akiknek a családja komoly anyagi gondokkal küzd, a pénz egy részét néhányan a család vagy családtagok támogatására fordítják.

Minden közvélemény-kutatás, körkérdés a napilapok hírei szerint hosszú ideje a magyarországi lakosság pesszimizmusát emeli ki. Ennek alapján joggal számíthatnánk arra, hogy ezek a cigány fiatalok is borúsán látják jövőjüket. Azonban az eddig kérdezettek nemcsak pozitívak, hanem nagyon konstruktívak is. Valamennyiüknek van többé-kevésbé határozott elképzelésük a jövőről, amint erről a korábbiakban is szó volt. Ebben a jövőképben szerepel az eredeti etnicitás vállalása, az egyetemen és a korábban tanultak okos alkalmazása. (Igaz, az eddig készült interjúk többsége a végzés közelében álló hallgatókkal készült, ezért természetes, hogy nekik már komoly terveik vannak jövőjükkel kapcsolatban.)

Többen tervezik továbbtanulásukat a doktorképzésben, amihez jó alapot kínál a helyi doktori iskola romológiaprogramjával: A szakkollégium programja ehhez alapot is biztosít, hiszen a kutatás iránt érdeklődők máris kapnak olyan feladatot – és hozzá segítséget –, amely megalapozhat akár kutatói pályafutást is. Ám ha nem ebbe az irányba fordulnak, tudományosan is megalapozott fejlesztői pályafutást tesz lehetővé.

Mások azon a konkrét szakterületen maradnának, amelyet tanulnak, jogi vagy egészségügyi pályán. Azonban e területeken is magasabbra vágnak, európai uniós szakértők vagy éppen egészségügyi fejlesztők szeretnének lenni. A tanárképzés is egyike a tervezett foglalkozásoknak.

Általánosságban az eddigiek nyomán olyan következtetés vonható le, hogy a kérdezettek az egyetemi diploma birtokában tervezett pályafutása szinkronban van, de inkább magasabb szintet képvisel, mint a pályakezdő diplomások többsége által célul kitűzött életpálya. Ez természetesnek tekinthető. A szakkollégisták olyan társadalmi réteg képviselői, ahol még ma is a többségnél ritkábban fordul elő a magas iskolai végzettség. Társadalmi környezetük – iskoláik, rokonságuk, széles kapcsolatrendszerük – számára olyan modellnek számítanak, akik pályafutását sokan figyelik aggódva-reménykedve. Nem szabad azt várni tőlük, ami nemegyszer (mi is megtettük) megfogalmazódott: eredeti környezetükben vagy még annál is hátrányosabb helyzetű térségekben dolgozzanak segítséget adva és példát mutatva. Mint

bemutattam, többségük nem a cigányság legrosszabb helyzetű csoportjaiból származik, eredeti környezetük sem a legnyomorúságosabb helyzetű országrészekben, településekben van. Társadalmi, családi környezetük, rokonságuk – amellyel többé-kevésbé szoros kapcsolatot ápolnak –, azaz egy viszonylag széles csoport több tagja már a társadalmi felemelkedés lépcsőjén áll. A személyes példák hatása tehát messzire kisugárzik, hiszen ezekben a közösségekben gyakran ők az elsők, akik a diploma felé vezető út lépéseit megtették. Ez felelősség is, lehetőség is számukra és az őket követni kívánók számára is.

Összefoglalás

A tanulmányban a kutatás első szakaszáról számoltam be, amely a Wlislóczky Henrik Szakkollégium tagjaival készített interjúkon alapszik. Ezek a fiatalok az ország több tájáról származnak, az ország szinte egész területéről. Közös vonásuk, hogy a cigányság különböző csoportjait képviselik. Jól érzékelhető, hogy többségük nem a leginkább hátrányos helyzetű családokból származik, azaz a szülők vagy nagyszülők már megtették az első határozott lépéseket a társadalmi előrejutás felé. Ezen nem csodálkozhatunk, hiszen a sikeres érettségi és a felvételi vizsga – még ha egyes esetekben könnyítéseket is ad – a tanulmányi eredményesség komoly szűrőjét jelenti. Vannak közöttük, akik számára etnikai hovatartozásuk és annak vállalása magától értetődőnek számít, van azonban olyan is, aki a szakkollégium programjainak hatására vállalja etnicitását – ami egyébként a szakkollégiumi támogatás egyik fontos funkciója. Azt is hangsúlyozni törekedtem, hogy egyedi esetnek számít, hogy valaki a társadalom legalsó rétegeiből származik: számára a továbbtanulás (még a középiskolai is) csak jelentős mértékű külön támogatással, súlyos egyéni ráfordítással valósulhat meg.

Megállapíthatjuk, hogy többségük családja és tágabb közössége már megtette az első, legfontosabb lépéseket az értelmiségivé válás felé. Eredményeiket – csakúgy, mint gondjaikat, problémáikat – sokan kísérik figyelemmel. Ha sikeresek lesznek, mögöttük ott állnak majd a közösségek új, tehetséges tagjai, készen arra, hogy a mintát kövessék.

Első megjelenés

Iskolakultúra, 24. évf. 2014/9. 72–85.

II.5. ROMA SZAKKOLLÉGIUMOK

Társszerző: Varga Aranka

Ha egy hátrányos helyzetű, a társadalom peremére szorult csoport helyzetének javításáról gondolkodunk, akkor óhatatlanul felmerül a kérdés, hogyan lehet, hogyan érdemes cselekedni. De még mielőtt a választ megtaláljuk, sőt mielőtt még belemerülünk a válasz keresésébe, tovább kell kérdeznünk. Milyen tekintetben rossz a helyzet? Miként szeretnénk javítani? Milyen konkrét céljaink vannak, s ezek hogyan illeszthetők be a javításra váró helyzet egészébe?

A mi kérdésünk arra irányul, hogyan gondolkozzunk a csoport egészének társadalmi integrálásáról. Ha arra helyezük a hangsúlyt, hogy egyes, arra érdemesnek látszó egyéneket kiemelünk a csoportból, s a kiválasztottakat a megfelelő társadalmi pozícióba helyezzük, talán megfelelően támogatjuk az egyént. Azért csak „talán”, mert ennek a döntésnek komoly ára van. A kiválasztott elveszítheti „múltját”, családi, társadalmi kapcsolatait, közösségét – és nagy kérdés, talál-e majd helyettük valódi pótlást. Az egyéni kiemelkedés lehetősége fontos a társadalom egésze számára, fontos egyéni hajtóerőt, motivációt jelenthet sokak számára. Ám ennek abszolutizálása, fő célként való kijelölése tévútra vezethet.

Ehelyett fő társadalmi feladatként javasoljuk a közösség építését. Ezen azt értjük, hogy segítsünk közösség formálásában akár a lakóhelyeken, akár a különböző életkori csoportokba tartozók együttélésének alakításában. Jelenlegi tanulmányunk tárgya szempontjából a társadalmi szempontból hátrányos helyzetből induló, de a felsőoktatásba eljutott fiatalok olyan támogatásáról lesz szó, amely az egyénre mint a közösség tagjára helyezi a hangsúlyt. A hátrányos helyzetből induló, a felsőoktatásba eljutott cigány, roma fiatalok sajátos támogatási formáiról, a szakkollégiumokról lesz szó tanulmányunkban. Áttekintjük a roma szakkollégiumi hálózatot történetiségében és országos adatokra támaszkodva.

Történeti előzmények

Az elmúlt évszázad 30-as, 40-es éveiben fogalmazódott meg hangsúlyosan annak fontossága, hogy a társadalomnak a formális művelődéstől, a magasabb szintű iskolázástól elzárt rétegeit valahogyan be kell csatornázni a közép- és felsőoktatásba. Hiányuk nemcsak az elsősorban szegényparaszti rétegeket érinti, hanem az egész társadalmat. A „népi kollégium” eszméje elsősorban a parasztság gyermekeire irányult, azok a kollégiumok, amelyeket ezekben az években fogalmaztak és valósítottak meg, az ő továbbtanulásukat tűzték ki célul. Nem véletlen, hogy megálmodóik, megvalósítóik a néprajz jelentős kutatói közül kerültek ki. (Györffy István karcagi néprajztudós volt az első, a névadó, aki a harmincas évek végétől nyújtott magánkollégiumot

paraszt származású fiatalok számára.) Ennek az innovációnak a megvalósulása a háború befejezése után folytatódott. A háború végével megszűnt, majd újjáalakított Györfly Kollégium és a Petőfi Sándor nevét viselő, rövid életű, hasonló célú kollégium együttesével alakult meg a Népi Kollégiumok Országos Szövetsége (Nékosz) 1946-ban. Aligha kétséges, hogy az erősödő és a politikai hatalom megragadására készülő kommunista pártnak – Rajk László kivégzésében egyik vádpont éppen ez volt – döntő szerepe volt a szervezet megszüntetésében. Néhány év alatt ugyanis a Nékosz már közel 160 intézménnyel, 10 ezer középiskolással és egyetemi-főiskolai hallgatóval működött szerte az országban. 1949-ben az MDP felszámolta a népi kollégiumokat, megalakulásuk harmadik évfordulóján (Papp, 2001; 2002).

A „munkásakadémiák”, amelyeknek a megszüntetett népi kollégiumokat kellett volna pótolniuk, rövid idő után elhaltak. Az ipari munkásság, az új célcsoport nem volt alkalmas arra a célra, amelyet a népi kollégium szolgált, sem az eszközök, sem a kiválasztás módja nem volt megfelelő tömegek iskolázottságának emelésére.

A népi kollégiumok újjászületése néhány egykori tagja elkötelezettségének volt köszönhető, akik egyetemeken (elsősorban a közgazdaságin) szakkollégiumokat létesítettek azok számára, akik különösen elkötelezettek voltak a tanulás és a közösségi munka iránt. Ezek a szakkollégiumok ma is működnek (Forray, 2016b).

A népi kollégium valódi újjászületése az 1990-es években történt. Az egykor kiemelten támogatni kívánt parasztság – mint hátrányos helyzetű, a társadalom peremére szorított réteg – egykori társadalmi pozíciójában már nem létezett. Ezzel szemben egyre láthatóbbá vált a cigányság, amely gyermekeinek alig volt esélye színvonalas középiskolákba vagy éppen a felsőoktatásba jutni. Némi egyszerűsítéssel: az a támogatásra szoruló társadalmi osztály, amely évtizedekkel korábban a parasztság volt, a 20. század végéhez közeledve a cigányság lett. Ezzel természetesen nem azt akarjuk állítani, hogy életmód, életvitel, értékstruktúra stb. szempontjából a két társadalmi csoport azonos lenne. A hasonlóság azonban nagyon is feltűnő, ha a tanulás-továbbtanulás, a társadalmi felemelkedés esélyei szempontjából vizsgáljuk helyzetüket. Ha egy társadalmi szervezet azt tűzi ki célul, hogy segít annak, aki akar és képes kiemelkedni a peremhelyzetből, ma a cigány, roma népesség magasabb iskolázottságának támogatásával foglalkozik. A mintát az egykori népi kollégium kínálja. Ez a cél vezérelte a rendszerváltást követő időszak oktatási kezdeményezésének létrehozóit, így például a Gandhi Gimnázium alapítóit, vagy az első tanodák szervezőit. Ez utóbbiak kezdetben még főként közép- és felsőoktatásban tanulókat támogattak.

1996-ban, a Soros Alapítvány támogatásával Romaversitas néven jött létre az első roma szakkollégium. Negyedszázados működése alatt több mint 300 roma fiatal diplomaszerezéséhez járult hozzá képzési programjával. Missziója szerint nem kizárólag képzést támogató program, hanem „egy közösség, ahol a kritikai gondolkodás, a szolidaritás, a közösségi részvétel és az elfogadás a kiindulási alap” (forrás: <https://romaversitas.hu/>).

A Romaversitas mintájára és az Európai Unió előcsatlakozási forrása (PHARE) segítségével szerveződött 2001-ben a Pécsi Tudományegyetem Wlislócki Henrik Szakkollégiuma (WHSZ) azzal a céllal, hogy a cigány/roma, illetve romológia iránt érdeklődő hallgatókat összefogja, tanulmányaikat támogassa. A szakkollégium alapításkori közösségében a tudományos előrehaladás mellett a hátránykompenzáló támogatások is helyet kaptak. A PHARE-támogatást követő közel egy évtizedig a WHSZ – döntően cigány, roma – diákjai „klasszikus” egyetemi szakkollégiumba járhattak, mely csekély forrással gazdálkodva a tagok önszerveződésére és közösségére épült (Trendl, 2015).

2005-ben történt az a jelentős továbblépés, amelynek nyomán megindult a hasonló szakkollégiumok kiépítése a felsőoktatásban. Hofher József jezsuita szerzetes kezdeményezte jezsuita szakkollégium megalapítását egy használaton kívül maradt kőbányai egyetemi kollégiumban. E kezdeményezés és a körülötte folyó fejlesztő és népszerűsítő munka volt az első lépés ahhoz, hogy 2011-ben a történelmi egyházak is elindították roma szakkollégiumaikat, és szövetséget alapítva létrehozták a Keresztény Roma Szakkollégiumi Hálózatot (KRSZH). A cél, hogy „hozzájáruljon a közéleti feladatvállalás iránt elkötelezett, aktív társadalmi párbeszédet folytató cigány értelmiségiek formálódásához, akik a szakmai kiválóságot ötvözik a társadalmi és szociális kérdések iránti érzékenységgel” (forrás: <http://krszh.hu/a-halozat/>).

A roma szakkollégiumi hálózat

Az új intézmények támaszkodnak az egyház tehetséggondozó tapasztalataira, és egyben holisztikus szemlélettel rendelkeznek. Nem csupán anyagi támogatást nyújtanak, hanem különböző programokkal, mentori, tutori foglalkozásokkal segítik a szakkollégiumokba felvételt nyert hallgatók iskolai sikerességét, valamint fontos értékközvetítő, identitáserősítő feladatokat is felvállalnak (Forray–Marton, 2012).

Ugyanekkor formálódott az az európai uniós forrásra támaszkodó pályázati kiírás, mely tartalmában ötvözte az azt megelőző évtizedben működő roma szakkollégiumok szakmai, pedagógiai tapasztalatait, valamint a felsőoktatási szakkollégiumok és az egyházi tehetséggondozás jellegzetességeit. Ez a forrás 2013-tól stabil működést jelentett a keresztény roma szakkollégiumi hálózat tagjai számára, továbbá támogatta két világi szakkollégium működését is.

A roma szakkollégiumba kerülés pályázati elvárás szerinti feltétele volt, hogy hátrányos szociokulturális helyzetből induló, lehetőleg roma fiatalok kapjanak támogatást. A nem hátrányos helyzetű – magasan iskolázott szülői háttérből induló, rendezett gazdasági helyzetű családból származó – fiatalok etnicitásuktól függetlenül csak korlátozottan nyerhettek felvételt. A roma szakkollégium tehát a társadalom peremhelyzetű családjaiból származó fiatalokat fogadja be, és céljai között kiemelten szerepel a társadalmi-gazdasági hátrányok kompenzálása. A két EU-s pá-

lyázati körrel támogatott roma szakkollégiumok a hallgatók (egy szakkollégiumban 20-30 fő) sokoldalú támogatását látták el sikeres egyetemi tanulmányaik elvégzését célözva.

Az indulást követő tíz esztendőben folyamatosan bővült, és jelenleg tizenegy (nyolc egyházi és három világi) szakkollégium alkotja a hálózatot az ország különböző pontjain – felsőoktatási intézményhez kapcsolódva (Biczó–Szabó, 2020). A szakkollégiumok tevékenységét nemcsak a finanszírozást biztosító pályázatban meghatározottak befolyásolják, hanem akkreditálási eljárásnak is meg kell felelniük. Az induláskor kitűzött célok – roma értelmiség nevelése, hátrányos helyzetűek támogatása – nem változtak. A tevékenységek annyiban módosultak, amennyit a működtetési tapasztalatok megkívántak.

A roma szakkollégiumokban együtt lakó egyetemisták inkluzív szemléletű közösséget alkotnak (Trendl, 2013; Varga, 2015a), ahol a különböző személyre szabott támogatások a roma egyetemisták rezilienciájának kialakítását (Rayman–Varga, 2015) szolgálják. Mindezeken túlmutatóan fontosnak tartják a társadalmi felelősségvállalás kialakítását önkéntes tevékenységek segítségével és az empowerment (közösségi felvérteződés) fejlesztését az öntevékeny hallgatói programokon keresztül (Varga, 2018) (1. ábra).

1. ábra. A személyes és közösség „felvérteződés” keretrendszere (Travis–Bowman, 2015)

Személyes felvérteződés			Közösségi felvérteződés	
ÖNBECSÜLÉS „Jobb életérzés” (Feeling better)	REZILIENCIA „Sikeresebb cselekvés” (Doing better)	FEJLŐDÉS „Folyamatos jóllét” (Being better)	KÖZÖSSÉG „Odatartozás érzése” (Better sense of belonging)	VÁLTOZÁS „Pozitív közösségi helyzet” (Better Community Conditions)

A különböző – világi vagy egyházi – egyetemeken működő szakkollégiumok ugyan eltérnek világnézetükben, befolyásolja tevékenységeiket az oda járó hallgatói kör igénye, a működtetők tudása, azonban a közösségen keresztüli társadalmi mobilitás támogatása mindegyikben alapvető cél. Céljukat döntően a hallgatók komplex támogatásával érik el. Ebben az anyagi háttér biztosítása mellett fontos teret kap a személyiségformálás; a lelki és hitélet, a különböző kompetenciák fejlesztése pedig jó részt közösségi programokba ágyazódva zajlik. Érzékelhető az is, hogy a különböző tőkék (kulturális, szociális) felhalmozása mellett szerepet kap a pozitív pszichológiai tőke (Varga–Trendl–Vitéz, 2020) kialakítása is, mely fundamentumát jelenti a sikeres társadalmi mobilitásnak. A szakkollégisták különböző szakokon egyetemi oktatásban vesznek részt, legtöbbször közös diákotthonban laknak, ahol a működésért felelős tanárok programokat szerveznek számukra. A hallgatók a programokban nemcsak résztvevők, hanem maguk is szervezők lehetnek, akiket tanárok segítenek a program sikeres lebonyolításában. Azt is hozzá kell tennünk, hogy a hallgatók kü-

lön ösztöndíjban is részesülnek a tanulmányi sikerességet díjazó egyetemi ösztöndíj mellett. Ez együttesen döntő anyagi segítséget jelent az egyetemi tanulmányok folytatásához.

Intézményi struktúra

A fenti történeti áttekintés vázolja az új intézmény életre hívásának előzményeit és első lépéseit. A 2005-ben megalapult jezsuita szakkollégium sikere – megalapítójának buzgalma és személyes elkötelezettsége – vezetett oda, hogy 2011-ben megalakult a Keresztény Roma Szakkollégiumi Hálózat. Eddigre négy új egyházi szakkollégium működött már az országban (Forray–Marton, 2015). A szervezet célja a felsőoktatásba bekerülő cigány és hátrányos helyzetű fiatalokat szervezeten segítő intézményrendszer létrehozása. A Roma Szakkollégiumok Egyesülete (megalakulása 2018-ban) közös szervezeti hálót biztosít a megfelelő szakkollégiumok számára. A roma szakkollégiumi rendszer indulása óta 2020-ig több mint 400-an szereztek felsőfokú végzettséget, tehát széles körű és hatékony a támogatási rendszer (Biczó–Szabó, 2020).

A szakkollégiumok finanszírozását a két nagy (TÁMOP, HEFOP) pályázati forrás óta (2019-től) a magyar állami költségvetés biztosítja, és nyújt a működésükhöz stabilitást. Az akkreditációt az Oktatási Hivatal által működtetett Roma Szakkollégiumi Tanács látja el.

A roma szakkollégiumok – közös elnevezésüktől eltérően – nem csupán cigány, roma hallgatókat vesznek fel, bár a diákok körében ez az etnikai csoport ma is jelentős mértékben felülreprezentált. A TÁMOP 4.1.1/D pályázati kiírás tartalmazza a roma szakkollégium definícióját: roma szakkollégium az a szakkollégium, amely alapító okirata szerint annak vallja magát, és a felvételt nyert hallgatók legalább 60%-a roma származású. Utóbbi eldöntése önkéntes nyilatkozat alapján történik. A pályázati kiírás a továbbiakban a törvényi szabályozásra és a Szakkollégiumi Chartára hivatkozva fogalmazza meg a cigány/roma szakkollégiumok céljait (Galántai, 2015). 2017-ben Roma Szakkollégiumi Tanács jött létre, amelynek tagjai – a kormányzat részéről kinevezett magas rangú tisztségviselők mellett – a Roma Szakkollégium Egyesület által delegált tagok. A 12 tagú tanácsban a szakkollégiumi egyesület négy taggal vesz részt, egyetlen szervezeti egység, amely ilyen magas számú tagot delegál.

A szakkollégiumok rendszere igen sokrétű, és a legtöbb szakkollégium valami specialitásra koncentrál (Demeter, 2015). A roma szakkollégiumok specialitása a tehetség feltárása és gondozása, az egyetemeken tanuló cigány és általában a hátrányos helyzetű fiatalok körében.

Roma szakkollégiumok a kutatások tükrében

Lényegében az indulása óta folyamatos és egyre bővülő tudományos figyelem kíséri a roma szakkollégiumokat, melyekből a teljesség igénye nélkül, tematizálva emelünk ki megállapításokat.

A társadalmi-történeti kontextusban tárgyalást, illetve a felsőoktatási szakkollégiumi rendszerben elhelyezkedést mutatják be azok a tanulmányok, melyek 2015-ben szerkesztett kötetben jelentek meg (Forray, 2015). E tanulmányban leírt gondolatok mellett olvashatunk arról, hogy a klasszikus felsőoktatási szakkollégiumokhoz képest a roma szakkollégium a hátránykompenzálásban, a roma értelmiség nevelésében vállal szerepet. Szintén a tágabb megközelítést célozzák azok az írások, melyek oktatáspolitikai szempontból elemzik azokat a méltányos beavatkozásokat, és amelyek sorába illeszkedik a roma szakkollégium működése.

Széles az a kutatói kör, mely a roma szakkollégiumot vagy annak hallgatóit górcső alá véve végez vizsgálatokat. Öröndetes, hogy a szakkollégiumi témában egyre inkább megjelennek maguk a szakkollégisták is – kutatói szerepben (Farkas, 2017; Szverle, 2017, Dobó–Köszegi–Varga, 2018).

A roma szakkollégiumok hatékonyságvizsgálatának sorába illeszkednek azok a kutatások, amelyek ezen szervezetek „hozzáadott” értékét helyezik fókuszba. Ezeknek a kutatásoknak a közös kérdése: mennyiben járulnak hozzá ezek a szakkollégiumok a tagok felsőoktatási és munkaerőpiaci sikerességéhez. A Debreceni Egyetemen végzett kutatás tanulsága szerint a szakkollégiumok mint tanulóközösségek olyan stabil szocializációs közeget teremtenek tagjaik számára, melyben az oktatás területén sikeresen tudják a diákok hátrányait kompenzálni (Bordás–Ceglédi–Kardos, 2016). A Nyíregyházi Egyetemen végzett vizsgálat szerint azon kompetenciák fejlesztésében játszik fontos szerepet a roma szakkollégium, amelyeket ma már általánosan elvárnak a munkaerőpiacon, és amelyek segítségével sikeresebbek lehetnek a hallgatók a felsőoktatásban (Jenei–Kerülő, 2016). A Szegedi Keresztény Roma Szakkollégium felméréseiben a végzett diákokkal felvett interjúk alapján elmondható, hogy a szakkollégium jelentősen hozzájárult személyes identitásuk erősödéséhez és a megküzdési képességük fejlesztéséhez, melyet visszatekintve jelenlegi élethelyzetükből pozitívnak tekintenek, és jelenlegi sikerük egyik zálogának tartanak (Jancsák, 2016). A pécsi roma szakkollégium hallgatói a kapott szolgáltatások közül a legfontosabb értéknek magát a szakkollégiumi közösséget tartják. Ez jelzi azt a szükségletet is, amit a többletcsős mobilitás útjára lépett egyetemisták mindennél többre értékelnek: földrajzilag és társadalmilag is távol a családjuktól, mégis biztonságban, támogatva érzik magukat. A vizsgálat szerint az egyetemi közeg sajátosságai gyakran távol állnak az otthonról hozott szocializációs mintáktól, és ezt tovább nehezíti a cigány származásra nehezülő negatív társadalmi élmények megélése vagy az ettől való félelem is. Azok a fiatalok, akik támogató közösség nélkül járják a felsőoktatást, különösen ki vannak téve a lemorzsolódás veszélyének. A lemorzsolódá-

si adatok szerint a szakkollégium inkluzív közösségének önmagában is határozott megtartó ereje van ebben a helyzetben (Varga, 2014; 2018).

A tehetséggondozás Magyarországon is elterjedt modelljére építve olvashatunk arról, hogy a roma szakkollégiumok mint hátránykompenzáló szervezetek vannak jelen a felsőoktatásban, de legalább annyira a tehetséggondozás hatékony terepei. Azt a megközelítést erősíti, hogy a tehetség felismerésében és annak alkotóvá válásában a környezet – így a roma szakkollégium – döntő szerepet játszik az egyén belső tulajdonságai mellett. Rámutat a társadalmi hátránnyal küzdők tehetségének felismerésének és gondozásának előnyeire, és részletezi érvényre juttatásának pszichológiai, szociálpszichológiai mechanizmusait (Trendl–Varga, 2015). Ez a megközelítés kiindulópontot jelentett további vizsgálódásokhoz, egészen a pozitív pszichológiai tőkével való összekötésig (Varga–Trendl–Vitéz, 2020).

Érdemes megemlíteni azokat a kutatócsoportokat, melyek sokféle szempontból, hosszabb távon és szakkollégistákat is bekapcsolva vizsgálták – egy-egy szakkollégiumot terepként használva. A debreceni kutatócsoport a wális szakkollégisták körében vizsgálódott a bekerüléstől az előrehaladáson keresztül a szakkollégium utáni időszakig (Ceglédi és mtsai, 2018). Kötetükben a szakkollégiumot is bemutatják, kiemelve a képzési rendszert, a kutatást, a hitéletet és lelkipályozást, az önkéntesség szerepét, valamint az ösztöndíj-, a közösségi és a gyakornoki programot. A pécsi kutatócsoport szakkollégiumi kötetsorozata szakkollégisták tudományos írásainak szerkesztett köteteit, velük közös átfogó vizsgálatok jelentéseit, valamint a szakkollégiumi működés egyes szakaszait tudományosan áttekintő köteteket egyaránt tartalmaznak (Varga, 2015b; Schäffer–Szemenyei, 2018). Ez utóbbiakból nemcsak az intézményi működést, hanem annak hatásait is megismerhetjük. Tudományos vizsgálat tárgyává érdemes tenni azokat a szakkollégiumi kiadványokat, melyek az elmúlt évtizedben születtek – évkönyv jelleggel, illetve a szakkollégiumot promóciós céllal bemutatva. Tanulságos látni a roma szakkollégiumok önreprezentációjának jellegzetességeit, és összevetni a kitűzött célokkal (misszió) és az elért eredményekkel.

A legfrissebb vizsgálat az az átfogó empirikus kutatás, amelyet Biczó Gábor és Szabó Henriett végeztek, és az ország jelenleg működő összes roma szakkollégiumának hallgatóira irányul. A rendkívül érdekes körkép sok tanulságát lehet és érdemes kiemelni (Biczó–Szabó, 2020). A korábbi vizsgálat adataival is összehasonlítva a szerzők kiemelnek néhány fontos tendenciát.

Az adatok forrása a Humán Regiszter Egészségügyi, Szolgáltató, Kereskedelmi Betéti Társaság. A társaság székhelye Gyomaendrődön van, de szolgáltatásai az országban sokfelé elérhetők.

Számunkra is feltűnő volt, hogy a roma szakkollégisták igen nagy arányban viszonylag iskolázott, sőt magasan iskolázott szülők gyermekei. A szülők közel egyharmada legalább általános iskolai végzettséggel rendelkezik, több mint egyharmada pedig legalább érettségizett, több mint egytizedük diplomás. Annak a társadalmi

rétégnek az aránya, amelyről a roma népességet drámaian megjelenítő leírások szólnak, a legalacsonyabban iskolázottak még a 10%-ot sem éri el. Ezt értelmezhetjük úgy, hogy legalább ilyen szülői iskolázottság szükséges ahhoz, hogy gyermekeik eljussanak az érettségiig, sőt a felsőoktatásba. Az ennél alacsonyabban iskolázott családban felnövekvő gyermeknek esélye sincsen közép- és felsőfokon továbbtanulni. Ez általánosságban nem tekinthető újdonságnak, itt azonban a legalacsonyabban iskolázott társadalmi rétegből származókról van szó, de az ő családjaikban is magasabb az iskolázottság a vártnál.

A szülői foglalkoztatottságban igen magas a munkanélküli apák 17%-os aránya. Ez az arány valószínűleg a lakóhellyel van összefüggésben, és a család szűkös anyagi helyzetének egyik legfőbb okozója lehet. Az aprófalvas településszerkezetű térségek, megyék lakóinak közös gondja a nehezen megközelíthető város, ahol a magasabb szintű iskolák és persze a munkahelyek működnek, és lakóiknak könnyen elérhető távolságra vannak.

A szakkollégisták képzési terület szerinti megoszlásában feltűnő (Biczó–Szabó, 2020, 52–53 p.), hogy az ösztöndíjasok legnagyobb aránya a tanár- és pedagógusképzésben található (30,5%). Ehhez a magas arányhoz még közel sincsen más képzési terület. A kategóriába tartozik az óvodapedagógus, de nem sorolták ide a szociális segítő szakmákat és a társadalomtudományi képzési területet. Képzési szint szerint az ösztöndíjasok zöme BA fokozaton tanul, ami nyilván összefügg az óvodapedagógus és tanító szakos képzés súlyával.

Egy további feltűnő vonulat a lakóhellyel van összefüggésben. A kötet szerkesztői is hangsúlyozzák ezt a szempontot. Feltűnő ugyanis – a két évvel korábbi hasonló felmérésben már látszott, de itt erősödött a tendencia –, hogy nemcsak az aprófalvakból, de általában a kisebb településekről érkezők aránya alacsony, illetve csökkenő (Biczó–Szabó, 2020, p. 100). Ez annál aggasztóbb, mert a roma népesség nagy hányada él kistépülésen, s az arányok az évek során alig változnak. Ez a megállapítás különösen érvényes Észak- és Kelet-Magyarországra, amelynek falvaiban a roma népesség viszonylag nagy sűrűségben él.

A szerzők keresik annak megoldását, hogyan lehetne a középiskolákkal szorosabb kapcsolatot felépíteni, hogy nagyobb számban érkezzenek a felsőoktatásba az érettségizett cigány fiatalok. Észszerű és fontos az a javaslat is, hogy a nevelőotthonok körében keressenek kapcsolatokat. Sajnos azonban a fiataloknak ez a csoportja máig alig éri el az érettségit adó középiskolákat, nemhogy az egyetemeket. Bármilyen meggyőzőek is az érvek, ezek a feladatok a felsőoktatást jelenleg csak vékony szeletben érintik.

A roma és általában a leszakadó népesség iskolázásának, foglalkoztatásának megoldásában a kormány kiemelt civil partnere, a Magyar Máltai Szeretetszolgálat programját követi. Vecsei Miklósnak, a volt máltai vezetőnek minisztériumi megbízottként a BM-ben saját adminisztrációja van. Az uniós helyreállítási alap révén Magyarországra érkező nagyjából 6000 milliárd forint 3%-át a kormány a „felzár-

kózó települések” máltaiak által kidolgozott programjára szánja. Ez a hazai roma felzárkózás meghatározó összege, és bár a máltaiak elkötelezettségét nem szokták kétségbe vonni, a szakmai megvalósításnak vannak kritikái. Az sem világos, hogy ennek a programnak mennyire része a telepfelszámolás, a szegregáció csökkentése. Kétségtelen azonban, hogy a leszakadó társadalmi rétegek és gyermekeik felzárkóztatásának az egyetemi program csak vékony szeletét érinti. (<https://telex.hu/belfold/2021/03/31/nem-mutatja-meg-a-miniszterium-a-roma-felzarkoztato-szervezeteknek-a-roma-felzarkoztatasi-strategiajat>, 2021. 05. 13).

*

Tanulmányunkban azt tekintjük át, hogyan alakult a leszakadó társadalmi rétegek felsőoktatási továbbtanulásának támogatása Magyarországon. Ez a hosszú folyamat előbb a parasztság tehetséges gyermekeire irányult, ma pedig elsősorban a cigányságra. Olyan társadalmi osztályok, rétegek ezek, amelyek leszakadása nemcsak őket magukat, hanem egész társadalmunkat súlyosan érinti. Ezért a felzárkóztatás támogatása mindannyiunknak közös ügyünk. Látnunk kell, hogy ez a folyamat közösségi támogatás nélkül nem lehet sikeres.

A roma szakkollégiumok lassan kialakuló és bővülő rendszere természetesen felvet néhány alapvető kérdést. Napjainkban azt érzékelhetjük, hogy a támogatásra szoruló, ezt a szakkollégiumi támogatást elnyerő fiatalok között a roma résztvevők száma egyre alacsonyabb. Nem a rendszer szűkül, hanem a résztvevők köre látszik változni. Ennek egyik oka, hogy ilyen támogatásra szorulók nemcsak a cigányság körében élnek, hanem szinte minden társadalmi rétegben. A másik ok pedig az lehet, hogy a cigányság körében szűkül az a réteg, amely gyermekeit a felsőoktatásba képes eljuttatni. Nem a szegénység és rászorultság a kevés, hanem a nyomorból kiemelkedni képesek száma lesz egyre kevesebb. Ezt nem a társadalmi-gazdasági helyzet valamiféle általános romlása okozza, hanem az a „törvényszerűség”, hogy az ilyen helyzetből önerőből majdnem lehetetlen kiemelkedni. Azért tértünk ki tanulmányunk zárásaként a Máltai Szeretetszolgálat működésére, mert úgy látjuk, hogy külön és rendszeres támogatásra van szükségük a legelesettebbeknek gyermekeik alap- és középfokú taníttatásához is. Csak ezen a módon érhetjük el, hogy egyre többen jussanak majd közülük a felsőoktatásba.

A folyamatokat áttekintve nem adtunk nagyobb hangsúlyt annak a kérdésnek, miért az egyházak szervezik a szakkollégiumok zömét. A folyamat kezdetét érintettük, de nem vizsgáltuk kiterjedésének folyamatát és indítékait. Ezt most, tanulmányunk végén sem tudjuk pótolni, mert hiányoznak az erre a kérdésre irányuló kutatások. Ezt a feladatot a folyamat későbbi kutatóira hárítjuk.

Első megjelenés

IRODALOM

- Bandura, A. (1971): *Social Learning Theory*. New York: General Learning Press.
- Benke M. (2012): A tanuló régió – kihívás és lehetőség. Debrecen http://ni.unideb.hu/learn/doc/16_Benke_M_2012-A_tanulo%20regio.pdf
- Biczó G. – Szabó H. (2020): *A magyarországi roma szakkollégiumok tagságának országos vizsgálata: humán regiszter 2020*. Debrecen: Roma Szakkollégiumok Egyesülete.
- Bordás A. – Ceglédi T. (2012): A debreceni szakkollégiumok mint a tudásmegosztó és tudásteremtő tanulóközösségek színterei. In Dusa Á. et al. (szerk.): *Egyetemi élethelyzetek. Ifjúságszociológiai tanulmányok II*. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó, pp. 9–52.
- Capotorti, F (1977): *Study on the rights of persons belonging to ethnic, religious and linguistic minorities*. Geneva: E/CN.4/Sub.2/384, 20.6.1977
- Ceglédi T. (2012): Reziliens életutak. *Szociológiai Szemle*, 22(2) 85–110.
- Ceglédi T. – Bordás A. – Kardos K. (2016): Egyről a kettőre vagy nulláról a háromra? Szakkollégiumok intézményi hatása. In Pusztai G. – Bocsi V. – Ceglédi T. (szerk.): *A felsőoktatás (hozzáadott) értéke. Közelítések az intézményi hozzájárulás empirikus megragadásához*. Felsőoktatás–Társadalom 6. Nagyvárad–Budapest: Partium Könyvkiadó – Új Mandátum Könyvkiadó, pp. 302–316.
- Ceglédi T. – Hamvas L. – Katona Cs. – Kiss A. – Torner B. – Vas S. (2018): *Ugródeszka lendülettel – Reziliens wális szakkollégisták*. Debrecen: Wáli István Református Cigány Szakkollégium.
- Crowe, D. M. (1994): *A History of the Gypsies of Eastern Europe and Russia*. New York: St. Martin's Press.
- Demeter E. (2012): Szakkollégiumok, a tehetség közege. *Felsőoktatási Műhely*, 2012(4) 53–72. https://www.felvi.hu/pub_bin/dload/felsooktatasi Muhely/FeMu/2012_4/Felsooktatasi_Muhely_2012_4_53-72.pdf [letöltve: 2021. 05. 06.]
- Demográfiai Évkönyv (2011) Budapest: Központi Statisztika Hivatal.
- Dobó T. – Kőszegi K. – Varga A. (2018): Tudományos közösség a szakkollégiumban. In Schäffer J. – Szemenyei M. (szerk.): *Sikerek és kihívások – A pécsi roma szakkollégiumi program összegzése*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék Wlislócki Henrik Szakkollégium. <https://pea.lib.pte.hu/handle/pea/23825>
- Erdős K. (1989): *Cigánytanulmányok*. Békéscsaba – Gyula: Békés Megyei Tanács V. B. Cigányügyi Koordinációs Bizottsága – Erkel Ferenc Múzeum.
- Farkas M. (2017): Cigány gyermekek útja a felsőoktatásig, az értelmiségivé válásig. In Laki I. – Olasz L. – Sánta T. – Szabó P. (szerk.): *Tanulmányok a társadalomról III*. Szeged: Belvedere Meridionale Kiadó – SZTE Polgáriért Alapítvány, pp. 7–24.
- Fehérvári A. (szerk.) (2008): *Szakképzés és lemorzsolódás*. Budapest: OFI.
- Ferge Zs. (1973): *Társadalmunk rétegződése*. Budapest: Közgazdasági és Jogi Kiadó (2. kiadás).
- Fodor L. (2008): A szociális tanulás jelentősége a pedagógiai folyamatban. *Magiszter*, 6(1) http://epa.oszk.hu/03900/03976/00039/pdf/EPA03976_magiszter_2008_01_03.pdf
- Forray R. K. – Kozma T. (1986): *Oktatásokológia*. Budapest: Oktatókutató Intézet.
- Forray R. K. (1988): *Társadalmunk és középiskolája*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Forray R. K. (2000): Pályakezdő cigány fiatalok. *Iskolakultúra*, 10(12) 3–15.

- Forray R. K. – Hegedűs T. A. (2003a): *Cigányok, iskola, oktatáspolitikai*. Budapest: Oktáskutató Intézet – Új Mandátum Kiadó.
- Forray R. K. (2003b): Roma hallgatók a felsőoktatásban. *Magyar Felsőoktatás*, 2003(8) 8–10.
- Forray R. K. (2004): Cigány diákok a felsőoktatásban. *Educatio*, 11(3) 312–328.
- Forray R. K. (2005): Budapest cigány/roma lakosságának iskolázottsága és foglalkoztatottsága. *Educatio*, 12(1) 60–74.
- Forray R. K. (2007a): Az iskola és a cigány család ellentétei. In Bartha Csilla (szerk.): *Cigány nyelvek és közösségek a Kárpát-medencében*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, pp. 117–126.
- Forray R. K. (2007b): *A cigány/roma fiatalok munkaerőpiaci esélyei és a munkanélkülieket segítő non-profit szervezetek szerepe az esélyek növelésében Baranya megyében, az OFA-5341/18-140 sz. kutatásról*. (OFA-K-2005/A, 5341/18 sz. főprogram).
- Forray R. K. – Híves T. (2008): *A foglalkoztatottság és a munkanélküliség szerkezetét befolyásoló társadalmi-területi tényezők*. OFA/6341/26 sz. kutatás zárótanulmánya.
- Forray R. K. – Boros J. (2009): A cigány, roma tehetséggondozás intézményei. *Educatio*, 20(2) 192–203.
- Forray R. K. – Pálmáiné Orsós A. (2010): Hátrányos helyzetű vagy kulturális kisebbség – cigány programok. *Educatio*, 21(2) 75–87.
- Forray R. K. – Kozma T. (2010a): Társadalmi egyenlőség vagy kulturális identitás? A cigány/roma oktatáspolitikai dilemmái. *Képzés és Gyakorlat*, 8(2) 3–21.
- Forray R. K. – Kozma T. (2010b): Social Equality vs. Cultural Identity: Government policies of the Gypsy/Roma1 education in selected East-Central European states. *Paper for the 14th World Congress of Comparative Education Societies, Bogazici University* (Istanbul, Turkey), 14–18 June, http://dragon.unideb.hu/~nevtud/Oktdolg/Kozma_Tamas/doc/FRK_Istanbul_Eng_final.pdf
- Forray R. K. – Marton M. (2012): Egyházi szakkollégiumok. *Iskolakultúra*, 22(7–8) 35–45.
- Forray R. K. (2012): The Situation of the Roma/Gypsy Communities in Hungary. *Hungarian Educational Research Journal (Herj)*, 2(2) <http://herj.hu/2012/06/forray-r-katalin-a-ciganyroma-kozosseg-helyzete-magyarorszagon/> [letöltve 2013. 10. 20.]
- Forray R. K. (2013): *Az idő fogságától szabadon*. Budapest: ÚMK.
- Forray R. K. (2015): *Életutak a felsőoktatásban*. Kézirat. <https://www.academia.edu/10697812>
- Forray R. K. (2016a): Tehetséggondozás a felsőoktatásban. *Educatio*, 25(3) 311–317.
- Forray R. K. (2016b): Reziliencia a cigány, roma hallgatók körében. In Fehérvári A. et al. (szerk.): *Oktatás és fenntarthatóság*. HERA Évkönyvek. Budapest: Magyar Nevelés- és Oktáskutatók Egyesülete, pp. 171–181
- Galántai L. (2013): Modern hagyományok. A cigány szakkollégiumi mozgalom Magyarországon. In Forray R. K. (szerk.): *Nevelés-multikulturalizmus-esélyek*. Pécs: PTE Bölcsészettudományi Kar, „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola, pp. 17–125.
- Galántai L. (2015): Szervezet születik. Cigány/roma szakkollégiumok szervezeti és működési szabályzatainak vizsgálata. In Forray R. K. – Galántai L. – Trendl F. (szerk.): *Cigány diákok a felsőoktatásban*. Pécs https://www.researchgate.net/publication/284349519_Szervezet_szuletik_Ciganyroma_szakkollegiumok_szervezeti_es_mukodesi_szabalyzatainak_vizsgalata [letöltve: 2021. 05. 12.]
- Gazsó F. – Pataki F. – Várhegyi Gy. (1972): *Diákéletmód Budapesten*. Budapest: Gondolat.
- Grotberg E. H. (1996): *The International Resilience Project*. <https://eric.ed.gov/?id=ED423955> [letöltve : 2015. 05. 19.]

- Heltai B. É. (2012): Külföldi betelepülők hatása egy többnyelvű magyarországi közösségben. In Váradi T. (szerk.): *VI. Alkalmazott Nyelvészeti Doktorandusz Konferencia*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet, pp. 50–61. <http://www.nytud.hu/alknyelvdoc12/proceedings12/index.html>
- Híves T. (2006): A hátrányos helyzet az oktatás területi kutatásában. *Education. Mérleg*, 2002–2006, 2006(1) 169–174.
- Homoki A. (2014): *A gyermekvédelmi gondozottak reziliencia vizsgálata a Dél-Alföld és az Észak-Alföld régióban*. Doktori (PhD-) disszertáció. Debrecen. <http://hdl.handle.net/2437/201731>. [letöltve: 2015. 05. 19.]
- HVG, 2012. november 14.
- Jancsák Cs. (2016): Egy szakkollégium felsőoktatási eredményességhez való hozzájárulása értékszociológiai megközelítésben. In Pusztai G. – Bocsi V. – Ceglédi T. (szerk.): *A felsőoktatás (hozzáadott) értéke*. Felsőoktatás–Társadalom 6. Nagyvárad–Budapest: Partium Könyvkiadó – Új Mandátum Könyvkiadó, pp. 328–337.
- Jenei T. – Kerülő J. (2016): Perszonális és szociális kompetenciák szakkollégiumi fejlesztése. In Pusztai G. – Bocsi V. – Ceglédi T. (szerk.): *A felsőoktatás (hozzáadott) értéke*. Felsőoktatás–Társadalom 6. Nagyvárad–Budapest: Partium Könyvkiadó – Új Mandátum Könyvkiadó, pp. 317–327.
- Kapitány Á. – Kapitány G. (2007): *Túlélési stratégiák*. Budapest: Kossuth Kiadó.
- Kemény I. (1996): A romák és az iskola. *Educatio*, 5(1) 115–127.
- Kozma T. (1975): *Hátrányos helyzet*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Kozma T. (1985): *Tudásgyár? Az iskola mint társadalmi szervezet*. Budapest: KJK.
- Kozma, T. (2003): Vermeulen, Perlmann: Immigrants, Schooling and Social Mobility. *International Sociology*, 18(4) 730–733.
- Liégeois, J.-P. (2002): *Kisebbségek és oktatás – cigányok az iskolában*. Budapest: Pont Kiadó.
- Masten A. S. (2001): Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3) 227–238. DOI: 10.1037/0003-066x.56.3.227
- Masten, A. S. – Herbers, J. E. – Cutuli, J. J. – Lafavor, T. L. (2008): Promoting competence and resilience in the school context. *Professional School Counseling*, 12(2) 76–84.
- Máté D. (2015): Reziliens romák identitáskonstrukciói. *Erdélyi Társadalom*, 13(1) 43–56.
- Miller, N. – Dollard, J. (1941): *Social Learning and Imitation*. New Haven: Yale University Press.
- Orsós A. (2012): *A beás nyelv megőrzésének lehetőségeiről*. Pécs: PTE BTK Oktatókutatási Központ, Virágmandula Kft.
- Papp I. (2001, 2002): A Nékosz legendája és valósága. *Rubicon*, 12(10), 13(1) 56–60.
- Papp I. (2012): Tehetséggondozó intézmények a magyar felsőoktatás történetében. *Felsőoktatási Műhely*, 2012(4) 27–36.
- Pusztai G. (2004): *Iskola és közösség*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Pusztai G. (2011): *A láthatatlan kéztől a baráti kezéig*. Budapest: Új Mandátum Kiadó.
- Rayman J. – Varga A. (2015): Reziliencia és inklúzió egy szakkollégiumi közösségben. *Romológia*, 4(10) 9–28.
- Schäffer J. – Szemenyei M. (szerk.) (2018): *Sikerek és kihívások – A pécsi roma szakkollégiumi program összegzése*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék Wlislócki Henrik Szakkollégium.
- Szőke J. (1998): *A Józsefvárosi Tanoda*. Soros oktatási füzetek. Budapest: Soros Alapítvány.

- Szűcs N. – Fejes J. – Füstös M. – Híves T. – Szenczi B. – Varga A. (2012): *A Tanoda beválás vizsgálat tapasztalatainak összefoglalása*. Kutatási jelentés. Kézirat.
- Szverle Sz. (2017): Felsőoktatás Magyarországon – Romák/cigányok a magyar felsőoktatásban. In Laki I. – Olasz L. – Sánta T. – Szabó P. (szerk.): *Tanulmányok a társadalomról III*. Szeged: Belvedere Meridionale Kiadó – SZTE Polgáriért Alapítvány, pp. 91–107.
- Trendl F. (2012): Tapasztalatok és lehetőségek. A Wlislöcki Henrik szakkollégium jelene és jövője. In *Romológia akkor és most, Konferenciakötet*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem, BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, pp. 21–27.
- Trendl F. (2015): A „befogadó környezet” megvalósulása egy egyetemi szakkollégiumban. In Arató F. – Varga A. (szerk.): *Befogadó egyetem*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet, pp. 131–139.
- Travis, R. Jr. – Bowman, S. W. (2015): Validation of the Individual and Community Empowerment Inventory: A Measure of Rap Music Engagement among First-Year College Students. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 25(2) 90–108. DOI: 10.1080/10911359.2014.974433
- Varga A. (1999): Amrita – egy diák-társadalmi szervezet. *Tani-tani*, 4(9) 56–64.
- Varga A. (2012): *Gyermekevédelem és iskola*. Pécs: PTE BTK Oktatókutatató Központ, Virágmándula Kft.
- Varga A. (2014): Inkluzív szakkollégiumi közösség. *Iskolakultúra*, 23(5) 28–34.
- Varga, A. (2015a): Inclusive Excellence in Student College. *Hungarian Educational Research Journal (HERJ)*, 5(2) 85–97.
- Varga A. (szerk.) (2015): *PRÓBATÉTEL – a pécsi roma szakkollégiumi program értékelése*. [Challenge Evaluation of the Roma Student College Project in Pécs.] Pécs: Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék Wlislöcki Henrik Szakkollégium.
- Varga A. (2018): Életutak a roma szakkollégiumi közösségben. [Ways of Life in the Community of a Roma Student College.] In Schaffer J. (szerk.): *Próbatétel II*. Pécs, Magyarország: PTE BTK Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlislöcki Henrik Szakkollégium.
- Varga, A. – Trendl, F. – Vitéz, K. (2020): Development of positive psychological capital at a Roma Student College. *Hungarian Educational Research Journal (HERJ)*, 10(3) 263–279.
- Világgazdaság*, 2011. március 23.
- Walker, B. – Salt, D. (2006): *Resilience Thinking*. Washington, DC: Island Press.
- Wenger, E. (2000): Communities of practice and social learning systems. *Organization*, 7(2) 225–246. DOI: 10.1177/135050840072002

Internetes források:

- <https://telex.hu/belfold/2021/03/31/nem-mutatja-meg-a-miniszterium-a-roma-felzarkoztato-szervezeteknek-a-roma-felzarkoztatasi-strategiajat> [letöltve: 2021. 05. 13.]
- <https://romaversitas.hu/>
- <http://krszh.hu/a-halozat/>
- <http://newint.org/blog/2013/10/28/roma-minority-prejudice/> [letöltve: 2014. 05. 10.]
- www.eu2011.hu/hu/az-europai-romapolitika-kialakitasa [letöltve: 2014. 05. 10.]
- www.archive.org/details/journalofgypsyl03gypsuoft [letöltve: 2014. 05. 15.]

Középosztályosodás

III.1. PREKARIÁTUS ÉS CIGÁNYSÁG

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

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

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

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

Szegmentációs elmélet

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

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

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

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

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

kerül megfelelő kínálatot biztosítani néhány elkötelezett, lelkes tanár, tanító segítségével, ott érzékelhetően megélni a kereslet is. Sok ilyen innovációs pont van az országban, azonban a legelesettebbek társadalmi helyzetén alapvetően mégsem tudnak segíteni.

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

A cigány, roma lakosság iskolázottsága és területi elhelyezkedése

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

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

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

nehezen megfogalmazható helyzetbe szorítja őket. Többnyire extrém alacsony iskolázottságúak. Ennek alapján sem tartoznak mindannyian a roma, cigány etnikai csoportba, hiszen a fenti táblázat alapján is jól látható, hogy általános iskolánál alacsonyabb végzettség a cigányságnak kis részét jellemzi. Azt is feltételezhetjük, hogy az átlagosnál magasabb végzettségűek is vannak közöttük. Hogyan lehet besorolni ezt a népességet? A sok bizonytalan tényező hogyan segít elhelyezni ezt a népességet a társadalmi szerkezetben?

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

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

A prekariátus

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

Standing (2012) megfogalmazása szerint a kifejezés régebben ismert ugyan, de a tudományos életbe, ebben az értelmezésben Guy Standing nyomán lépett be. Standing következőképpen írja le helyzetüket: „A prekariátushoz tartozók munkája bizonytalan, nem rendelkeznek foglalkozási identitással vagy karrierkilátásokkal, nincs társadalmi emlékezetük, amelyre támaszkodhatnának, kapcsolataikra nem vetül rá a jövő árnyéka, valamint jogaik köre korlátozott és prekárius. Ez a kombináció magányos tömeg képét vetíti elénk. Mivel pedig tömegjelenségről van szó, jó okunk van feltételezni, hogy hamarosan a prekariátus lesz a legnagyobb létszámú osztály.” Standing olyan gazdasági és társadalmi folyamatokat ír le, amelyek ma és még inkább a jövőben ennek a csoportnak a létszámát növelik, és közvetetten hozzá-

járulnak társadalmi osztállyá szerveződéséhez. Demográfiai szempontból a fiatalok, a nők, az idősek tartozhatnak elsősorban ehhez a formálódó társadalmi osztályhoz, de rajtuk kívül más szempontból a segélyigénylők, a kriminalizáltak és a migránsok képezik azt a tömeget, amelyből kinőhet az új osztály. Megfelelő támogató politika nélkül a jóléti társadalmi rendszereket éppen ezért a káosz fenyegeti – hangzik a fenyegetés. Korábbi könyvében még határozottabban fogalmaz: egy új, „veszélyes osztály” megjelenését jósolja (Standing, 2011).

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

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

Tordai (é. n.) is a biztonság hiányát emeli ki meghatározásában, úgy véelve, hogy a prekariátus pontosan a bizonytalanságot jelenti. A formálódó csoport jellemzője a kiszolgáltatottság, az átmenetiség és a sérülékenységi, mindezzel összefüggésben a kriminalizálódás.

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

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

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

A tanulmány célja az, hogy javaslatot tegyen a cigány, roma népesség helyzetének új értelmezésére. Az etnikai kategóriák a nyelvhasználat, etnikai öntudat, származástudat, megőrzött családi szokások és rítusok összességére utalnak. Mindezek azonban csak korlátozottan, nyomokban vannak jelen azokban a leszakadó csoportokban, amelyek éppen ezért az etnikai kategóriákkal nehezen vagy egyáltalán nem írhatók le. Más kérdés, ha megtaláljuk ezt a csoportot, akkor vizsgálhatjuk, hogy iskolázottság, munkahely, családi állapot és etnikai vagy egyéb kategóriákkal miként írhatjuk le.

A leszakadottak (prekárók) nem cigányok, romák, legfeljebb kisebb-nagyobb arányban vannak közöttük ebbe az etnikai csoportba tartozók és mások is. Ebből véleményem szerint az is következik, hogy a szegénység, leszakadás elméleti és empirikus vizsgálatának nem lehet célja a cigányság helyzetének feltárása, mivel ezek a társadalmi csoportok – cigányok és szegények – etnikailag nem különíthetők el.

Megjegyzés

Ez a szöveg annak az előadásnak a szerkesztett változata, amely a III. Romológiai Konferencián hangzott el, Pécs, 2018. május 2–3.

Első megjelenés

III.2. A CIGÁNYSÁG KÖZÉPOSZTÁLYOSODÁSA

A középosztályosodás (vagy polgárosodás) vizsgálata az 1990-es évek közepétől egyik visszatérő témája a társadalomtudományi kutatásoknak Magyarországon is. Gábor Kálmán (2000), Gábor Kálmán és Dudik Éva (2001) írásaiban az előző évtizedekben felszámolódni látszott középosztály újraformálódásának jeleit vizsgálta. Veres Valér (2006) az erdélyi fiatalok körében kereste a középosztály magatartásban, érdeklődésben, fogyasztásban megnyilvánuló megjelenését egy erdélyi nagyvárosban szervezett könnyűzenei koncert közönségében.

A cigánysággal kapcsolatban azonban nem szokás középosztályosodásról beszélni. A cigány/roma diskurzus középpontjában máig az iskolázatlanság, munkanélküliség, az ezzel kapcsolatos problémák, valamint a megoldási kísérletek sikertelensége áll. Pedig Nagy Pál, a cigányság történetének kimagasló szakértője szerint a középosztályosodás mindig jellemző volt a cigány népcsoportokra. De a kiemelkedetteket – a polgáriasultakat – már nem tekintették cigánynak, ezért nincs szó a cigánysággal kapcsolatban ezekről a kérdésekről (Nagy, 2017). Hegedűs T. Andrással az 1990-es években végzett kutatásainknak is az volt a fő kérdése, hogy a középosztályosodó cigány családokban miként zajlik le ez a folyamat, miképpen kötődik az iskolához (Forray–Hegedűs, 1998). Talán nem véletlen, hogy

„sikertörténetről” egy nem magyarországi kutató, Óhidy Andrea írt könyvet (Óhidy, 2016). A személyes interjúkat feldolgozó kötet arra hívja fel a figyelmet, hogy sokan még a leghátrányosabb helyzetből is képesek kitörni, és nemcsak érettségit, hanem egyetemi diplomát is szerezni. Életmódjuk, életvitelük, fogyasztási szokásaik a középosztályra jellemzők. A szerző arra is rámutat, hogy „fontos jellemzőjük, hogy egyidejűleg akarnak magyarok és romák/cigányok lenni, és úgy válni a többségi társadalom részévé, hogy etnikai hovatartozásukat ne kelljen megtagadniuk vagy feladniuk” (Óhidy, 2016: 52). Szemben a korábbi helyzettel, amikor a sikeres karrierhez elengedhetetlen volt az etnicitás eltitkolása, ma már – ha nem is minden egyes esetben – ennek vállalásával is lehet érvényesülni. (Nem kísértük figyelemmel a név magyarosításának gyakoriságát, ám személyes megfigyelésünk [például az egyetemen] szerint a hallgatók túlnyomó többsége a családjának hagyományos, „cigányos” nevét használja.)

A cigány/roma középosztályosodás kezdete tehát korábbi időkre tehető, azonban 2010 után karakterisztikusabbá, kitapinthatóbbá vált. Az alábbiakban azt vizsgálom, milyen társadalmi intézmények (szervezetek), illetve célzott programok, fejlesztések működnek közre a cigányság középosztályosodásában.

Előzmények

A rendszerváltás (Kozma–Tőzsér, 2016) utáni első törvények egyike a kisebbségvédelmet szabályozta (1993. LXXVII. törvény). Ennek keretei között került sor a hivatalosan elismert nemzeti kisebbségek oktatásának kialakítására, a nemzetiségi iskolák elismerésére és szabályozására is. Az oktatásügyben először került sor a cigányság oktatásának különválasztására az általános oktatási rendszerben és hálózatban. Előbb csak „felzárkóztatást” célozott a törvény, de hamarosan sor került a nemzetiségi szerepkörnek megfelelően a „cigány”, majd elkülönítve a „beás” nyelv oktatásának rendszerbe foglalására is. Ennek megfelelően kezdték kialakítani a két, nyelviileg elkülönült cigány csoport, a beások és a romák (oláh-cigányok) iskolázási hálózatának koncepcióját is. Ugyanakkor a civil szférában is erősödött az érdekvédelem és érdekvédelem. Így alakult meg Pécsen a Gandhi Gimnázium, és elsőként éppen a Dél-Dunántúlon erősödtek és szerveződtek olyan civil kezdeményezések, amelyek a cigány lakosság műveltségének emelését, a társadalomba való jobb színvonalú beilleszkedését célozták (Dezső, 2013b).

Ezek a projektek nem egyszerűen a jobb iskolai eredményeket akarták elősegíteni, hanem az iskolán keresztül értelemszerűen ennek az etnikai kisebbségnek a középosztályosodását célozták. A korrepetálás az iskolai eredmények javítását szolgálta, a kiegészítő foglalkozások a középosztály értékeinek, magatartásformáinak elsajátítását tűzték ki célul. A szépirodalom olvasása, önálló alkotó munka serkentése, színház- és koncertlátogatások, múzeumok megtekintése, az élmények meg-

tárgyalása (és még sorolhatnánk a tevékenységeket) máig fontos eleme azoknak az iskolán kívüli civil szervezeteknek, amelyek a cigányság középosztállyá formálását kívánták elérni.

Fejlesztési programok

A középosztály egyik jellegzetes társadalmi intézménye az iskola és az iskolázás. Ez természetesen nem csak hazai megfigyelés, az EU közelmúltban végzett fejlesztése és kutatása nemzetközi (európai) méretekben vizsgálta (Brüggemann, 2012) Ezért elsőül azt kísérik figyelemmel, hogyan szabályozta ezt a kérdést a kormányzat napjainkig.

Az 1990-es évtized végére a viták során kirajzolódott az az álláspont, hogy a nemzetiségi koncepció mellett megoldatlan maradt a cigány népesség két hivatalos nyelvét nemzedékek óta nem beszélő többségének helyzete. A cigányság legfőbb problémája az alacsony iskolázottság, s az ebből adódó gazdasági és társadalmi problémák. Bár a jogi szabályozás nem változott (lásd a 2011. évi CLXXIX. törvényt) – a cigány, roma népesség még mindig az egyik magyarországi nemzetiségnek számít –, az oktatás fejlesztésében a hangsúly a nemzetiségi programról a hátrányos helyzet iskolai helyzet javítására került. Az új program változatos eszközök, nagy anyagi ráfordítások felhasználásával próbálta egyszerre orvosolni a hátrányos helyzetű térségekben élő tanulók és a helyi cigány, roma lakosság iskolázási problémáit. Úgy tűnt, ez a program fenntartható az ország EU-csatlakozása után is (Forray–Orsós, 2005). Ám az évek során belátható lett, hogy a program nem hozza a várt eredményeket. Egyes iskolák fenntartották ugyan elemeit, de többségük lassan leállt az innovációkkal, különösen miután kiderült, hogy a fejlesztésre vagy akár a fenntartásra nem áll több pénz rendelkezésre.

2004-től világossá vált, hogy a költségvetés finanszíroz ugyan iskolai kísérleteket, újításokat, ám a finanszírozást többé-kevésbé versenyhelyzetben, pályázati úton lehet elnyerni. Így megszűnt az a kényelmes helyzet, hogy korábban alapított iskolák, iskolai újítások az egyszeri jóváhagyás fenntartásával, szinte mechanikusan kapják meg a támogatást. A kevés megmaradt program egyike az Arany Jánosról elnevezett tehetséggondozó kezdeményezés, amely napjainkig (2017) működik. A cigányságra irányuló korábbi oktatási fejlesztések közül szinte egyedül a Gandhi Gimnázium áll fenn, amelynek költségvetését állami forrásból fedezik. Megmaradt ugyan az alapítványi forma, azonban innovációs tartalma lassan felszámolódik, és az állami fenntartású nemzetiségi középiskolák sorába illeszkedik.

Ez nem csak a finanszírozási problémákkal van összefüggésben. Jól érzékelhető – például a Pécsi Tudományegyetem romológia szakján –, hogy csökken az érdeklődés a speciális cigány, roma tartalmak és ezzel összefüggésben a nekik címzett támogatások iránt. Egyre kevesebb diák jelentkezik, bár a támogató program nép-

szerű. (A pécsi egyetemi Wlislöck Henrik Szakkollégium szervezésében például rendszeresen 30 körüli, különböző egyetemi szakra járó cigány, roma hallgatóval találkozhatunk. Ebből és a hasonló elven működő szakkollégiumok tapasztalataiból megállapíthatjuk, hogy az ország több egyetemére rendszeresen felvesznek cigány, roma etnikumú hallgatókat.)

Azt is érdemes figyelemmel kísérni, hogy az a politikai formáció, amelyhez a kilencvenes évek elején reményeket lehetett fűzni, a kisebbségi önkormányzat – legalábbis a cigány népesség iskolázása esetében – elvesztette súlyát. Ehhez hozzájárult az az elhúzódó botránysorozat, amely éppen a roma önkormányzat esetében nem kívánt figyelmet kapott. (Ezzel van összefüggésben, hogy a szolnoki középiskola, amelyet a Gandhi Gimnázium mintájára a kilencvenes évek végén alapítottak, a közelmúltban, néhány év küszködés után, 2015-ben megszűnt. Hanyatlása fel nem tárt összefüggésben van a kisebbségi önkormányzattal, amelynek fenntartásába került a 2000-es évek elején.)

Összességében azt állapíthatjuk meg, hogy a cigány kisebbségi oktatás támogatása alsóbb iskolai szinteken nem jelentős, az elmúlt években nem kapott figyelmet. Ugyanígy figyelem és hatás nélkül maradnak azok a kutatások, amelyek a cigány kisebbségi programot működtető általános iskolákra irányulnak. A figyelem – a pénzügyi támogatás – inkább a magasabb szintű iskolákra irányul. A Nemzeti Tehetség Program nyújt lehetőséget pályázatai útján az óvodai szinttől a felsőoktatásig a magyarországi és a szomszédos országokban működő programok számára. A cigány, roma tanulókra és a nekik szervezett programokra azonban nincsen külön előirányzat.

Az állami, az önkormányzati támogatások lanyhulása jól követhető folyamat a cigányság támogatásában. Ám úgy tűnik, ennek helyét az egyházak vették át. Az egyház(ak) szerepének megnövekedése meglehetősen széles kört látszik érinteni: két szempontot emelek ki, a felsőfokú továbbtanulás támogatását és az egyház(ak) iránti érdeklődés megnövekedését.

Szakkollégiumok

Az iskolai szintek között a legmagasabb szint, a felsőoktatás vezet közvetlenül a középosztályba. A cigány népesség helyzetének olyan célú javítása, hogy tagjai – a ma még érettségi előtt állók, vagy egyetemeken tanulók – a jövő értelmiségi rétegébe illeszkedjenek, közös célkitűzése a támogató programoknak. Tehát nem elég a fiatalokat képessé tenni arra, hogy az óvodától az érettségig helytálljanak, hanem a felsőbb iskolai fokozatokon, elsősorban a felsőoktatásban támogatni az odáig eljutott fiataalt. Itt két szempont emelhető ki: az egyik a műveltségbeli hátrányok leküzdése, a másik pedig a személyiségformálás. Ez utóbbi azt jelenti, hogy a program szervezője a saját – a finanszírozó – értékrendjét igyekszik átadni. Ha liberális értelmiségi, ak-

kor azokat az értékeket, ha egy keresztény egyház a programadó, akkor keresztényi értékeket.

Ahogy korábban áttekintettük (Forray, 2013), a szakkollégiumi mozgalom a felsőoktatásban – a 20. század eleji Eötvös Kollégium, majd a háború előtti és közvetlen utáni előzmények után – a hatvanas évek végén alakult ki. A népi kollégiumok adták mintáját a cigány, roma fiatalok szakkollégiumainak is. A szakkollégium eredetileg nem a társadalmi hátrányok leküzdését célozta, hanem a legtörekvőbb és legsikeresebb diákokat az egyetemi tanulmányokat kiegészítő foglalkozásokkal szándékozott felkészíteni minél jelentősebb értelmiségi és általában társadalmi szerepvállalásra. A ma működő szakkollégiumok hasonló célokat tűznek maguk elé. Ez a célja a roma szakkollégiumnak is, merítési bázisa azonban eltérő: a tagok cigányok, esetleg súlyosabb társadalmi hátrányok között élő nem cigányok lehetnek. A mintát ehhez a Romaversitas adta (lásd a szervezet honlapját).

A Soros Alapítvány 1993-ban hozta létre a – ma magánalapítványként működő – Romaversitast, kifejezetten cigány, roma hallgatók számára. A (népszerű nevén) „Romver” ösztöndíjat ad a felvételt nyert cigány, roma hallgatók számára, emellett ennél talán még fontosabbat, a tanulmányaikat kiegészítő magas szintű tudományos kurzusokat, nyelvtanulási lehetőséget finanszíroz. Fő célja, hogy „hozzájáruljon a magyarországi roma középosztály megerősödéséhez” (idézet a honlapról). Ennek mintáját követi a Pécsi Tudományegyetemen működő, már említett Wlisslocki Henrik Szakkollégium is, amelyet 2002-ben az EU-ba való belépést segítő PHARE-program segítségével alapítottak (lásd a honlapot). Megfogalmazva vagy kimondatlanul ez a célja a hasonló felsőoktatási ösztöndíjrendszereknek is. A felkészülést segítik a Romverben, de más hasonló ösztöndíjat alapító szervezetekben is az érettségi előtt álló diákok – főleg gimnazisták – számára biztosított programok. Hasonló kezdeményezések alapján létesültek szakkollégiumok országsszerte.

2011-ben a magyarországi keresztény egyházak – Hofher József jezsuita szerzetes javaslatára és személyes szorgalmazására – szakkollégiumok létesítéséről határoztak. Az első ezek közül a jelenleg is működő Jezsuita Roma Szakkollégium (Budapest). Az alapítók között találjuk a Magyar Evangélikus Egyház Roma Szakkollégiumát (Nyíregyháza), a Miskolci Görögkatolikus Cigány Szakkollégiumot, a Szegedi Keresztény Roma Szakkollégiumot, valamint a Wáli István Cigány Szakkollégiumot (Debrecen). Hozzájuk csatlakozott a Budapesti Református Cigány Szakkollégium és a Szent Miklós Görögkatolikus Roma Szakkollégium (Debrecen), amelyek ma mind az egyházi szakkollégiumi hálózat tagjai. A tagság növekedik, egyre több felsőoktatási intézmény csatlakozik a körbe. Tevékenységüket a Keresztény Roma Szakkollégiumi Hálózat fogja össze (Forray–Marton, 2012, lásd a honlapokat is). A hálózat évente közgyűlést tart valamelyik szakkollégiumban, ahol megbeszélésekkel, sportprogrammal és egyéb szabadidős rendezvényekkel erősítik az összetartozást. Az elmúlt év óta – jelentős eredmény! – erre a találkozó meghívják az említett pécsi egyetemi szakkollégiumot is, amely jelenleg már nem az egyetlen

nem egyházi roma szakkollégium. Ez arra utal, hogy az egyházi intézmény nyitni kezdett a világi partner felé.

E szakkollégiumok finanszírozása a Nemzeti Tehetség Program kereteiből történik, azaz nem speciális egyházi forrásból. Mi tartozik a tevékenységükbe? A szakkollégisták szállást és ösztöndíjat kapnak, a rendszer biztosít számukra egyéni tanácsadó tanárt, szabadidős programokat, kulturális és sportrendezvényeket. Nagyon fontos, hogy a szakkollégium az alapító egyház lelkesztését is foglalkoztatja, és a diákok istentiszteleten vesznek részt. A szakkollégiumok jelentős hányadát (130-at) az Intercoll nevű szervezet fogja össze, amely minősíti a jelentkező szakkollégiumokat, pályázati forrásokat biztosít a tagok számára (lásd a honlapot). A cigány, roma minősített szakkollégiumokat Magyarországról jelenleg csak a Wlislöcki Henrik Szakkollégium képviseli.)

A szakkollégiumi hálózatnak a cigányság felé nyitása valószínűleg növeli a cigány, roma fiatalok körében a felsőoktatás iránti érdeklődést. Ez azt is jelentheti, hogy csökken a távolság a cigányság és a társadalom magasabb szinten álló rétegei között. Persze úgy is fogalmazhatnánk, hogy ezen a módon kiválasztódik a cigányság elitje, amely hasonló vagy nagyobb távolságra kerül a képzetlen, mindennapos gondokkal küszködő többségtől, mint a társadalom egészében. Minden esetleges kétség ellenére mindez a középosztályosodás – ha nem is tömegessé, de jelentős mértékűvé válásának – egyértelmű jeleként értelmezhető.

Egyházak

A középosztályosodás további fontos szervezetei az egyházak. Az imént áttekintett folyamatok arra hívják fel a figyelmet, hogy az egyházak növekvő érdeklődést tanúsítanak a cigányság iránt. Bár az egyházi szakkollégiumokba való felvételnek nem követelménye az adott egyházhoz tartozás, sőt az egyházak iránti elkötelezettség sem – nyilván az állami finanszírozás miatt –, a feladat vállalása az adott egyház érdeklődése, a cigányság iránti vonzalma jeleként értelmezhető.

A roma, cigány népesség nagy része közismerten vallásos, gyermekeit megkezesztelteti, temetését egyházhoz kötődve szervezi. Ugyanakkor azt is látni lehet, hogy templomi istentiszteleteken kevéssé vesznek részt. Ennek egyik oka nyilvánvalóan a tágabb társadalom előítéletei, kirekesztése miatti szorongás lehet, azonban az is tapasztalható, hogy egyházas nagy rendezvényeken (pl. Máriagyűd) tömegesen jelennek meg.

A rendszerváltás után az iskolarendszer alsóbb szintjein megjelent a vallásgyakorlás lehetősége, ami különösen a kis egyházak számára jelentős, hiszen a gyermekkorúakat részesítheti így nevelésben. Az általános iskolai vallásgyakorlás iránya függ attól, hogy a településben melyik egyház a domináns. Ám az is fontos, hogy az egyházak – az újonnan szerveződöttek (pl. Hit Gyülekezete) vagy a tradicionális

felekezetek – iskolát nyithatnak, illetve vehetnek át az állami fenntartótól, és értelemszerűen a működtető egyház határozza meg a gyerekek hitéletét. Elsősorban a kis egyházak (neoprotestáns, ún. szabad egyházak) vagy a történelmi egyházak karizmatikus közösségei képesek az egyébként lelkiileg nagyon fogékony cigányságot megragadni (Gereben–Lukács, 2013).

Ha azt kérdezzük, mi teszi vonzóvá ezeket a gyülekezeteket a cigány, roma emberek számára, akkor kiemelhetünk néhány szempontot (Forray, 2017b). Ilyen például a személyes kapcsolatok sűrű hálózata, amely az istentiszteletet spontán összejövetellé teszi. A személyesség és a spontaneitás együttese ad lehetőséget arra, hogy a szabályokat a gyülekezet a saját képére formálja. Ahogy a megkérdezettek kiemelik, a „karizmatikusság”, a „forró lelkület” kell jellemző legyen a gyülekezet lelkészére, hogy magával tudja ragadni a híveket. Fontos az is, hogy a Biblia értelmezését magukra szabják, hiszen a Bibliát maga a gyülekezet és vezetői önállóan értelmezik. Sokak számára vonzó, hogy az istentiszteleten saját zenéjüket, énekeiket hallják. Nem egy gyülekezet fiatal tagjai alakítanak olyan együtteseket, amelyek gitárral kísérek, énekeiket, zenéjüket is magukra szabják. „Cigány dicséreteket”, „dicsőítő zenét” játszanak, hangszerekkel kísért énekeket énekelnek, a zene irányítója pedig a „dicsőítő vezető” – mesélte interjú partnerünk. Kiemeljük a Biblia olvasását. A „szent szövegek” olvasása nem csupán a lelki szükségleteket elégíti ki, hanem az olvasást magát is népszerűsíti. Ez különösen fontos lehet olyan gyülekezetekben, amelynek tagjai szélsőségesen alacsonyan iskoláztak.

A nagyobb cigány csoportoknak külön hívó közösségeik, következképpen saját istentiszteleteik vannak. Például az oláh cigányok istentiszteleteiket romani nyelven tartják, ezért, de a cigányság belső megosztottsága miatt sem tartják elképzelhetőnek, hogy más csoportból érkező cigány ember legyen a közösség tagja. Akit befogadnak, azt testvérükként tisztelik. Egy más nyelvű, etnikai tudatú cigány ember nem lehet „testvér” – még ha ez kívülről szemlélve nehezen érthető is.

Ezek a közösségek falusi vagy falusias térségekben szerveződnek. Ez akkor is érvényes, ha a gyülekezet központja városban található. A szerveződés módja érthetővé teszi, hogy miért történik ez így: a megismerkedés, az istentiszteleten való részvétel olyan közösségeket feltételez, amelyek elérhetők a szomszédság számára, a vezető személyes megismerése és a vele való kapcsolattartás így biztosabb (Forray, 2017b).

Személyre szóló eredménye ezeknek a közösségeknek a tagok magatartásának változása. A résztvevők elhagyják függőségeiket – dohányzást, ivást, drogokat, szerencsejátékot –, megszabadulnak az önsorsrontás technikáitól, tanulni fognak, szorgalmasan dolgozó tagjai lesznek a társadalomnak. Olyan változások ezek, amelyeket minden hasonló közösség elérni kíván tagjai körében. E közösségek az elmúlt néhány évben folyamatosan erősödnek. Keresik új feladataikat: például bölcsődéket, óvodákat, iskolákat szerveznek. Sikereikről, kudarcaikról azonban ma még korai mérleget vonni.

Esetek

A középosztályosodás sikereit nem csupán a fentebb tárgyalt folyamatok és eredmények jelzik. Mivel azonban körükben célzott vizsgálatok nem történtek, a közelmúltban készült esettanulmányok nyomán mutatunk be két pályafutást (Forray, 2016).

Az egyik példánk falusi beás cigány család, amelyben az apa építőipari segéd-munkásként dolgozott, az anya használt ruhák gyűjtésével és értékesítésével foglalkozott, majd áttért a kínai ruházati cikkek piaci értékesítésére. Viszonylagos jólétre tettek szert, házat vásároltak a kisvárosban. Három gyermeküket iskoláztatni akarták. Legnagyobb lányuk még csak szakmunkásképzőben tanult, a kisebbik lány főiskolán készült tanárnak, fiuk pedig egyetemre kerültek. Ma már mindhárman családot alapítottak, társaik egyetemet végzett emberek, gyermekeik is eredményesek iskolájukban. A családban mindenki beszéli a beás nyelvet – lányuk beás nyelvi oktatást is vállal –, részt vesznek a település cigány programjaiban.

Egy másik családban a családfő és felesége oláh-cigány, a népcsoport körében gyakori ősi nevet viselik. A családfő építőiparban szerzett szakmát, és jelenlegi gazdasági sikereit vállalkozása alapozta meg: munkaerőt közvetít az Alföld közepétől az ország nyugati pereméig. Vállalkozásának névleges vezetője egy idősebb diplomás nem cigány ember, akinek önálló munkaköre valójában nincs is. Gyermekeik iskolai pályafutása jól érzékelteti azokat a nehézségeket, amelyekkel egy – bár jelenleg sikeres – a társadalom pereméről induló cigány családnak és gyermekeiknek meg kell küzdeniük. Három gyermekük közül a legidősebb lány egy év után kibukott a gimnáziumból, ma édesanyjának segít otthon a háztartás vezetésében. A középső gyermek, a fiú is gimnáziumban indult, tanulmányai alapján megbukott, ezért a szomszéd kisváros autószerelő szakközépiskolájába írták át. Ott nemcsak sikertelen volt, hanem kábítószerekre is rászokott. Orvosi kezeléssel szabadult meg a szenvedélyétől, és húszéves kora után most levelezőn fejezi be a gimnáziumot. Édesapja vállalatába kapcsolódik majd be, és remélhetőleg megszerzi a szükséges felsőfokú képzettséget is. A legkisebb lány nemrég érettségizett, majdnem tökéletesen. („Csak a cigányellenes, amúgy részeges magyar tanárnő mondta diadalmasan: ugye megmondtam, mert a magyar érettségi közepesre sikerült” – meséli édesapja.) Angol nyelvű felsőoktatásba vették fel, mert nagyon jó angolból. Magas a tandíj, és elfelejtették – vagy ők, vagy a tanárok – beírni a roma származást, ezt most utólag igyekeznek korrigálni.

A példákat lehetne sorolni. (Utalunk például egy Baranya megyei falusi polgármesterre, aki 2017 őszén gyakran volt látható a tévében.) Azonban már ennyi is érzékelteti, hogy a cigányságon belül a középosztályosodás folyamata az utóbbi években meglódult. Ezt segítik a közvetlen kormányzati intézkedések, de a folyamat számos más társadalmi szervezet tevékenységének együttesen tulajdonítható.

Összefoglalás

Ebben az áttekintésben a cigány, roma népesség középosztályosodásának folyamatát vizsgáltuk. Ez a folyamat már régóta tart, de a 2010-es években markánsan főlgyorsult, és egyre láthatóbbá válik, elsősorban az iskolázási statisztikák tükrében. Hajdú, Kertesi, Kézdi (2017) statisztikai megalapozottságú tanulmányukban megállapítják: „A vizsgált két évtized alatt a roma fiatalok iskoláztatásában bámulatos mértékű fejlődés történt: az általános iskolai lemorzsolódás minimálisra (23%-ról 7%-ra) szorult vissza, a középiskolába beíratottak aránya pedig 23%-ról csaknem 90%-ra emelkedett. Mindez tükröződött a középiskolai végzettségek sikeres megszerzésében is. Amíg az 1971-ben született roma kohorsznak minimális esélye volt középfokú végzettséghez jutni – 14%-nak volt szakiskolai végzettsége, és 1%-nak érettségije –, addig a rendszerváltás után született generáció egynegyedének van ma már szakiskolai végzettsége, és több mint egyötödének érettségije. Ezek az eredmények még akkor is rendkívül figyelemreméltóak, ha tekintetbe vesszük, hogy eközben az abszolút számokban mért középiskolai lemorzsolódás is jelentős mértékben megnőtt.

A roma népesség egészének iskolázottsága Magyarországon – de Európa többi országában is – még mindig jelentősen elmarad a megfelelő korúak általános iskolázottsági szintjétől (Brüggemann, 2012). Az egész népesség iskolázottságának alacsony volta azonban nem jelent egyéni meghatározottságot. A különböző oktatáspolitikai támogatások, a terjedő civil kezdeményezések, valamint egyéni erőfeszítések eredményeképpen az utóbbi években erősödő cigány, roma középosztály jelenlétét állapíthatjuk meg. Ebben működnek közre egyre nagyobb mértékben a hazai egyházi aktivitások is.

Azok a közpolitikai célú vagy közpolitikai szintűen értelmezhető erőfeszítések, mozgalmak, amelyek a rendszerváltás utáni másfél-két évtizedben határozták meg a népesség integrálásának útját, lassanként kifulladásra. (Ez csak részben függ össze pénzügyi okokkal, amelyeket akár költségvetési döntésekkel, akár az EU-csatlakozás következtében fontossá váló technikai okokkal magyarázhatunk.) Mára új szereplők léptek a színre, amelyek a felzárkóztatás új, magasabb céljait tűzik maguk elé, új diskurzust indítva a cigányság társadalmi beilleszkedéséről. S közben egyre észrevehetőbben színre lép a cigány, roma középosztály.

Megjegyzés

Köszönöm Kozma Tamásnak, hogy közreműködött kéziratom véglegesítésében.

Első megjelenés

Forray R. Katalin (2017): A cigányság középosztályosodása. *Educatio*, 4. 581–590.

III.3. A CIGÁNYSÁG KÉPÉNEK VÁLTOZÁSAI

A harmincéves *Educatióban*

A rendszerváltást követő évben, mint korábban is nemegyszer, egy kisvárosi iskolába hívtak meg előadást tartani, beszélgetni. Az iskola súlyos problémával szembesült. Az egykor elit leányiskola épületében működő általános iskoláról a város vezetése úgy döntött, hogy ide kell beiskoláztatni a közeli cigánytelep gyermekeit. Az új beiskolázás hírére a nem cigány családok a város központi iskolájába írtatták át gyermekeiket. Itt pedig a tanárok olyan helyzetbe kerültek, hogy megbélyegzett „cigányiskolában” kell a jövőben tanítaniuk, új állást sem tudnak majd kapni, mert „cigányiskolából” érkeznek. Miért érzik magukat (is) megbélyegzetteknek? „Ludas ebben a két évtizedes propaganda is, amely kilátástalan pesszimizmust sulykol: a cigányság egésze olyan elesett, önmagán segíteni nem képes népcsoport, amelyért áldozatot kell hozni” – írtam a beszámolóban. A rövid írást nem merték megjeleníteni a pedagógiai lapok, amelyeknek elküldtem. Az *Educatio* főszerkesztője mosolyogva mondta, add csak ide nekünk. Így az 1992. 2. számában megjelenhetett a beszámoló a „Szabadság piaci ára” címmel. Vajon ma is így reagálnának az iskolák hasonló helyzetben? Bizonytalan vagyok, de nem vagyok meggyőződve arról, hogy ez elképzelhetetlen lenne.

Harminc év hosszú idő az emberi életben, és hosszú idő egy tudományos folyóirat életében is. Az egyik kérdéskör, amivel ezekben az évtizedekben – máig is – foglalkoztam, az európai, főként a magyarországi cigányság sorsának alakulása. Az *EDU*-ban először a Kisebbségek című számban, 1993-ban írtam a cigányokról (Forray, 1993) – eltekintve az előző publikációtól –, és ugyanebben számban jelent meg német nyelven a magyarországi nemzetiségi oktatásról szóló, Hegedűs T. Andrással írott tanulmányunk is (Forray–Hegedűs, 1993). Áttekintettük a népszámlálási adatokat, és figyelmeztettünk: hazai iskolai világunk változás előtt áll. E szám szerkesztése, a tanulmányok írása és megjelenése idejében még csak jogos követelménynek látszott és előkészítés alatt volt a cigány, roma népesség közösségi jogainak törvény szintű elismerése. 1993-ban jelent meg a nemzeti kisebbségekről szóló törvény, amely jogosultságot adott a cigányság történetének, kultúrájának az állami oktatásban való megjelenésére. (A cigány nyelvek, a romani és a beás oktatása csak az évtized végén törvényt módosításként fogalmazódott be.) Olyan lépés volt ez, amely nemcsak a magyarországi oktatásban jelentett újdonságot, hanem nemzetközi összefüggésben is. Az 1993-ban megjelent tanulmányomban azt a kérdést feszegettem, hogyan működik a nemzetiségi-etnikai oktatás állami támogatása, megfogalmazva azt sürgető követelményt, hogy a cigányság oktatása foglalja magában az anyanyelvi oktatást is. A *cigányság középosztályosodása* (Forray, 2017c) címmel publikált írásomban pedig azt a meggyőződésemet fejtettem ki, hogy e hátrányos helyzetű népcsoport felső rétegei beilleszkednek a többségi társadalom középosztályába.

A történet

Miért izgalmas kérdés ez számomra? Kutatásaim során amelyeket a nyolcvanas években végeztem (Forray–Kozma, 1992), az a kérdés fogalmazódott meg, milyen különbségek vannak az ország egyes térségei között, és ezeket miként magyarázzák egyes jellegzetes lakossági csoportok, részint a magas iskolázottságúak, részint a lemaradók. Személyesen pedig egykori társasházi lakásunk környéke befolyásolt, ahol csinos családi házakban gazdag oláh-cigány családok éltek, egyikükkel-másikkal személyes kapcsolatba is kerültem. És persze mezőtúri gyermekkorom, cigány barátain, osztálytársaim, akik nagyjából úgy éltek, ahogyan mi, és a kisgyerekekkel érkező cigányasszonyok, akik nagymamámhoz jártak valami apró adományért köszönve.

E népcsoportra irányuló tudományos kutatások már a hetvenes években elkezdődtek. A Kemény István vezette szociológiai kutatás (Kemény, 1996), az abban részt vevők a nyolcvanas évekre erős politikai ellenzékké fejlődtek, és az új Magyarországon már valódi politikai hatalom birtokába kerültek. Fontos szerepet játszottak abban, hogy a törvényhozásban a cigányság érdekképviselője is megjelent, sőt hangsúlyossá vált. Ezekben a kutatásokban a cigányság az ország leghátrányosabb helyzetű lakossági csoportjaként fogalmazódott meg, amelynek felemelésére határozott lépések történtek. E csoport egyik jeles képviselője, Liskó Ilona az szerkesztette az *Educatio* 1997. évi 1. számát „Hátrányos helyzet” címmel (Liskó, 1997). A cím jelzi, hogy a „hátrányos helyzet” etnikai dimenzióban a cigányságot jelenti. Bár már csaknem két évtized elmúlt az írások megjelenése óta, ma is jogosnak látszik ez a megközelítés. Ám más aspektusok is lehetnek érvényesek.

Hegedűs T. Andrással folytatott kutatásainkban ezeket a „más aspektusokat” kerestük. Érdeklődésünk – amelyet személyes tapasztalataink is befolyásoltak – arra irányult, hogyan, milyen eszközökkel sikerül egyéneknek, családoknak és közösségeknek kitörni ezekből az eleve elrendeltnek tűnő helyzetekből (Forray–Hegedűs, 1990). Némileg egyszerűsítve: míg az említett, ma már hagyományosnak mondható szociológiai „cigánykutatás” elsősorban a kudarcokra, mi a sikerekre helyeztük a hangsúlyt. Az iskolázás kérdése központi helyet foglal el akár a marginalizálódás, akár a kiemelkedés vizsgálatában. Tehát ha azt kérdezzük, miért kudarcosak a cigány fiatalok az oktatásban, vagy azt, hogy milyen körülmények között lehetnek sikeresek – ugyanarról van szó. Van azonban egy jelentős különbség a vizsgálati módszerben. Az előbbi kérdésre választ keresők elsősorban kérdőíves-mintavételes kutatást használnak – értelemszerűen, hiszen a többségre kíváncsiak. Az utóbbi megközelítés az egyéni vagy kiscsoportos életútinterjút alkalmazza, mert az ilyen kutatót a kiemelkedő kisebbség érdekli. Azt vizsgálja, hogy valóban mindenkire érvényes-e az életkörülmények nyomorúsága, kik és milyen módon törnek ki ebből, és milyen életút vár rájuk. S ha a sikeres életutakat vesszük szemügyre, akkor elengedhetetlenek a helyi társadalom jellegzetességei is. Nem utolsósorban az, hogy

mennyire nyitott, mennyire demokratikus egy közösség. Másként fogalmazva: mi nem klasszikus kutatókként közelítettük meg a cigányság társadalmi emelkedését, hanem kíváncsi emberekként. Akik azt szeretnék megtudni, hogyan élnek a cigányok, romák a mindennapokban, hogyan tudnak szabadulni nyomasztó életkörülményeiktől, miként tudnak sikeresen helytállni. Ez utóbbi kérdéseket ma a reziliencia fogalmával írjuk le.

A származás vállalása

Az 1993-ban született kisebbségi törvény egyik legvitatottabb pontja éppen a cigánysággal volt kapcsolatban. E vita eredményeképpen került a szövegbe a nemzeti kisebbségek elnevezés mellett az „etnikai” kifejezés is („nemzeti és etnikai kisebbségek”), hiszen a cigányság hivatalosan nem a „nemzetiség”, hanem az „etnikum” besorolást kapta. (A köznyelvben vagy egy évtizedig, néhol még ma is „az etnikum” kifejezéssel utaltak a cigányságra.) Az 1997-es kormányzati cselekvési program – a korábbi tervezetekkel ellentétben – a cigányság speciális nyelvi és kulturális igényeinek kielégítését nem tartalmazza. A cigányság mint hátrányos helyzetű csoport felzárkóztatását fogalmazza meg, az átdolgozott NAT az „interkulturális oktatást” vette fel a lehetőségek közé. Ez lehetővé tette volna, hogy bizonyos tanulói csoportok a saját kultúrájukban is tájékozódhassanak. E célok tisztázása végül is elmaradt – ami megmaradt, az a költségvetési támogatás. Évek teltek el, amíg megfogalmazódott, hogy a „saját kultúrában tájékozódás” a romani és beás nyelveket és kultúrát jelenti. Ezen keresztül illeszthetők be a cigány kisebbségi iskolák a többi nemzetiségi iskola rendszerébe.

A nyelv azonban akkor is és most is problémát jelent. A kilencvenes évek végére formálódtak ki és kaptak törvényi elismerést a magyarországi cigányság által beszélt nyelvek (romani és beás), és az őket használó iskolai programok. (Azóta is tetemes nyelvvizsgáztatói munkát, bár nemegyszer előnyt is jelent az érintettek számára.) A már a rendszerváltás után bevezetett, és egyre szélesebb körűvé váló ösztöndíjazás a cigány, roma népesség számára is vonzó utat jelez, mivel támogatja az iskolázás és a magasabb fokú szakképzés elérését.

Egyre határozottabban rajzolódott ki kétféle lehetőség a cigányság felemelkedésére. Egyik a középosztályá válás abban az értelemben, hogy beolvadnak a társadalom középrétegeibe. A középosztályi lét azonban asszimilációt feltételez, az etnikai jellemzők háttérbe szorulását. A magas igazgatási pozíciókba kerülők szempontjából közömbössé válhat mindaz, amit az illető személyes ügyeként hoz magával (nyelve, rokonsága, családjának, közösségének története stb.). Korábban ez volt az egyetlen út, hogy valaki – etnikai eredete ellenére is – jelentős pozíciókat érhesen el. Ma azonban már lehetséges az az út is, hogy valaki a saját közösségi kultúrájának egyediségével lehessen a többségi társadalom tagja. Ez a törekvés célozza azokat a

kulturális és politikai jogokat és szervezeti formákat, amelyekkel más népcsoportok már rendelkeznek Magyarországon. Ez a második út lehetővé, sőt szükségessé teszi a kulturális identitás (pl. nyelv) megőrzését is. Mindaddig azonban csak (üdvözlendő) politikai törekvés marad, amíg a mindennapokban azt látjuk, hogy a beás és a romani nyelvek a napi használatból kiszorulnak. Nem látjuk pontosan, hogy rangjuk, iskolai használatuk, egyáltalán: e nyelveknek jutó nagyobb társadalmi elismerés mennyiben járul hozzá a hagyományos cigány, roma kultúra megőrzéséhez. Annyi azonban világos, hogy a cigány, roma származás tagadása helyett – ami általános volt a középosztályba törekvők körében – mind általánosabb a származás nyílt vállalása, ezzel pedig az öntudat erősítésére.

A nyelvhasználatról azonban függetleníteni lehet az etnikai öntudatot, bár a közéleti szerepvállaláshoz ma már láthatóan hozzátartozik. Beszél vagy sem valaki „cigányul”, attól még tekintheti magát cigánynak, romának. A hazánkban élő cigányság legnagyobb hányada egyébként is magyar anyanyelvű, tehát a nyelvi revitalizáció számukra egy „idegen” nyelv elsajátítását jelentené. És ami még fontosabb, hogy a magyarországi cigányság egy csoportja – a beások – élesen, egyértelműen megkülönbözteti magát a romáktól (oláh-cigányok). Ők nem fogják magukat az EU által javasolt egyetemes néven (roma) nevezni, és nem tekintik kötelezőnek egy másik cigány nyelv (lovári, romani) használatát – amint ezt Orsós Anna (2005) a hazai beás nyelv rendszerezője megállapította. Nem is szólva a nagyszámú nem roma cigány csoportról, amely a Balkánon és Európa számos országában él.

Aluliskolázottság

Ma is érvényes, hogy a cigányság a magyarországi népesség gyengén iskolázott, szegénységgel, nyomorral küzdő rétege. A teljes cigány, roma társadalomra kiterjedő empirikus kutatások (Kertesi–Kézdi, 2009; Pénzes–Pásztor, 2018; Cserti Csapó, 2011 munkái) megállapítják az extrém alacsony iskolázottságot, gyenge foglalkoztatottságot, mindazokat az alapvetően fontos társadalmi tényezőket, amelyek a cigány, roma népesség a lakosság legrosszabb helyzetű társadalmi rétegévé teszik. Ezen a drámai tragikus összképen nem látszik elegendő változás a rendszerváltás óta eltelt három évtizedben. Bár nem lebecsülendő az sem, hogy legalább az általános iskolát a cigány, roma fiatalok túlnyomó része elvégzi, vagy közel áll ehhez. Az általános iskolai szinthez közelebb lépve ma az tűnik fel, hogy a szabad iskolaválasztás jogával élve a helyi cigány lakosoknak a leggyengébb iskolák jutnak, azaz valamiféle szegregáció működik ezen a szinten is. A rendszerváltáskor indított kezdeményezés, a szabad iskolaválasztás azzal a hátránnyal jár, hogy az iskolázottabb, gyermekeik jobb iskolázására törekedő családok – cigány családok is! – nem a helyben elérhető iskolába küldik a gyermekeket, hanem választanak jobb iskolát a környéken. Ezt a szülői magatartást máig megfigyelhetjük, és esetenként súlyos problémákat okozhatnak.

Rendkívül nehéz tehát kitörni ebből a körből. Akinek mégis sikerült – a rezilienseknek, akik a középosztály felé törekszenek –, azoknak, mint életút-interjúikból kitűnik, az adott iskola egy-egy tanára nyújtott segítséget. Az iskolai pályafutásukról beszélő középiskolás vagy egyetemista cigány fiatalok mindannyian név szerint emlékeznek meg óvónőikről, tanítóikról, tanáraikról, akik „felfedezték” őket, melléjük álltak, meglátogatták őket otthonukban, szüleikkel beszéltek, hogy egyengessék tanulási pályafutásukat. Sikeres cigány, roma fiatalokkal beszélgetve egészen más kép tárul a kutató elé a pedagógusokról, mint amit a sajtó dörgegelmeiből megismerhettünk.

A nevelőotthonokban, gyermekotthonokban élő gyerekek és fiatalok túlnyomó többsége ehhez a népcsoportozáshoz tartozik. Ha hátrányos helyzetű családból igen keveseknek nyílik út az iskolán keresztül a társadalom középső rétegeibe emelkedni, akkor a nevelőotthonban élők számára majdnem lehetetlen. Mégis nyomon követhető, hogy egyes fiatalok olyan támogatóra találhatnak, akik segítenek tehetségük kibontakozásában. Ezek azonban a véletlenek. A kilencvenes években még kevés civil szervezet működött, amely segíteni akart és tudott e folyamatok gyorsításában, támogatásában. Ma azonban már civil- és egyházi szervezetek sokaságára lehet támaszkodni. Jól megfigyelhető, hogy azt a személyes támogatást, ami az intézetben nevelkedőknek a legjobban hiányzik, a sikeres felnőtté válók elsősorban civil szervezetektől kapták.

A Pécsi Tudományegyetem volt az első, ahol a cigány, roma népesség történetével, kultúrájával, társadalmi-gazdasági problémáival foglalkozó tanszék létesült. Más felsőoktatási intézmények is próbálkoztak hasonló programokkal (közülük a Debreceni Egyetem Hajdúböszörményben működő kara látszik tartósnak). Egy másik újdonság is a PTE-ről indult, az Oktatás és társadalom neveléstudományi doktori iskola egyik programja a cigánysággal kapcsolatos kutatását tűzte ki célként hazai és külföldi cigány, roma származású, és/vagy a kultúrájuk, sorsuk iránt elkötelezett hallgatók számára.

Az elmúlt évtizedek fontos kezdeményezése speciális szakkollégiumi hálózat szervezése a cigány, roma hallgatók, és általánosságban a leszakadt társadalmi rétegekből származó, súlyos anyagi helyzetben élő diákok számára. A pécsi egyetemen 2002-ben indult a ma is működő Wlislóczki Henrik Szakkollégium (Forray–Boros, 2009), amely mintaként szolgált a ma már országszerte dinamikusan terjedő, külön kormányzati támogatással működő tehetséggondozási forma számára. Népszerű a diákság körében, és jelentősen hozzájárul a felsőoktatási végzettség elterjedéséhez a cigány népességben.

A WHS ugyan állami fenntartású egyetemen szerveződött, ám a cigányok, romák egyetemi oktatását támogató szakkollégiumok dinamikus terjedését az egyházak kezdeményezték, és egyházi fenntartású intézményekben vált leggyakoribbá ez a támogatási forma. Hogy miért és hogyan történt ez, erről külön kutatásban lehetne érveket találni – az ilyen, általánosabb érvényű kutatások ma még hiányoznak.

Cigány, roma csoportok és az iskolázás

Ezekben az újdonságnak tekinthető tanulási folyamatokban nem a régi elit, a cigányzenészek családjai vesznek részt. A támogató programok tekintetbe veszik a család jövedelmét, szociális kormányzati támogatásban csak a legalacsonyabb jövedelműek kapnak segítséget. A cigányzenészek gyermekei már hosszabb ideje tovább tanulnak a közép- és felsőoktatásban, diplomát szereznek, esetleg doktorálnak, és ennek megfelelő pozícióban dolgoznak. Nyilván ezzel is összefügg, hogy a fent hivatkozott szociológiai kutatások nem velük foglalkoznak, hanem csak a hátrányos helyzetűeket vizsgálják. Amikor cigányokról van szó, akkor a kutatás és a közbeszéd soha nem a zenészekre vonatkozik, rendszerint mint kivételekre sem hivatkoznak rájuk. Pedig ha ismerjük és elismerjük az öröklődő szegénység sújtotta generációk sorát, s ennek meghatározó voltát, nem hagyható figyelmen kívül az etnikai meghatározottságon belül sem a nemzedékeken át jellemző iskolázás, kivételezett társadalmi pozíciók befolyását. Nem azért, hogy az érintettek külön támogatásban részesüljenek, hanem az etnikai csoport pontosabb megismerése és leírása céljából.

Az intézményi tanulással kapcsolatban érdemes külön szólni a cigányság más, jellegzetes csoportjairól is. A pécsi kezdeményezések, nemcsak az egyetemi szak és szakkollégium, hanem előzménye, a Gandhi Gimnázium is fontos eleme a népcsoport iskolázásának (Forray, 2013). A gimnáziumot a cigányság sorsáért érzett felelősség segítette megalapítani, működtetni a kilencvenes évek elején. (Egykori alapítói máig az egyetemen dolgoznak.) Azt se hagyjuk figyelmen kívül, hogy az első időszakban a dunántúli cigányság jellegzetes csoportjának tagjai, a beások népesítették be, bár mai tanulói között az ország minden tájáról találhatunk képviselőt. Nehéz nem arra gondolni, hogy ez a cigány csoport – akár hagyományai, akár az iskolai, művelődési lehetőségek miatt – integráltabb, alkalmasint iskolázottabb is, mint más csoportok.

Az oláh cigányok – a romák, akik a cigányság számban kisebb és a tradicionális elit rétegébe tartoznak – kevésbé tűntek és tűnnek motiválnak a romológia szak elvégzésében. Ha tovább tanulnak, és nem családjaik kereskedelmi tevékenységét követik, inkább más, hagyományosabb felsőfokú képzést választanak.

A magyarországi cigányság legnagyobb hányadát a magyar cigányok teszik ki. Akik és amikor a cigány családok elesettségéről, nyomoráról írnak, elsősorban rájuk, a legnagyobb létszámú népességre gondolnak és hivatkoznak. A dokumentumok, amelyeket Nagy Pál (pl. 1999) elemez, megerősítik évszázados magyarországi életüket, magyar nyelvüket. Van azonban a szerzőnek olyan teóriája is, hogy a cigányság egyes csoportjait részben az eredeti jobbágytelkek lakói képezték, tehát többé vagy kevésbé jelentős hányaduk eredetileg nem cigány, roma etnikumú. E (jól dokumentált) feltételezésből következhet akár az is, hogy a ma magyarcigánynak értelmezett közösség többé vagy kevésbé jelentős hányada etnikai eredetét tekintve nem tartozik ebbe a népcsoportba, egykori anyanyelvük sem valamelyik cigány nyelvjárás. Ha ezek az iskolák romani nyelvű programot hirdetnek, valósítanak meg, akkor – leg-

alábbis a nyelvhasználat területén – nem az eredeti anyanyelv feléledését szolgálják. Inkább divatnak engedelmesskednek, vagy a szokásosnál nagyobb állami támogatást szeretnének elérni.

A cigány, roma lakosság legnagyobb tömegben az ország keleti és északkeleti területein él, sok ezren nyomorban, iskolázatlanul, képzetlenül. Ám azt is hangsúlyozni kell, hogy jelentős számban kerülnek ki közülük jól képzett munkások, érettségizettek és diplomások, akik a gazdaság és közigazgatás több pontján megtalálhatók. Ahogyan ez magától értetődőnek tekinthető, szervezeteik működése és munkatevékenységük nem ezekben a térségekben történik. Értelemszerűen a cigányságot segítő, az iskolázást és társadalmi mobilitást előmozdítani szándékozó civil és állami programok nagy hányada ma ebben a térségben szerveződik.

Hátrányból előnyt

A kilencvenes évek végén alakult meg az országos cigány önkormányzat, akkor még jelentős várakozást keltve. Elnöke, jelentősebb tagjai Jász-Nagykun-Szolnok megye falvaiból kerültek ki. Az önkormányzat működésének első húsz évében jelentős kezdeményezés volt a Gandhi Gimnázium mintájára szervezett középiskola Szolnokon, ahol a város és a környékbeli falvak sok cigány és szegény sorsú nem cigány fiatalja szerzett szakképzettséget és érettségit. Sajnos az iskola (legalábbis számomra) ismeretlen, de botrányos körülmények között megszűnt.

Valójában máig sincs konszenzus arról, érdemes-e a többi nemzetiségi iskola mintájára a cigány, roma népesség számára is önálló oktatási intézményt szervezni. A Gandhi Gimnázium évtizedek óta sikeresnek számít – bár a legutóbbi években kevesebb jelentkezővel működik –, a hasonló próbálkozások valamilyen okból kudarcba fulladtak. Azt is szem előtt kell tartani, hogy a gimnázium más programot kínál, mint a mindenkinek kötelező általános iskola, legyen az 4, 6 vagy 8 osztályos. Ehelyett talán az a megfelelő megoldás, ha önkéntes nemzetiségi programot szerveznek azokban az iskolákban, ahol a diákság számára ez kívánatosnak látszik. Látható azonban, hogy a tisztán „cigány nemzetiségi” iskola nem eléggé vonzó a diákok és családjaik számára, de a kormányprogram sem szorgalmazza ezt az európai uniós programnak megfelelően. Ehelyett a társadalmi hátrányok leküzdését tartja fő célnak roma és nem roma tanulók számára egyaránt.

Amint az is jól látható, hogy a törekvő cigány családok gyermekeiket nem a „számukra” létrehozott iskolákba irányítják, hanem színvonalas, nemegyszer egyházi fenntartású iskolákba íratják be. A középosztályosodás növekvő tendenciáját éppen az ilyen társadalmi rétegekre vonatkozóan figyeltük meg, és fogalmaztuk meg Kozma Tamással a témában írott tanulmányainkban (Forray–Kozma, 2013, 2020). A cigányság helyzetével, kilátásaival foglalkozó kutatók ma is az extrémén alacsony szintű iskolázottságot hangsúlyozzák a teljes roma népességben, mi pedig

arra hívjuk fel a figyelmet, hogy növekszik a magasabban iskolázottak hányada. Ez is olyan folyamatnak látszik, amely egyre inkább kiterjed. Egykor csak a muzsikusi cigányok rétege volt az, amely érzékelhetően törekszik iskolázni, sőt diplomához juttatni gyermekeit, ma már mindegyik cigány, roma társadalmi rétegben találunk párhuzamokat. Nehéz nem a parasztságra gondolnunk, amely a második világháború kezdetén jutott olyan támogató programokhoz, amelyek magasabb iskolázottság elérését tűzték ki célul – a népi kollégiumi mozgalom a szocialista rendszerváltásig sok száz fiatalot juttatott magas iskolázottsághoz. Az iskolázás mai kiterjedése a még nagy arányban aluliskolázott cigány lakosságot juttathatja hasonló eredményhez. Ehhez azonban – ugyanúgy, ahogyan sok évtizede az akkori parasztságnak – ennek a népességnek is támogatásra van szüksége.

A pozitívumok hangsúlyozása nem jelenti azt, hogy ne vegyük tudomásul a máig tömegesen aluliskolázott, munkanélküli cigány népességet. Ám látni kell azt is, hogy gyerekek és fiatalok körében olyan folyamatok indultak meg, amelyeknek eredményességében okkal bízhatunk. Civil szervezetek kezdeményezései mellett az utóbbi néhány évben kormányzati támogatást kapott a Magyar Máltai Szeretetszolgálat is, amely már hosszabb ideje szervez roma felzárkóztató programokat.

A legutóbbi Kozma Tamással írott tanulmányunkban (Forray–Kozma, 2020) azt vizsgáltuk, hogyan oldották meg a politikai dilemmákat a helyi társadalom érintett rétegei és a segítő/segítséget kínáló szervezetek. A Tiszabő és Tiszabura feszítő társadalmi-gazdasági problémáit orvosolni próbáló Máltai Szeretetszolgálat tevékenységét vetettük össze a Gyöngyöspata hasonló gondjait megoldani szándékozó Esélyt a Hátrányos Helyzetű Gyerekeknek Alapítványával. A kétféle megközelítés fő célját tekintve hasonló: mind a kettő a társadalom (iskola) nyitottságát, a cigányság befogadását szeretné elérni. Az egyik, a jogvédő, az Amerikából ismert polgárjogi mozgalom eszköztárát alkalmazza, a másik pedig a befogadás szükségességét és annak segítségét tartja fontosnak. Mindkét akció elérte a célját: a gyöngyöspatai cigányok jelentős kártérítést kaptak a kirekesztés jóvátételeként, a máltaiak munkahelyeket teremtettek, óvodát létesítettek, iskolai fejlesztőprogramokat indítottak be. Hogy melyik az eredményesebb megoldás, az csak évek múltán fog eldőlni.

*

A cigány, roma népességgel kapcsolatos összes társadalompolitikai kérdést ebben a rövid írásban nem tudtam áttekinteni. Csak azokat a problémákat vizsgáltam, amelyekre magam az *Educatio* hasábjain az elmúlt harminc évben reflektáltam. Közülük mint vezérfonalat szeretném kiemelni a cigány, társadalom szerkezeti átalakulását, és egy cigány, roma középosztály kiemelkedését. A társadalompolitikai problémákat érdemes tehát új oldalról, a cigány, roma társadalom átalakulásának nehézségeként megragadni. Az elmúlt harminc év a cigány, roma társadalom változásának története, benne egy új középosztály kialakulásának minden jajával-bajával. Kezdetől reméltem, hogy így lesz. Harminc év után már tudom.

Első megjelenés

Forray R. Katalin: A cigányság képének változásai a harmincéves *Educatio*-ban. 2021. 30. 419–427. <https://doi.org/10.1556/2063.30.2021.3.4>

III.4. CIGÁNYOK ÉS EGYHÁZAK

Röstellkedve ismerem be, hogy cigányokkal, romákkal találkozó, képzésükkel foglalkozó szakemberként mindeddig nem foglalkoztam egyházi kötődésükkel, vallási életükkel. Tudtam, hogy sokuk számára fontosak ezek a kérdések, kérdőíves, sőt interjú vizsgálatokban találkoztam ezzel a területtel, de még akkor sem realizáltam e kérdéskör fontosságát, amikor egyik vagy másik hallgatóm ilyen témájú dolgozatot adott át bírálatra. Látnom kellett azonban, hogy nem kerülhető meg ez a problémakör, hiszen kiemelkedő azok számára, akiket ismerni vélek.

A fontosságának két okát látom most. Egyrészt olyan kapcsolati rendszert jelent, amely szorosan bekapcsolja a híveket a társadalom fő áramaiba, az ünnepek és a hétköznapiak rendje odafigyelést, fegyelmet kíván. Másrészt olyan hálózatoskat hoz létre, amelyek támogatják a gyengébbeket, hogy ne maradjanak le, felzárkózzanak, az erőseknek pedig a másokon való segítség öröme és elégtételét adják. A közösségi tanulásnak olyan új terei ezek, amelyekkel csak a közelmúltban találkozhattunk.

Az általános kérdések rövid áttekintése után néhány interjút elemzek, amelyek hívó, vallásgyakorló cigány emberekkel készültek. Kísérletnek szánom a rövid áttekintést egy alaposabb, mélyebb elemzés számára.

Az egyházak országos szabályozása

Mivel az egyházi értelmiség egyre kevésbé tud hiteles választ adni a felmerülő új kérdésekre, ezért a megoldás lehetőségei gyakran egyházon kívülről, új egyházi jellegű szervezetekből származnak. Nehezen integrálható új lelkeségi mozgalmak keletkeznek, egyre erősebb a „szektásodás”. A kérdés az, hogy az új lelkeségi mozgalmak átlépik-e a tűréshatárt vagy nem, ezzel áll kapcsolatban a döntés, hogy szektáról van-e szó. A szekularizáció a felekezeteken belül nem azonos mértékben hat: a protestantizmusban még erősebb, mint a katolicizmuson belül. Ennek oka az lehet, hogy a katolicizmus a népi vallásosságot valamivel jobban tolerálja, mint a protestáns egyházak, de a katolikus egyházon belül is van ilyen szerveződés, amelyek közül Kamarás (2017) a karizmatikus mozgalmakat emeli ki. A protestantizmuson belül elindult a belmisszió, melynek folyamatában újprotestáns mozgalmak jelennek meg. Az újprotestáns egyházak (szabadegyházak) fokozatosan elkülönülnek

a protestáns egyházak hagyományos intézményeitől (idesorolhatók: nazarénusok, baptisták, adventisták, metodisták, pünkösdisták, stb.).

Ezeket a gyülekezeteket alulról szervezik meg, nem felülről irányítottak, ezért demokratikusabbak. (Vö. presbitérium és fejedelem konfliktusai a protestáns Erdélyben: az ún. „presbiteriánus” és „episzkopális” irányzatok a 17. században.) A szabadegyházakba nem lehet beleszületni: a személyes döntés alapvető jelentőségű, ezért például keresztelezésben nem a csecsemő, hanem a fiatal vagy idősebb hívő vesz részt. A gyülekezetek elnevezése változatos: hitközösség, kisegyház, szabadegyház, neoprotestáns kisegyház, szekta, természetgyógyászat, ezoterikus kultusz, neopogány kultusz, millenarisztikus mozgalom, karizmatikus mozgalom, lelkiségi mozgalom, ébredési mozgalom.

Ezek többnyire a nagyegyházak „karizmatikus” ágai. Például a magyar katolikus egyházban megtalálható kéttucatnyi megújulási mozgalom közül kétségtávol a katolikus karizmatikus mozgalom a leghatékonyabb. Az igazán jól működő egyház-községek legalább harmadában egy-egy karizmatikus mozgalomhoz tartozó papot vagy kisközösséget találunk. E mozgalom erőteljes hatására az is meggyőző bizonyíték, hogy mind a hagyományos szerzetesrendek, mind a többi lelkiségi mozgalom tagjai közül sokan kapcsolatba kerültek a karizmatikus lelkiséggel.

Ma 232 vallási közösség van Magyarországon, ebből 26 (és ezek missziói) számít elismertnek. Nem létezik valamennyi egyházi jellegű közösséget hozzáférhetően elérhető lista, a fenti szám a Wikipedia saját gyűjtéséből származik. (Az egyházak nyilvántartását a Fővárosi Bíróság végzi.)

2011-ben, az egyházakról szóló törvény tervezete ellen 19 egyház tiltakozott. Egy év múlva pedig 82 egyház nyújtott be elismertetés iránti kérelmet az igazságügyért felelős miniszternek. A kérelmek vizsgálatára a Magyar Tudományos Akadémiát kérték fel, amely bizottságot hozott létre – jelentette be Lukács Tamás, az emberi jogi, kisebbségi, civil- és vallásügyi bizottság KDNP-s elnöke. Azt is közölte, hogy az elismerést kérő 82 egyház közül az alaki vizsgálatok alapján 37 felel meg törvénynek. Elmondta, hogy az emberi jogi bizottság levélben kérte fel Pálincás Józsefet, az MTA elnökét, hogy a december 30-án elfogadott egyházügyi törvény alapján az akadémia végezze el a törvényben meghatározott vizsgálatokat. Az MTA elnöke által erre a célra létrehozott bizottság elnöke Hámori József. Közölte azt is, hogy az Országgyűlés általi elismerési kérelmet benyújtó egyházak közül a törvény követelményeinek alaki vizsgálat alapján 37 felel meg. Ez tehát olyan alapszám, amely bővíthet, de nagyságrendileg nem változik (Majsai, 2013).

Ez az eseménysor jelzi, hogy az egyház, az egyházügy az elmúlt évtizedben olyan fordulóponthoz érkezett, amely lehetőséget adott a hitéletben korábban elkezdődött változások, új értelmezések, új kötődések legitimációjának. Ez azt jelenti, hogy korábban formálódó közösségek juthattak elismeréshez, esetenként anyagi támogatáshoz. Ezzel együtt erősödött a verseny a hívekért. Nem véletlen, hogy a versengés különösen erősnek látszik a cigányság megnyeréséért. Ez a több százezres népesség

alkalmasnak tűnik az egyházi-vallási megközelítésre, hiszen köztudottan ápolja hitének rekvizitumait, még akkor is, ha ezek nem mindenben egyeznek a keresztény tanításokkal. Különösen fontos a fiatal nemzedékek megközelítése.

Egyházak és oktatás

A hivatalosan elfogadott egyházak oktatási intézményt is alapíthatnak, működtethetnek. Az oktatási intézmények szintje az óvodától a felsőoktatásig terjedhet. Az elmúlt években folyamatosan növekedett az egyházi oktatási intézmények száma, a 2014/15-ös tanévben már közel 340 általánosan képző oktatási intézmény tartozott ebbe a körbe. A katolikus egyház fenntartásában működik a legtöbb intézmény, ezt a református, majd az evangélikus egyház követi. (A néhány évvel korábbi adatok szerint még csak 50, illetve 20, illetve 15 iskolát működtetett ez a három egyház.) A baptista egyház saját honlapja szerint 30 oktatási intézményért felelős, a Hit Gyülekezete 10, ökumenikus fenntartású három iskola volt. Vannak iskolái a metodistáknak, a zsidóknak is. Ezek a néhány évvel ezelőtt érvényes adatok mára jelentősen megnövekedtek: nemcsak az egyes felekezetek által fenntartott iskolák száma, hanem az iskolafenntartó egyházak száma is nőtt. Az egyházi fenntartású iskolák jellegzetesen az ország keleti és északkeleti térségeiben sokasodtak meg – és Budapesten.

A rendkívül dinamikus bővülés okainak feltárására szisztematikus kutatás ismereteim szerint nem készült, ezért inkább csak találgatásokat, egyes esetekből következő általánosítható jellemzőket tudok felsorolni. A legáltalánosabb, az egyházi iskolák iránt nem igazán barátságos nézetek szerint a legfontosabb motiváló tényezőt az anyagiak jelentik. Az egyházi fenntartásban működő iskolák ugyanis megkapják azt az állami költségházyadot, amely valamennyi iskolát a tanulói létszám alapján megillet, ezen túl pedig a saját egyházuktól kapnak támogatást. Az iskola bevételei azonban – bár nyilván fontos elemei a működésnek – elsősorban nem a gyermekes szülők számára jelentenek vonzerőt, hanem az iskola fenntartói számára. Az egyházi oktatás bővülése alapján a meglévő iskolák tulajdonosváltásával történik, tehát adott a gyakran leromlott iskolaépület, zilált tantestület és a környezeti érdektelenség, amelyek következtében a helyi önkormányzat számára teherteret vált a fenntartása. A KLIK (Klebelsberg Intézményfenntartó Központ) megszervezése és működése sok iskola számára fenyegető kihívást jelent, ettől nagyrészt megszabadulnak, ha valamelyik egyház fenntartásába kerülnek. Az új fenntartó egyház vagy ismerős számukra, vagy ígéretei miatt vonzóbb, mint a szokott keretben megmaradni.

A rendszerváltás első két évtizedében az egyházak sem vetélkedtek látványosan vagy legalább jól láthatóan a fiatalok megnyeréséért. A jobboldal kormányra kerülésével jelentősen megváltozott a helyzet, ami a bevezetésben leírt, az egyházi törvény

körül folytatott vita is mutatott. Lassanként tudatossá vált, hogy az egyházaknak van lehetőségük az addigi jobbára állami privilégium, a köz- és felsőoktatás világában is. A hitélet mindeddig a legszigorúbb magánügy volt, ha nem is származott kára senkinek a vallásgyakorlásból, nyíltan vállalni nem volt szokás. Erre megtanította polgárait az államszocializmus.

A cigányok és az oktatás

A cigány, roma népességről általában csak úgy szokás írni, tudományosan eszmét cserélni, mint a magyarországi népesség súlyosan hátrányban lévő csoportjáról, amely az oktatás felsőbb szintjeiről kimarad, így kizáródik a feljebb vezető társadalmi utakról. Más szempontú megközelítést igényel azonban, ha társadalomformáló erőként szemléljük ezt a népcsoportot. Ebben az értelmezésben fontossá válik, hogy ez a népcsoport (vagy népcsoportok, ha etnikailag pontosabban akarjuk őket megjelölni) miként közelíthető meg, miként tagolható be a társadalom rendszerébe, ezen belül éppen az egyházak rendszerébe. Különös figyelmet érdemel körükben természetesen a fiatalabb nemzedék, ennek is a társadalom működésében nagy szerepet játszó iskolázott csoportjai.

Így értelmezhető az a kezdeményezés, amely egyházak együttműködésével bontakozott ki: a felsőoktatásban tanuló fiatalok szakkollégiumi rendszere. Ez a rendszer egyházi kezdeményezésre indult. A „történelmi keresztyén egyházak a kormány támogatásával Keresztény Roma Szakkollégiumi Hálózatot alapítottak a cigány közösséghez tartozók felsőoktatási képzésének segítésére” – fogalmazott az alapító okirat. Az alapító egyházak a református, evangélikus, görögkatolikus egyház, a római katolikus egyház részéről a Jézus Társasága Magyarországi Rendtartománya voltak, maga a kezdeményezés is a jezsuiták részéről indult. (Ők működtetik máig az első, hasonló célú egyházi szakkollégiumokat.) Bár a szakkollégiumok tagjai közé – a későbbi ajánlás értelmében – be kell jutniuk nem cigány, roma fiataloknak is, alapvetően kormányzati támogatással működő egyházi kezdeményezésről van szó a legtöbb szakkollégium esetében. (Kivételt képez a pécsi Wlislóczy Henrik Szakkollégium, amely egy évtizeddel korábban, hasonló céllal egyetemi kezdeményezésként született és működik ma is, Forray, 2013.) Új egyházi szakkollégiumok is létesültek, így ma minden felsőoktatási centrumban, sőt egyes kihelyezett tagozatok mellett is működik roma szakkollégium (vö. Keresztény Roma Szakkollégiumi Hálózat, 2011).

Valamennyi szakkollégium fő feladata hátrányos helyzetű cigány, roma – kisebb mértékben nem az ehhez az etnikumhoz tartozó – hallgatók segítése részint anyagi támogatással, részint pontosan tervezett műveltséget és (persze) az összetartást növelő, erősítő programokkal. Az egyházi szakkollégiumi programok része a vallási nevelés. Az ezt célzó programokban való részvételtől a hallgató kérésére indokolt esetben eltekintenek, s számukra alternatív programot hirdetnek meg. Bár a támo-

gatás számszerű eredményeiről még korai lenne mérleget vonni, annyi azonban jól látszik, hogy a kibocsátó család, illetve ennek etnikuma 10-15 évvel ezelőtt a kisszámú érintett egyetemista körében még rejtegetett adat volt, ma a megbélyegzettség érzésétől ezek a fiatalok egyre inkább megszabadulnak.

Az iskolarendszer alsóbb szintjein a vallásgyakorlás lehetősége nyílt meg, amely különösen a kisegyházak számára jelentős, hiszen a gyermekkorúakat részesítheti így nevelésben. Az általános iskolai vallásgyakorlás iránya függ attól, hogy a településben melyik egyház a domináns. Ám az is fontos, hogy az egyházak – az újonnan szerveződött (pl. Hit Gyülekezete) vagy a mostanában terjeszkedő régebbiek – iskolát telepíthetnek, illetve vehetnek át az állami fenntartótól, és értelemszerűen a működtető egyház határozza meg elsősorban a gyerekek hitéletét. Elsősorban a kisegyházak vagy a történelmi egyházak kiscsoportos, karizmatikus, személyes megszólításon alapuló vallási munkája képes az egyébként lelkileg nagyon fogékony cigányságot megragadni, ahogyan azt Gereben–Lukács (2013) megállapítja.

Vallási érdeklődés a felnőtt cigányság körében

A kérdést más szempontból próbáltam körbejárni néhány életútinterjú alapján. Arra kerestem választ, milyen módon, milyen érdeklődésből kapcsolódott be a kérdezett választott egyháza tevékenységébe, mi számára a bekapcsolódás értelme és hozadéka, és hogyan kapcsolódnak be mások is tevékenységébe. A felkeresett válaszadók között volt lelkész, doktori fokozatra készülő pedagógus, mesterember, ipari szakmunkás. Valamennyien férfiak. Bár nem kérdeztem külön rá, feltűnő volt, hogy az általuk említett közösségben nők hozzájuk hasonló kiemelt szerepet nem játszanak. Nem törekedtem arra, hogy teljes képet alkossak a cigányság által különösen preferált egyházi szervezetekről, a véletlenszerűen megkérdezettek saját egyházukról, közösségeikről beszéltek. Felhasználtam kettőjük beadásra került érettségi dolgozatát, illetve készülő doktori munkáját is.

A cigányság körében jellemző a vallásosság, szinte mindenki valamilyen módon vallásosnak tartja magát: hisznek Istenben, vagy valamilyen szellemi erőben. Többségükben katolikus vallásúnak tartják magukat, még azok is, akik esetleg nem lettek megkeresztelve. Mindezt arra alapozzák, hogy szüleiktől örökölték vallásukat. Többségük ragaszkodik valamilyen szinten ősi törvényeikhez, szokásaikhoz, kultúrájukhoz is. Ez sokszor a mély vallásosságuknak ellentmond, hiszen számos „pogány” kultikus elem gyakorlása ugyanannyira fontos számukra, mint a modern vallásosság.

Ezt a tradicionálisnak mondható elköteleződést váltja föl – vagy inkább erre épül rá – az országban működő egyházak iránti érdeklődés.

A roma gyülekezetek létrejötte nagyban attól függ, hol tudja megvetni a lábát egy olyan közösség, amely egy misszióban elhívást érez. Az újonnan létrejött gyülekeze-

tek aktivitása nagy, de várható, hogy a köztük lévő eltérések egyelőre nem hatnak a kiegyenlítődés felé – még akkor sem, ha tudjuk, hogy egyes egyházak tudatos roma missziós programmal igyekeznek elérni új területeket. Az újonnan alakult missziók megerősödése lassúbb folyamat, mint a meglévők fejlődése. Ugyanakkor minden új gyülekezet köré mintegy két-háromszor annyi misszió szerveződik, amelyek egy része várhatóan néhány éven belül új gyülekezetté épül.

A nagy lélekszámú cigányság olyan népesség, amely évtizedek, sőt mondhatni évszázadok óta kívül maradt a hagyományos nagyegyházak érdeklődésén. A rendszerváltás után a vallásgyakorlás szabaddá válásával egyre nőtt az egyházak érdeklődése a cigány, roma lakosság iránt is. Ez különösen a protestáns gyülekezetek esetében feltűnő. Egyik interjúpartnerünk a következőképpen magyarázza ezt: „Jól érzékelhetően erőteljes térítő tevékenységet folytatnak az utóbbi évtizedekben a cigányság körében az új protestáns gyülekezetek. A térhódításnak több oka van. Az egyik, hogy ezek a gyülekezetek jóval melegebbek, befogadóbbak, szeretetteljesebbek a cigányok irányában, mint a történelmi egyházak. A másik, hogy az Istennel való kapcsolat közvetlenebb ezekben a közösségekben: az embereknek fizikailag is átélhető istenélményük van, és hatásuk az eddig jellemzettektől eltérő hitéletet eredményezett való fogékonyságuk okán képesek erre a tapasztalásra” (Oláh, 2016).

A Hit Gyülekezete egyike a rendszerváltás környékén felvirágzó, azóta legitimált egyházaknak, amelynek különösen jelentős hatása van a cigányság körében. OD szerint a gyülekezet jelen van az általános iskolában, a szakoktatásban is. A vallás-oktatás iskolai bevezetése óta feltűnő, hogy rendkívül sokan választják. Nógrád megyében – interjúpartnerünk lakóhelyén – különösen a falvakban erős. A választás háttérében gyakran személyes kapcsolatok állnak: az egyik faluba például Budapest-ről költözött egy cigány család, az ő hatásukra fél év alatt az általános iskolás cigány gyerekek zömét bevonozta a gyülekezet. Bár pontos adatok nincsenek, interjúpartnerünk szerint a gyülekezetisek kétharmada cigány, ráadásul ez az egyház az oláh-cigányok körében is népszerű.

Érdemes figyelemmel kísérni az általa felsorolt okokat, amelyek ezt az egyházat vonzóvá teszik:

- személyes kapcsolat – cigányok számára kiemelkedően fontos, a nagyegyházak ezt nem tudják biztosítani;
- a zene szeretete – már vannak saját vallásos dalaik, saját nyelvükön dicsérik az Istent;
- nincsenek „szabálykönyvek” – a szabályokat a gyülekezet saját arcára módosíthatja;
- karizmatikusak – „forró lelkület” a szertartások lényegéhez tartozik;
- a Szentírás értelmezését önmaguk – a lelkészek, a hívek – találják ki.

Ma már a történelmi egyházak számára is vonzó ez a nagy lélekszámú népesség, de interjúpartnerünk szerint a pasztorizáció nem elég hatékony, azaz a fenti igényeket nem tudja kielégíteni. (Afféle pasztorációs/diakóniai modell a felsőoktatási szak-kollégiumok rendszere, azonban az eredményeit még nem látjuk.) Ám kérdéses, hogyha a Hit Gyülekezete nagy egyházzá válik, nyilvánvalóan uniformizálnia kell. Ezt azt jelentheti, hogy a hívek etnikai identitása elveszhet. Kérdés, hogyan zajlik le majd ez a nagyon komoly fejlődési fázis. Mai működésével kapcsolatban is vannak fenntartások: „a Hitgyüli a pünkösdiektől jött, a »siker evangéliumok« az USA-ból; a Hitgyüli e felé tolódott el, nem igazán van ott keresnivalónk” – fogalmaz egy másik interjúalanyunk.

Az egyház fentiekben felsorolt pozitívumai lényegében mindazokra a kisebb gyülekezetekre jellemzők, amelyekkel a cigányság körében találkozhatunk. Sőt talán még az sem túlzás, ha olyan közösségi szabályokat, közösségszervezési szabályszerűségeket vélünk felfedezni, amelyekről az őskeresztény gyülekezetekkel kapcsolatban olvashatunk (pl. Bultmann 1986: 111–116; Vermes 2012: 105–140). Azaz a közösség szervezésének klasszikus módjai, szabályai tűnnek elő.

A Szabad Keresztyén Gyülekezetbe tagolódik a Pünkösdi Egyház cigánymissziója. Ebbe a szervezetbe tartozik a hivatalos nevén „Hosszúpályi Gyülekezet” is. Az alföldi kezdeményezés indokáról interjúpartnerünk a következőt mondja: „Mi, cigányok, magyar egyházhoz nem tudunk betagolódni. A missziók, a karizmatikus mozgalmak sem igazán befogadók. Van, aki szerint a Hit Gyülekezete megoldást jelentene, de ők sem fogadják be a cigányokat. Fontos az számunkra, hogy saját liturgiát építhessünk fel a nyelvet beszélők és a romungrók számára egyaránt. A szabadkeresztyéneknél volt az ébredés.”

A Pünkösdi Egyház nagyon aktív országos cigánymissziója mintegy húsz éve alapult (vezetője Durkó Albert, aki a Békés megyei misszió vezetője). Céljukat, motivációikat így fogalmazzák meg:

„Elköteleztük magunkat, hogy segítjük a halmozottan hátrányos helyzetű roma felnőtteket, fiatalokat és gyermekeket. Ezek az emberek többnyire csak lenézést, bírálatot, ítélkezést kapnak, igazi lehajlást, szeretetet, szívből jövő segítséget nem. A roma kisebbség elszigeteltségben, illetve önelszigeteltségben él a társadalomban. Ennek egyik legfőbb oka a szegénység, ami az iskolai képzettségre, a tudás hiányára vezethető vissza. Ezt a szükségét felismerve hoztuk létre a Keresztény Cigány Népfőiskolát. A Népfőiskolán kívül szemináriumokat, előadásokat, gyermektáborokat, országos találkozókat szervezünk, és segítjük a helyi gyülekezeteket.”

Az ország több pontján dolgoznak, Hosszúpályiban, ebben az alföldi nagyközségben különösen aktívak. Interjúpartnerünk büszkén hangsúlyozza: Rétvári Sándor – a politikus Rétvári Bence édesapja – „cigányakadémiát” szervezett és vezet, amely a

helyi cigányság általános és szakképzését tartja feladatának. A Reménység Háza ma már óvodát is működtet, amelyet szakképzett óvónő vezet.

A cigányok saját egyházi szervezetei a népcsoport igényeit igyekszenek kielégíteni. Ezek közül a legfontosabb az „egyetemes papság”. A Biblia szerint valamennyien „királyok és papok vagytok”, a pásztori szolgálat ajándék, amit el kell fogadni. Pünkösöd evangéliuma az egyetemes egyházat jelenti, a Jézussal való közösséget. Szertartásai közül interjúpartnerünk kiemelkedően fontosnak tartja a „bemerítést”, a felnőtt keresztséget, adományai közül pedig a „látásokat”, a betegségeket és az azokból való gyógyulás kegyelmét.

A Budapest környéki községben élő interjúpartnerünk tagja a Magyar Evangéliumi Egyháznak, amely a Szabad Evangéliumi Gyülekezet része. Az a gyülekezet, amelybe ő tartozik, Tóalmáson található, közvetlenül Zsámbokkal működik együtt, központjuk a Kelenföldi Evangéliumi Gyülekezet. (Megjegyzem, Zsámbok község honlapján nincsen szó a gyülekezetéről!)

P. J. közel egy évtizede kezdett el gondolkodni azon, hogy egyházi gyülekezetbe lép be. Elsőként a Hit Gyülekezetére gondolt, elolvasott mindent, amit kiadtak – csalódott bennük. Tele vannak számára ellenszenves előírásokkal a házasságra, a családra vonatkozóan. Erre a gyülekezetre úgy talált, hogy egyik fiatal cigány földije meghívta istentiszteletre a községben. Nagyon megfogta, amit halott és amit tapasztalt. Az elmúlt években vasárnaponként ő hív össze istentiszteletet, amit többnyire ő vezet. A Bibliából keres ki egy-egy fejezetet, felolvassa, majd együttesen értelmezik. Hitének köszönhetően több súlyos balesetből, betegségből szerencsésen kigyógyult, úgy él és dolgozik, mintha mindig egészséges lett volna. Elmondása szerint csodálatos gyógyulásban nemcsak ő, hanem gyülekezete több tagja is részesedett.

Úgy érzi, mostanában kevés felnőtt cigány érdeklődik a hit iránt. Ennek az oka véleménye szerint, hogy ma jobb a cigányok helyzete, mint volt néhány éve: a férfiak – de a nők is gyakran – már eljárnak dolgozni. Eddig az volt a helyzet, hogy imádkoztak például munkáért, de ha sikerült, akkor többet már nem érdekelte őket a hit. A saját gyermekei sem vesznek már részt istentiszteleten, eljárnak dolgozni.

A központban, Zsámbokon rendszeresen részt vesz istentiszteleten. Az ottani vezető lelkész főfoglalkozásban – hozzá hasonlóan – az építőiparban dolgozik, szoros a kapcsolatuk. Mostanában zene is van náluk: adományokból pénzt kaptak, abból vettek gitárt, dobót. A zenészek fiatalok, saját egyházuk zenéit játsszák, kottát, szöveget „valahonnan kapnak”. Néha Tóalmásra is elmennek, olyankor többen részt vesznek az istentiszteleten, mert a „cigányok szeretik a zenét”. A dicséretes szövegét mindenki ismeri, sokan velük dúdolják. (Egyet sikerült meghallgatnunk, ez magyar és cigány népzene ötvözte volt, komoly vallásos szöveggel.)

A zsámboki gyülekezet sikere, hogy az iskolai oktatásban is szerepel a vallásuk. Szép karácsonyi, húsvéti ünnepségeket is rendeznek a gyerekek – csak cigányok, mert a hívek ott is csak cigányok. Ennyiben hasonló a helyzet Tóalmáson is, csak cigányok a gyülekezet tagjai, ám az iskolában nincsen jelen a vallás. P. J. nem is igazán

érti a kérdést, miért csak cigányok vannak a gyülekezetben: miért vennének részt mások is, hiszen ez a „miénk”.

A negyven körüli K. L. a pécsi Baptista Szeretetvár közösség tagja. Míg a többi kérdezett magyar cigány (romungro), ő oláh cigány, a kolompár csoportba tartozik. Estin érettségizett, most lelkésznek tanul, foglalkozása szerint autószerelő a busz-vállalatnál.

Pécs egyik külső kerületében nagy méretű családi házban élnek, rendezett körülmények között. Ma kevesebben élnek itt, de amikor megkapták a házat, kb. 20-an voltak. Korábban a szőlőhegyen laktak egy kalyibában, Toller László, a korábbi pécsi polgármester meglátogatta őket ott, karácsonyi ajándékot vitt nekik. Egy metodista munkatársa értesítette őt körülményeiről. Akkor kiutalták nekik a házat, amelyben most is élnek: Feleségével, három kisgyermekével, és a többiek: a meghalt testvére három gyereke, annak második feleségének három gyermeke, K. L. húga, férjével két gyermekkel. A ház szép, kétszintes épület, kis kerttel.

A kilencvenes években a metodista egyházba léptek be, az egész család a szőlőhegyen 1998–2005 között. Jártak istentiszteletre, végül már nem szerették, egyre kevesebb volt a fiatal. Más probléma is akadt. K. L. rájött, hogy a résztvevők nem őszinték: szent életet hirdettek, tehát nem szabad inni, bőjtölni kell, ám nem tartották be. Túlságosan elzárkózóan viselkedtek, ráadásul rajtuk kívül nem volt más fiatalabb. 2005-ben elhatározták, hogy másik protestáns gyülekezetet kerestek. A reformátust is nézték (a kislányaik oda járnak iskolába), de nem tetszett nekik, mert merevnek, dísztelennek találták. Gondoltak egy zsidó közösségre, a messiáshívő zsidókat látogatták meg, de csak 10-15 ember járt oda, ezért azt sem választották. Magáról így beszél:

„1998-ban fogadtam el az Úr Jézust életem megváltójának. 2005 óta egy protestáns egyház hitvalló tagja vagyok. Az addigi életem 180 fokos fordulatot vett Isten segítségével. Szolgállok az egyházban cigány emberek felé, szeretném, ha ők is átélnék Jézus Krisztus jelenlétét az életükben, és hogy megváltozzanak, és Isten szerinti életet éljenek” (Kőszegi, 2016).

Egy ismerősük hívására elmentek a baptista gyülekezetbe is. A központi gyülekezet túl konzervatív volt: öltöny, szigorú rend, nagy csendesség. Ekkor megtalálták a „megújult gyülekezetet”, a Baptista Szeretetvárt. 150-200 fő van az istentiszteleten, mindennapos utcai ruhát hordanak, együtt énekelnek. A gyerekeknek is tetszett.

K. L. maga is vezet istentiszteletet otthon, a lakásában, tehát maga is „pásztor”. Emellett az egyháznak havonta fizetése tizedét adja át, a gyermek-istentiszteletek támogatására ad még havonta 3000 forintot. Rendszeresen eljár – a fiúkkal együtt – gyermek-istentiszteletet tartani, karácsonyi, húsvéti ünnepeket szerveznek. Különösen a leromlott pécsi lakótelepre mennek, ahol nagy öröm és szeretet fogadja

őket. A programot a Vasárnapi Iskolai Szövetség szervezi, amely a vasárnapi programokat egyezteti.

Úgy ítéli meg, hogy a baptista gyülekezet megújult, és sok új gyülekezet szerveződik (pl. karizmatikus). Istentiszteletre szívesen járnak az emberek, nemcsak az imák és könyörgések miatt, hanem a zene is fontos. Cigány „dicséreteket”, „dicsőítő zenét” játszanak gitárkísérettel, éneket hallgatnak, és maguk is énekelnek (a „dicsőítő vezető” a zene irányítója).

Elmondása szerint minden egyházban indult cigánymisszió, de „nem tudják az Istent megismerésére”, ezért nem igazán járnak sikerrel. Talán a legfontosabb a „bizonyoságtétel”, ez náluk sokkal személyesebb, ami nagyon fontos a cigányoknak.

A nagy egyházak gyakran nincsenek tisztában a cigány hívek igényeivel. Nem tudják, hogy

„...jól megfigyelhető a nyelvhez való ragaszkodás a karizmatikus irányzatok követőinél is, ahol ragaszkodnak ahhoz, hogy a gyülekezeti közösségnek közülniük való, a romani nyelvet beszélő vezetője legyen. A cigányságon belül a beás és a romungro cigányokat lenézik, nem tartják őket »chache rom«-nak (igazi cigánynak), mert nem beszélik a romani nyelvet. Ezzel párhuzamban, mivel nagyon nehezen fogadnak be »idegeneket» maguk közé, akiket befogadnak, azt testvérikként tisztelik” (Kőszegi, 2016).

K. L. beszélgetés közben hangsúlyozza, hogy neki személyesen nincsenek előítéletei más cigány csoportokkal szemben, ám a fenti idézet jól jelzi, hogy – legalább – etnikai csoportjában jellemző ez a magatartás.

Határozott véleménye szerint a hívő romák Biblia-olvasók, Szűz Mária helyét a Szent Szellem foglalja el hitvilágukban, bálványimádásnak minősítik a szentképek, szobrok kultuszát. Egy-egy ügy kapcsán hajlandók esküt tenni, de igazukat kizárólag igennel vagy nemmel erősítik meg, tehát kerülnek az átkozódást. Megszabadulnak, mert elhagyják függőségeiket, az alkoholt, a cigarettát, a drogokat és a játékfüggőséget. Munkát keresnek, szorgalmasan dolgoznak, ha kell, felnőtt fejjel is elmennek tanulni. Egyszerűen és látványosan megváltoznak, és hasznos tagjai lesznek a társadalomnak.

Vallásos identitás és közösségi tanulás

Az itt áttekintett kezdeményezések – idesorolva a csak röviden ismertetett szakkollégiumi rendszert is – közös jellemzője, hogy a cigányság vallásos identitására épülnek. A felsőoktatás szakkollégiumi rendszerét a hagyományos nagy egyházak hozták létre, és működtetik, itt az egyházi kötődések egyértelműek lehetnek. A ta-

gok személyes pénzbeli támogatást, fontos anyagi és nem anyagi jellegű szolgáltatásokat kapnak.

Kevésbé ismertek a cigányság körében élő vallási kötődések, mozgalmak. Ezek azért különösen figyelemre méltóak témánk szempontjából, mert önállóak, függetlenek, egyértelműen alulról szerveződnek, azaz a közösségi lét, a közösségi tanulás igényét és megvalósulását jól érzékelhetően fejezik ki. A tagok saját forrásaikból támogatják a közösséget, még a vezetőik sem részesülnek anyagi ellenszolgáltatásban. Személyes, közvetlen „hasznuk” az együttlétben, a közös hitben, közös gondolkodásban, közös cselekvésben, közös eredményekben van. E csoportok tagjait alapvetően a vallásos identitás kapcsolja össze.

Az itt bemutatott példák talán érzékeltetik, hogy az értékválasztás alapján szerveződő csoportok valóban a közösségi tanulás terepei: a csoport szerveződése, tevékenysége egyértelműen a tanulásra irányul, ha a tanulásra átfogó, társadalmi értelemben gondolunk.

III.5. A ROMA/CIGÁNY TÁRSADALOM ÁTALAKULÁSA

2018–2022

2011-ben a kormány életre hívta a Roma Koordinációs Tanács nevű szervezetet, amelynek munkája a roma/cigány lakosság gazdasági és civil életének figyelemmel kísérése és támogatása. Az elmúlt négy évben az RKT a Magyar Máltai Szeretetszolgálat Alapítványra bízta egy hallatlanul nagy összeg (300 milliárd forint) célzott felhasználását. Mindez abban a reményben történt-történik, hogy a roma/cigány lakosság felzárkóztatása gyorsulni fog.

Ki a cigány?

A cigányság az ország legjobban ismert, leggyakrabban emlegetett etnikai csoportja. Az országban kelettől nyugatig, északról délig, falvaktól a nagyvárosokig aligha találunk olyan embert, aki számára ismeretlen lenne ez az etnikai csoport, ne lenne globális vagy részletező véleménye róla. Sokan már a megjelenésük alapján felismerni vélik, ki a cigány. És itt nemcsak a ruházatkodásra gondolnak, hanem antropológiai jegyekre. De főleg a társadalom peremére szorult életre. A roma/cigány népesség nagy részének perifériális helyzete régóta emlegetett jelenség. A hazai roma/cigány társadalom helyzetéről – különösen a kétezres évek elejétől – főként lehangoló információkat olvashattunk iskolázatlanság, munkanélküliség, szélsőséges nyomor.

Hadd emlékeztessenek a hatvanas évek drámai filmjeire: Sára Sándor *Cigányok* (1962) és *Feldobott kő* (1968) című alkotásaira. A bennük ábrázolt megalázó bánásmód nemcsak a cigányokat sújtotta az 1950-es években, de magukra hagyatottság miatt a velük való bánás még torokszorítóbb. Kemény István egykori cigányvizsgálata (1971) szinte hihetetlen képet festett minderről; a teljes kutatási anyag hozzáférhetővé tételére évtizedekig kellett várni (Márfi, 2009).

Fejlesztési elképzelések meg-megjelentek, lépések is történtek. Például „cigányházak” létesítése – amelyek jó részében valójában nem otthontalan cigányok, hanem pl. fiatal pedagógusok laktak –, de határozott cselekvés csak a rendszerváltás után kezdődött. Elsősorban a magára találó civil szférában, amelyben a kilencvenes évek elejétől meghatározó volt a cigányság helyzetének megismerése és a javítására törekvés. Az ilyen projektek azonban mára jobbára megszűntek. Hiszen önkéntes kezdeményezéseket nem lehet évtizedeken át fenntartani; ehhez kormányzati támogatás kell.

Lehetséges a kitörés ebből a helyzetből? Ebben az írásban összegyűjtöttem néhány olyan kormányzati és társadalmi kezdeményezést az elmúlt ciklusból, amely ebbe az irányba mutat. Ezek között van olyan, amely már közel két évtizedes múltat tekint vissza (pl. Arany János-program), van évtizedes múltú (egyházi kezdeményezések), és vannak újabbak (pl. az említett Magyar Máltai Szeretetszolgálat programja). Emellett egyre nő a hasonló célú civil kezdeményezések száma is.

Miért az iskola?

A kezdeményezések jelentős hányada – részben vagy egészben – az iskolázásra irányult. Természetesen nem csak iskolázást fejlesztő programokkal találkozhattunk. De az iskolai programok alapvetők. Egyrészt, mert az iskola olyan szervezet, amelyben a gyerekeket és a szülőket kormányzatilag (önkormányzatilag) könnyebb kézben tartani és irányítani. Másrészt mert legalább alapfokú (általános iskolai) végzettség kell bármilyen munkakörhöz, munkába való bekapcsolódáshoz. A cigányság egy részét – még a fiatalabb korosztályokban is – gyakran épp az alapiskolai végzettség hiánya sújtja, magasabb végzettségről (szakmunkás bizonyítvány, érettségi, diploma) nem is szólva. Ezért indokolt a roma/cigány iskolázottság változásáról gondolkodni, ha az elmúlt kormányzati ciklus változásait, vagy a belátható jövőt mérlegeljük.

Egy bővülő kisebbségükre ugyanis az iskolázás dinamikus terjedése jellemző: egyre többen jelennek meg a középiskolában és a felsőoktatásban. Mind többen vannak jelen az oktatás középső és felső szakaszában, és nő a magasabban iskolázottak aránya közöttük. Mindez azonban nem megy konfliktusok nélkül. Néhány drámai eseményre emlékeztetek, melyekben az iskolának központi szerepe volt.

A riasztó – egyúttal tanulságos – esemény a legszegényebb térség, az északkeleti országrész egyik olyan településén történt, ahol az új építésű iskolában elkülönítet-

ték a roma/cigány tanulókat, „cigányosztályba” jártak, a kapcsolatok egyre feszültebbek lettek. A szikrát egy helyi gazda öngyilkossága jelentette, aki elszegényedése okát a helyi cigányságban látta. Az akkor még nagyon is virulens Magyar Gárda (látványosan tervezett egyenruhában) megjelent, és végigmenetelt a főutcán; ezzel – mint panasztolták – megfélemlítve a helyi cigányságot. Bár az eset megoldódott, a cigány és nem cigány lakosság között a szélsőségesen ellenséges viszony fennmaradt. Az ombudsmani vizsgálat során lassanként fény derült a cigány tanulók iskolai elkülönítésére is. Az Esélyt a Hátrányos Helyzetű Gyerekeknek Alapítvány (CFCF) többéves bírósági eljárás révén elérte, hogy az elkülönített roma/cigány gyerekek családjai jelentős kártérítést kapjanak. (További hasonló esetekhez lásd Forray–Kozma, 2020.)

A roma/cigány tanulók elkülönítése volt az alapja egy alföldi községben történeteknek. Itt a volt polgármester az állami iskola mellé magániskolát szervezett. A község roma/cigány tanulói az állami iskolában maradtak, mások pedig beiratkoztak a magániskolába. Az éveken át tartó pereskedést azzal sikerült feloldani, hogy a magániskolát egyháznak adták, amely most már felekezeti iskolaként működte.

A hasonló peres ügyek komoly figyelmeztetést jelentenek. A konfliktusok megelőzéséhez vagy megoldásához az iskolák és a helyi hatóságok nem kaptak elegendő segítséget (Forray–Kozma, 2020). Az elmúlt néhány évben nem hallottunk hasonló új esetekről (a fentieket lezáró bírósági végzések az elmúlt években születtek). Feltetelezzük, hogy a támogató programok – amelyek az elmúlt kormányzati ciklusban mind nagyobb szerepet kaptak – afféle pufferként működnek.

Civil vagy kormányzati: az Arany János-program példája

A „civil szervezet” intézményesült önszerveződés. Nemzetközileg nevezik nem kormányzati (non-governmental organisation, NGO), önkéntes vagy nonprofit szervezetnek is. A kormányzati és a civil szervezetek elvileg könnyen megkülönböztethetők, a valóságban gyakran nehézségekbe ütközik a pontosabb definiálás. Ennek az az oka, hogy a civil szerveződések – legalábbis Magyarországon – többnyire kormányzati támogatással tudnak tartósan működni; a kormányzati támogatás pedig egyben kormányzati befolyásolást is jelent.

Az *Arany János Tehetséggondozó Program* (AJTP) eredetileg civil szerveződés, amely azonban kormányzati döntésre és kormányzati finanszírozással indult 2000-ben 13 középiskola és 352 tanuló részvételével. A támogatott tanulók száma az évtized végére (2018) 3200 fölé növekedett a programot működtető 23 településen. A program nem kifejezetten roma/cigány tanulókat céloz meg, hanem általában hátrányos helyzetűeket; de a roma/cigány tanulók aránya kiemelkedően magas. Fehérvári–Varga (2018) adatai szerint a kollégiumi-szakközépiskolai programban arányuk 37%, a kollégiumi programban 42%, a tehetséggondozó programban 10%.

„A roma, cigány származású fiatalok szignifikánsan nagyobb hatást tulajdonítanak a programnak és a kollégium szerepének is továbbtanulásukban, mint nem roma társaik. A roma fiatalok 69%-a gondolja úgy, hogy a kollégiumban jobb eredményeket tudott elérni, és 80%-uk szerint a program nélkül nem tanult volna tovább, vagy az legalábbis javította tanulási esélyeiket. Szintén az AJP hatásának tekinthetjük, hogy e program nélkül az AJKP-tanulók 24%-a nem érettségit adó képzésbe került volna, hanem szakiskolában tanult volna tovább. Vagyis az ő esélyeiket mindenképpen javította már az a tény is, hogy érettségit adó képzésbe kerültek. Ugyancsak így értékelhetjük azt, hogy az AJTP-tanulóknak 23%-a nem gimnáziumi képzésbe került volna e program nélkül, ami felsőfokú továbbtanulási esélyeiket nagyban csökkentí” (Fehérvári, 2015: 44).

Az Arany János Tehetséggondozó Program nem része az iskolarendszernek – a programot indítani kívánó iskolák pályázaton nyerik el a program támogatását –, de kormányzati támogatással működik. A diákotthoni elhelyezés és a különfoglalkozások mellett a kormány még ösztöndíjjal is támogatja a programban részt vevő több mint 3000 tanulót (2022–23-as tanévtől 20-40 ezer forint; az ösztöndíjat nem az oktatási tárca, hanem az Emberi Erőforrások Minisztériuma biztosítja). Az AJTP főleg középiskolai programokat biztosít, de több helyen az általános iskolások felső tagozatán is bevezették – sőt az interneten óvodai AJTP is bemutatkozott már. A sikeresség része a mentorálás. A támogatást igénybe vevő tanulók tanári mentor-segítséget kapnak tanulmányaik elvégzéséhez (Kállai 2015).

Ez a támogatás annak példája, hogy a civil szervezet – kormányzati támogatással – képes évtizedes működésre. Az Arany János Tehetséggondozó Program létezése azt is példázza, hogy a kormányváltás nem föltétlenül sorvasztja el a civil kezdeményezéseket, ha létjogosultságukat kormányzati támogatás legitimálja.

Mentorprogramok

Ha az interneten rákeresünk, oldalakon át sorakoznak a különböző gazdasági, kulturális területen működő mentorprogramok jellemzői. Lafferhon, Mendi-Szira (2002) már két évtizede felhívták a figyelmet a roma/cigány tanulók mentorálásának fontosságára. Bár kevés elemzés fejeződött be erről a támogatási formáról, a kormányzati ciklus végén úgy látjuk, hogy a mentorálás egyik legfőbb jellemzője a lemaradó diákok támogatásának. Ez ma már mind az oktatásban, mind a vállalkozói szférában gyakran alkalmazott módszer akár az új belépők támogatására, akár a sikeresség vagy a belépés nehézségeinek megoldására. A mentorálással találkozunk az Arany János-programban éppen úgy, mint az oktatásban óvodáskortól a felső-oktatásig. Mentorált lehet bárki – kezdők (pl. gyakornokok), nők vagy éppen roma/cigány fiatalok –; aki nehézségekkel küzd az oktatás vagy a munkavállalás terüle-

tén. Például a Tanítsunk Magyarorszáért nevű, kormányzati támogatással működő önkéntes kezdeményezés halmozottan hátrányos helyzetű általános iskolásokat mentorál, amihez egyetemi hallgatók részvételét kéri. Jelenleg (2021–22-ben) 1200 mentorált és félezer mentor vesz részt a programban.

A mentorprogram arra példa, hogyan fonódott össze az elmúlt kormányzati ciklusban a felülről induló kezdeményezés az alulról jövő önkénteskedéssel. A kormányzati kezdeményezés halott, ha nem áll mögé a civil társadalom. Egymást támogatva viszont nagy dolgokra képesek.

Kormányzat, egyházak, civilek

A 2011. évi CXCV. törvénycikk (köznevelési törvény) tartalmaz irányelveket arról, hogyan működtetendők az egyházi (és más) szervezetek tulajdonába került iskolák. 2017-ben a fenntartói jog átadásával kapcsolatos tudnivalók jelentek meg jogszabályban. A kormányhatározat „az egyházak szociális és gyermekvédelmi ellátások terén betöltött szerepének megerősítéséről” hozott törvényre hivatkozva mondja ki, hogy az „állami vagyonba tartozó, a fenntartó változással érintett engedélyes feladatellátáshoz kifejezetten és nevesítetten kapcsolódó ingatlanokat, valamint ingó vagyont és vagyoni értékű jogokat ingyenesen” adják át. Néhány példa a kormány szociális és kulturális (oktatási) tennivalóink civil kiszervezésére.

- *Jelenlét program.* A Magyar Máltai Szeretetszolgálat Alapítványnak fontos szerepe van a pusztuló falusi térségek felkarolásában, részben az iskolák rendbe tételével, részben munkahelyteremtéssel, a dolgozni kívánók támogatásával. Az alapítványnak hét óvodája-iskolája van; 14 programot működtet. A *Jelenlét* elnevezésű programja a mindentől elzárt aprófalvakban hiánypótló szolgáltatásokat nyújt. Tiszabő és Tiszabura az ország leginkább elmaradott térségei közé tartoznak. Drámaian mutatják mindazokat a problémákat, amelyek évtizedek során felhalmozódtak (Forray–Varga, 2021). Egyúttal annak is példái, hogyan lehet civil erőfeszítéssel és kormányzati összefogással előbbre lépni. (És most hagyjuk a gyakran megjegyzéseket, hogy mindez burkoltan a katolikus egyház támogatása.)
- *Gandhi Gimnázium.* A három évtizedes pécsi Gandhi Gimnázium azok közé a civil kezdeményezések közé tartozik, amelyek a cigányság nyelvi-kulturális fel-emelését tartják céljuknak. E hosszú történetű, változó kormányzati támogatással működő iskola napjainkig sikeres (Dezső, 2013; Forray, 2017).
- *Szakkollégiumok.* Az elmúlt kormányzati ciklusban számos magyarországi egyház indított segítő szolgálatot kisebb-nagyobb gyerekek számára óvodáskortól ifjúkorig azzal a céllal, hogy sikeresebb legyen az iskolázásuk és a munkavállalásuk (egyúttal a vallási szervezetek társadalmi elfogadottságáért is). Mondhatni divatossá vált a roma/cigány szakkollégiumok szervezése és fenntartása. (Például

a pécsi Wlisslocki Henrik Szakkollégium néhány éve az evangélikus gyülekezet és az egyetem összefogásával működik.)

- *Szociális lakások.* Bár nem tartozik ide szorosan, de azért itt említjük a szociális lakáskezelés új fejleményét. A kormány a Magyar Máltai Szeretetszolgálatra és a Magyar Református Szeretetszolgálatra bízta a Nemzeti Eszközkezelő Programba bekerült, majd onnan részletfizetéssel kivásárolt lakások lebonyolítói és követeléskezelői feladatait is. (2022. januártól ez a lakásalap szedi be a lakbéreket is.) Az összetett feladatot nem ingyen végzik majd. (Fónagy János államtitkár éppen azzal utasította vissza az ellenzéki vádat – miszerint a kormány a kiszervezéssel egyszerűen szabadulni akar a szociális lakhatás problémájától –, hogy az állam ezért a tevékenységért költségtérítést fizet a lakásalapnak egy később kötendő közszolgáltatási szerződés alapján.)

A felsoroltak egy markánsan növekvő kormányzati „kiszervezés” példái. A civilek – főleg az egyházi szervezetek – szerepvállalása nemcsak a köz- és felsőoktatásban növekedett az elmúlt kormányzati ciklusban, hanem egyre gyakoribbá vált a roma/cigány társadalmat érintő valamennyi területen.

Félelem a vakcinától

Az elmúlt kormányzati ciklusban a járvány mintegy plasztikussá tette a társadalmi egyenlőtlenségeket, benne a roma/cigány társadalom mély megosztottságát is. A veszély és a kár annál nagyobb, minél rosszabb helyzetben van az egyén, a család, a lakóhely. Azok a kistépülések – falvak, tanyás vidékek –, amelyekben nincs könnyen elérhető egészségügyi szolgáltatás, magukra hagyatva küzdenek (Forray–Kozma, 2020); a „járványlejtő” legaljára csúsznak. Hátrányuk a fővárostól és a vidéki centrumoktól való földrajzi távolsággal mérhető. Az országban Borsod-Abaúj-Zemplén, Somogy és Szabolcs-Szatmár-Bereg megye lakosságának van a legkevesebb védettségi igazolványa (egyes helyeken nem több mint 5-10%, 2021 szeptemberében, lásd HVG).

Eddig pozitív példákat hoztunk kormányzati és civil együttműködésre. A járványhelyzetben tükröződő egyenlőtlenségek az együtt nem működés hatását tükrözik. Nem meglepő, hogy azokon a településeken sem jobb a helyzet, ahol támogató szakszolgálat dolgozik: egyes roma/cigány közösségek „szervezetten” tiltakoznak az oltás ellen (HVG). Nem véletlen, hogy ebben a tekintetben Csenyétén a legrosszabb a helyzet; abban a faluban, ahol az 1990-es évek végén a legnagyobb hírverést kapott szociológiai kutatások folytak, éppen tradicionális társadalomszerveződése miatt (Ladányi–Szelényi, 2004). A hagyományos közösségekből felbomlásukon át vezet az út a roma/cigány társadalom átalakulása felé. A járványhelyzet nemcsak a társadalmi egyenlőtlenségeket mutatja, hanem a tradicionális közösségek visszatartó

erejét is. A kormányzat oktatási kampánya igazi középosztályi kampány. Csak azokat sikerül felvilágosítani az oltás fontosságáról, akik már fel vannak világosodva.

*

2018–22 között a kormány egyre inkább arra törekedett, hogy a civil kezdeményezésű roma/cigány programokat kormányzati irányítás alá terelje. Ennek példája a Magyar Máltai Szeretetszolgálat Alapítvány településfejlesztési megbízása csakúgy, mint a szociális lakások kezelésének átadása az egyházi szeretetszolgálatoknak. (A köz- és felsőoktatás egyházi „kiszervezéséről” itt most nem beszélünk.) A jelenlegi kormányzat olyan döntései ezek, amelyekről információkat csak az új kormányzati periódusban tudunk majd.

Kérdés, hogy ezek a kezdeményezések mennyiben érintik a roma/cigány lakosságot. Úgy gondolom, hogy e társadalom hagyományos közösségei úgy bomlanak fel, ahogy az első világháborút követően a paraszti társadalom bomlott fel Magyarországon, kibocsátva magából a népi értelmiséget. Az ő útjuk az iskolázáson keresztül vezetett – számtalan buktatóval és egyéni tragédiával –, míg el nem érkeztek a liberális demokrácia helyett a kollektív szocializmusba (valószínűleg Rákosi nélkül is oda érkeztek volna, vö. *Szárszó*-kötet). Vajon a mai roma/cigány középosztály fiataljainak hely- és identitáskeresése hová vezet? Ezt ma még nem látjuk. Azt azonban tudjuk, hogy kormányzat és civilek felelőssége nem dominálni, hanem támogatni ezt az átalakulást.

Megjegyzés

Köszönöm Kozma Tamásnak, hogy segített az anyag összeállításában és megszerkesztésében.

Első megjelenés

A roma/cigány társadalom átalakulása. *Educatio*, 2022/31. 48–55. <https://akjournals.com/view/journals/2063/31/1/article-p48.xml>

Irodalom

- Brüggemann, Ch. (2012): *Roma education in comparative perspective*. Findings from the UNDP/World Bank/EC Regional Roma Survey. Bratislava: Roma Inclusion Working Papers.
- Bultmann, R. (1986): *Das Urchristentum*. Zürich–München: Artemis.
- Cserti Csapó T. (2011): *A cigány népesség a társadalmi-gazdasági térszerkezetben*. Pécs: PTE BTK Oktatókutatató Központ, Virágmandula Kft.
- Dezső R. A. (2013a): *Twenty Years After the Gandhi School and Beyond*. Pécs: Virágmandula Kft.
- Dezső R. A. (2013b): GandHistory. The beginning. *Hungarian Educational Research Journal (HERJ)*, 3(3) 41–54. DOI: 10.14413/herj.2013.03.05 https://herj.lib.unideb.hu/file/3/55d196773efc8/szerkeszto/HERJ_2013_3_5.pdf [letöltve: 2017. 10. 23.]

- Fehérvári A. (2018): Méltányosságot támogató programok értékelése. Az Arany János Program esete. *Educatio*, 27(2) 265–277.
- Fehérvári A. – Varga A. (szerk.) (2018): *Reziliencia és inklúzió az Arany János Programokban*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék Wlislócki Henrik Szakkollégium.
- Forray R. K. – Hegedűs T. A. (1998): *Cigány gyermekek szocializációja*. Budapest: Aula Kiadó.
- Forray R. K. – Hegedűs T. A. (1990): *A cigány etnikum újjászületében*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Forray R. K. (1992): A szabadság piaci ára. *Educatio*, 1(2) 259–260.
- Forray R. K. – Kozma T. (1992): *Társadalmi tér és oktatási rendszer*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Forray R. K. (1993): A nemzetiségi-etnikai oktatás állami támogatása. *Educatio*, 2(2) 222–234.
- Forray R. K. – Hegedűs T. A. (1993): Schulpolitik und nationale Minderheiten. *Educatio*, 2(2) 245–252.
- Forray R. K. – Boros J. (2009): A cigány, roma tehetséggondozás intézményei. *Educatio*, 20(2) 192–203.
- Forray R. K. – Kozma T. (2010): Társadalmi egyenlőség vagy kulturális identitás? *Képzés és Gyakorlat*, 8(2) 3–21.
- Forray R. K. – Pálmainé Orsós A. (2010): Hátrányos helyzetű vagy kulturális kisebbség – cigány programok. *Educatio*, 21(2) 75–87.
- Forray R. K. – Kozma T. (2011): *Az iskola térben, időben*. Budapest: Új Mandátum.
- Forray R. K. – Marton M. (2012): Egyházi szakkollégiumok. *Iskolakultúra*, 22(7–8) 35–45.
- Forray R. K. (2013): Colleges for Roma in Higher Education. *Hungarian Educational Research Journal (HERJ)*, 3(3) 1–8. DOI :10.14413/herj.2013.03.01
http://herj.lib.unideb.hu/file/3/55d18fc039544/szerkeszto/HERJ_2013_3_1.pdf [letöltve: 2017. 03. 11.]
- Forray R. K. – Hives T. (2013): Az iskolázottság térszerkezete. *Educatio*, 22(4) 493–504.
- Forray R. K. – Kozma T. (2013): Menekülés az iskolától. *Educatio*, 22(1) 23–34.
- Forray R. K. (2016b): Reziliencia a cigány, roma hallgatók körében. In Fehérvári A. – Juhász E. et al. (szerk.): *Oktatás és Fenntarthatóság*. HERA Évkönyvek. Budapest: Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete, pp. 171–181.
- Forray R. K. (2017): Resilience and Disadvantage in Education – A Sociological View. *Hungarian Educational Research Journal*, 7(1) 112–120. DOI: 10.14413/herj.2017.01.09
- Forray R. K. (2017b): A cigányok és az egyházak (kézirat) <https://www.academia.edu/31965571/> [letöltve: 2017. 10. 23.]
- Forray R. K. (2017c): A cigányság középosztályosodása. *Educatio*, 26(4) 581–590.
- Forray R. K. – Kozma T. (2020): Befogadók vagy jogvédők? *Educatio*, 29(3) 339–349. DOI: 10.1556/2063.29.2020.3.1
- Forray R. K. – Varga A. (2021): From poverty to community. In Boros J. – Kozma T. – Márkus E. (szerk.): *Community Building and Social Innovation*. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó, pp. 124–139.
- Gábor K. (1992): A középiskolát végzettek középosztályosodása. In Gábor K. (szerk.): *Civilizációs korszakváltás és ifjúság*. Szeged, Budapest: MEH IKT, pp. 99–117.
- Gábor K. (2000): *A középosztály szigete*. Szeged: Belvedere Meridionale.

- Gábor K. – Dudik É. (2001): Középosztályosodás és a felsőoktatás tömegesedése. *Educatio*, 9(1) 95–114.
- Gereben F. – Lukács Á. (2013): *Fogom a kezét, és együtt emelkedünk. Tanulmányok és interjúk a roma integrációról*. Jezsuita Könyvek. Budapest: Faludi Ferenc Akadémia.
- Gyetvai G. (2017): *Keresztény roma gyülekezetek Magyarországon – általános jellemzők*. Budapest: Cigány Módszertani Kutatóközpont. <http://cimok.hu/node/16> [letöltve: 2017. 03. 11.]
- Hajdu T. – Kertesi G. – Kézdi G. (2017): *Roma fiatalok a középiskolában*. Beszámoló a TÁRKI Életpálya-felmérésének 2006 és 2012 közötti hullámaiból. <https://www.tarki.hu/adatbank-h/kutjel/pdf/b334.pdf> [letöltve: 2017. 10. 19.]
- Horváth R. (2020): Az Arany János Tehetséggondozó Program megvalósulása oktatáspolitikai megközelítésben. In Biró V.: *Befogadó óvoda, befogadó iskola*. Baja: Eötvös József Főiskolai Kiadó, pp. 85–96.
- Kállai G. (szerk.) (2015): *Ifjúsági mentorálás*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Kamarás I. (2017): *Kis magyar religiográfia*. <http://mek.oszk.hu/08900/08944/08944.htm> [2017. 03. 11.]
- Kertesi G. – Kézdi G. (2009): Általános iskolai szegregáció Magyarországon az ezredforduló után. *Közgazdasági Szemle*, 56(11) 959–100. http://epa.oszk.hu/00000/00017/00164/pdf/1_kertesi-kezdi.pdf
- Kemény I. (1996): A romák és az iskola. *Educatio*, 5(1) 71–83.
- Kozma T. és mtsai (2015): *Tanuló régiók Magyarországon*. Debrecen: CHERD.
- Kozma T. – Tőzsér Z. (2016): Education and transition in Hungary: Policy and research in the process of transformation, 1988–2004. *Hungarian Educational Research Journal*, 6(2) 22–39. DOI: 10.14413/HERJ.2016.02.03 https://herj.lib.unideb.hu/file/3/57724476b746c/szerkeszto/HERJ_2016_2_3.pdf [letöltve: 2017. 10. 23.]
- Kőszegi L. (2016): *Cigány vallásosság vagy hit* (kézirat). Pécsi Tudományegyetem Romológia Tanszék könyvtára.
- Ladányi J. – Szelényi I. (2004): *A kirekesztettség változó formái*. Budapest: Napvilág Kiadó.
- Lafferthorn J. – Mendi R. – Szira J. (2002): Mentor-program roma diákoknak. *Iskolakultúra*, 12(11) 24–38.
- Liskó I. (szerk.) (1997): Hátrányos helyzet. *Educatio*, 6(1) (Hátrányos helyzet tematikus szám.)
- Majsai T. (szerk.) (2013): *A magyarországi kisegyházak küzdelmei a 2011. évi CCVI. a lelkiismereti és vallásszabadság jogáról, valamint az egyházak, vallásfelekezetek és vallási közösségek jogállásáról szóló törvény által végrehajtott jogfosztással szemben*. Olvasókönyv I., 2011–2012 http://wesley.hu/sites/default/files/fajlok/kisegyhazak_rr_77_fp.pdf [letöltve: 2017. 03. 11.]
- Márfi A. (szerk.) (2009): *Cigánysors. A cigányság történeti múltja és jelene II*. Pécs: Palatia Nyomda.
- Nagy P. (1999): „Kicsinségemben elszakattam”. *Educatio*, 8(3) 320–338.
- Nagy P. (2017): A cigányság sokkal inkább életmódot jelent, mint etnikumot. (interjú) <http://regi.reformatus.hu/mutat/5459/> [letöltve: 2017. 10. 23.]
- Oláh D. (2016): *A cigány nép kapcsolata Istennel, avagy a hit nevelő hatása életünkben a Váci Egyházmegyében*. Kézirat. Pécsi Tudományegyetem Romológia Tanszék könyvtára.
- Óhidy A. (2016): *A halmozottan hátrányos helyzetből a diplomáig*. Pécs: PTE BTK Romológia és Nevelésszociológia Tanszék.

- Orsós A. (2005): A nyelvi másság dimenziói. *Educatio*, 14(1) 186–194.
- Pénzes J. és mtsai (2018): A roma népesség területi megoszlásának változása Magyarországon az elmúlt évtizedekben. *Területi Statisztika*, 58(1) 3–26.
- Raymann J. – Varga A. (2015): Reziliencia és inklúzió. *Romológia*, 4(10) 9–28.
- Sági M. (2010): Kulturális szegmentáció: „mindenevők”, „válogatósok”, „egysíkúak” és „nélkülözők”. Az „omnivore”- „univore” modell alkalmazhatósága Magyarországon. In Kolosi T. – Tóth I. Gy. (szerk.): *Társadalmi riport*. Budapest: TARKI, pp. 288–311.
- Sik E. – Szeitl B. (2016): A prekariátus mint munkaerőpiaci csoport. *Metszetek*, 5(3) 3–40. DOI: 10.18392/METSZ/2016/3/1
- Tordai B. (é. n.): *A prekariátus fogalmáról*. <https://www.academia.edu/8358321/> [letöltve: 2018. 01. 06.]
- Szabó Cs. (2009): *Felmérések és kényszermosdatások*. https://mult-kor.hu/20090903_felmeresek_es_kenyyszermosdatasok?fbrkMR=desktop&pIdx=4
- Szépe A. (2012): Prekariátus: Miért pont most és miért pont itt? *Fordulat*, 5(19) 10–27.
- Standing G. (2012): Prekariátus: Lakosokból állampolgárok. *Fordulat*, 5(19) 28–51.
- Standing G. (2011): *The Precariat: The New Dangerous Class*. Bloomsbury Academic. London: Bloomsbury Academic. <https://www.amazon.com/Precariat-New-Dangerous-us.../1472536169> [letöltve: 2017. 12. 18.]
- Vermes G. (2012): *A kereszténység kezdetei*. Budapest: Libri Kiadó.
- Veres V. (2006): A középosztályosodás tendenciáinak vizsgálata a marosvásárhelyi Félsziget Fesztivál résztvevői körében. *WEB*, 14–15(1–2) 35–45. http://web.adatbank.transindex.ro/pdfdok/1415_kozeposztaly.pdf [letöltve: 2017. 10. 10.]

Törvények

1993. évi LXXVII. törvény a nemzeti és etnikai kisebbségek jogairól. <https://mkogy.jogtar.hu/?page=show&docid=99300077.TV> [letöltve: 2017. 10. 23.]
2011. évi CLXXIX. törvény a nemzetiségek jogairól. http://www.valasztas.hu/hu/ovi/23/23_1_2.html [letöltve: 2017. 10. 23.]

Internetes források

- <https://jelenlet.maltai.hu/helyszinek/>
- Tanítsunk Magyarorszáért. <https://tmo.gov.hu/>
- Védettségi igazolvány adatok. https://hvg.hu/élet/20210813_vedettsegi_igazolvany_adatok

Honlapok [letöltve: 2017. 10. 23.]

- Budapesti Református Cigány Szakkollégium. <http://www.reformom.hu/>
- Evangelikus Roma Szakkollégium. <http://www.meersz.hu/>
- Intercoll.net. <https://intercoll.net/?lang=en>
- Jezsuita Roma Kollégium és Szakkollégium. <https://jrsz.hu/>
- Magyar Máltai Szeretetszolgálat. <https://www.maltai.hu/>
- Keresztény Roma Szakkollégiumi Hálózat. <http://krszh.hu/a-halozat/>
- Miskolci Görögkatolikus Cigány Szakkollégium. <https://www.nyirgorkat.hu/?q=hir&id=988>
- Pécsi Tudományegyetem Wlislócki Henrik Szakkollégiuma. <https://wlislOCKI.pte.hu/>
- Romaversitas. <http://romaversitas.hu/>
- Szegedi Keresztény Roma Szakkollégium. <http://szkrsz.hu/>
- Szent Mikós Görögkatolikus Roma Szakkollégium. <https://szentmiklosromaszakkoli.hu/>
- Wáli István Református Cigány Szakkollégium. <http://www.wisz.hu/>

Oktatáspolitikai

IV.1. A CIGÁNY/ROMA NÉPESSÉG EURÓPÁBAN

Az elmúlt évben (2019) mintha Európa-szerte ugrásszerűen megnőtt volna azoknak a publikációknak a száma, amelyek a cigánysággal foglalkoznak. A tanulmányok rendszerint a cigány népesség helyzetéről szólnak Európában. A cigány/roma népesség Európa nemcsak legnagyobb létszámú, hanem egyúttal a leghátrányosabb helyzetű etnikai kisebbsége – állapítják meg a szerzők az Óhidy és Forray (2019) szerkesztette kötet bevezetőjében, amely a témához kapcsolódó tíz országtanulmányt mutat be. Olyan országokról van szó, amelyekben a roma lakosság száma magas vagy érzékelhetően megnövekedett az elmúlt évtizedben: Románia, Bulgária, Szerbia, Olaszország, Spanyolország a legjellegzetesebb forrásai e publikációknak.

A felsoroltak között az első három tartozik abba a csoportba, ahol a roma lakosság száma hagyományosan magas, az utóbbiakban viszont jelentősen csak az elmúlt évtizedben növekedett. (Idesorolhatjuk Németországot is, amely az elmúlt években találkozott a Balkánról indult, nagyobb létszámú roma bevándorlókkal.) A kibocsátó országok – az egykori szocialista térség – tudósai a cigány, roma lakosság rossz életkörülményeiről, az oktatásba és a munkapiacra való bejutásuk nehézségeiről írnak. A befogadó országokban született tanulmányok témája is szinte azonos: az ország adott kulturális és társadalmi berendezkedésében ez a népcsoport még mindig különálló. Nyelve, beszélt nyelvei lazán kötődnek a befogadó országéhoz, önmeghatározása zömmel az egykori csoportnév, a „roma” (a. m. ember).

A cigányság tömegesnek mondható legújabb kori vándorlása 1990-től, a szovjet birodalom széthullásától kezdődött, aminek következtében Románia, Bulgária, Szerbia, Moldova függetlenné váltak, részben közeledtek az EU-hoz, részben tagjai is lettek. Nyilvánvalónak látszik, hogy a bővítés szándéka, illetve a bővítési mechanizmusok kialakulása alapozta meg azokat a munkákat, amelyek a cigánysággal kapcsolatos állásfoglalást megelőzték. Más szóval a cigány, roma népességgel kapcsolatos EU-s állásfoglalást az ez a szükségessé, hogy ez a lakosság is szabadon választhatott új lakóhelyet magának az EU-országokon belül. Ezzel a szabadsággal pedig – ellentétben a legtöbb európai polgárral – leggyakrabban nem egyénileg, szabad munkavállalóként éltek, hanem családosan, kisebb-nagyobb csoportokban éltek, élnek.

Az Európai Bizottság [Brüsszel, 2011. 04. 05. COM(2011) 173g meghatározása szerint – az Európai Parlament és az Európai Tanács politikai dokumentumaihoz hasonlóan – a „roma” gyűjtőkifejezés olyan népcsoportokat foglal magában, amelyek kulturális jellemzői többé-kevésbé hasonlóak, köztük a „szintó”, „kalé”, „cigány” és hasonló nomád csoportok, függetlenül attól, hogy vándorló vagy nem vándorló csoportokról van-e szó. Becslések szerint a romák 80%-a nem vándorló életmódú [SEC(2010)400].

Véleményünk szerint nem teljesen korrekt ez a meghatározás, például mi nem soroljuk a cigányságot a vándorló, nomád csoportok közé. Egyébként – mint a legtöbb európai országban – a cigányok másutt sem vándorlók. De a meghatározás elég tág ahhoz, hogy a térségünkben élő cigányságot is besorolhassuk.

Tanulmányok Európából

A következő néhány példa inkább csak illusztrálni kívánja azt a tudományos publikációkban is megnyilvánuló érdeklődést, amelyet Európa számos országában tapasztalhatunk. Az EU határozata értelemszerűen oka ennek az érdeklődésnek, hiszen jó évtizeddel azután fogalmazódott meg, hogy több tagország került szembe a cigány, roma családok tömeges megjelenésével. Természetesen a legtöbb európai országnak korábban is voltak roma polgárai, ám a létszámuk olyan alacsony volt, hogy nem érte el a kormányzatok ingerküszöbét. Az 1989/90-es politikai fordulat (a „vasfüggöny” lebontása) okozta Európa nyugati felében a roma népesség tömeges megjelenését, ami végül is az Európai Unió állásfoglalásához vezetett.

Szinte minden tanulmányban megtaláljuk azt az ismert alapirodalmat, amelyre a cigánysággal kapcsolatban hivatkozni szoktunk. Néhány szerzőt kiemelve az alábbiakra való hivatkozás fordul elő leggyakrabban: Acton, Brubaker, Fraser, Hancock, Matras, Liégeois, Stewart, a romániai tanulmányokban még Fosztó László nevével találkozhatunk. A magyarországiak ritkán szerepelnek, közülük inkább csak a polgárjogi küzdelmekből ismert Kóczé és munkatársai, Junghaus, valamint a Szelényi és Ladányi szerzőpáros tanulmánya. A hivatkozott szerzők többsége polgárjogi alapállásból jeleníti meg az adott ország cigány, roma lakosságát, a helyi társadalommal való kapcsolatait, ezek problémáit. Valójában hiányoznak az olyan értekezések, amelyek rendszeres és követhető életforma-, életmódváltozást jelenítenek meg. Ez annál feltűnőbb, hiszen valamennyi megjelenített országban vannak jelentősebb polgárjogi mozgalmak, amelyekről többnyire roma képviselők – legalább hivatkozásként, néha szerzőként, társszerzőként – számolnak be.

A cigányság eredeti származási helyéről csak feltételezések vannak. Tömeges európai betelepedésük a török hódítással hozható összefüggésbe (Bereznay, 2019). Az oszmán birodalomba betagoledott cigány népesség értelemszerűen húzódott az egykori határok mentén egyre északabbra. Legjelentősebb számban ma is a balkáni

országokban élnek – ideszámítva Romániát is. Országokon belüli társadalmi problémáik hasonlóak azokhoz, amelyeket Magyarországon tapasztalhatunk, ám lakóhelyük adottságaihoz alkalmazkodva mindenütt kissé másként ápolják saját nyelvüket, hagyományait.

E. Marushiakova és V. Popov (2016, 2019) a cigányság történetéről és mai – első-sorban balkáni – helyzetéről írott elemzéseikben cigány, roma népességről írnak, iskolázottsági, foglalkozási, nyelvhasználati jellegzetességeit elemzik. Bár a cigánynak, romának besorolható népcsoportok számát rendkívül magasnak (23 csoport) tartják, nem kérdőjelezi meg a csoportok belső azonosságát. Elemzéseikben cigányt vagy romát vizsgálnak, a csoportok belső azonosságait kutatják. A magyar szakirodalomból Szelényi és Ladányi, valamint Stewart meghatározásait vizsgálják, illetve vitatkoznak velük.

Boscoboinik és Giordano (2008) a cigányság – főleg Románia cigány lakossága – empirikus kutatása eredményeképpen hangsúlyozza a képzettségek és a szakmai pályafutások jelentős különbségét. Különösen figyelemreméltó a roma elittel kapcsolatos kutatási eredmény. Ebben a társadalmi rétegben, az „új elitben” illik megtanulni a romanit, megfelelő távolságot tartani a „cigánynak” nevezett alacsony iskolázott, alacsony társadalmi státusú többségtől. A romániai cigány, roma népesség körében erős vallásosság is távol tartja ezt az elitet a többségtől. A vallásosság (Romániában is) elsősorban a kisegyházakhoz kötődik (Fosztó, 2008).

Bello (2014) az olaszországi cigányellenességet (antigypsisme) elemzi. Megállapítja, hogy roma lakosság évszázadok óta él az országban, ám az 1989-es fordulat, illetve Jugoszlávia felbomlása óta számuk sokszorosára emelkedett. Különösen feltűnő a cigányellenes erőszak sokszorosodása: 2005-ben 12 ilyen esetet sorol fel, 2013-ban már 144-re nőtt a szám.

Hepworth (2012) ugyanerről a témáról ír, áttekintve az olasz törvényhozási gyakorlatot. Az Olaszországba betelepült roma csoportokat a törvényhozás alapvetően nomádként sorolja be – láttuk ezt a gyakorlatot az EU idézett paragrafusában is –, amelyekre a letelepedési hely hiányzó stabilitása jellemző. A kormányzati cél, hogy megtalálják a betelepült romák kiutasításának lehetőségét. Bár Románia EU-ba történt csatlakozása után a törvények, hatósági rendelkezések elsősorban az onnan (és Bulgáriából) érkezettek helyzetét próbálják szabályozni, ők ma is kisebbségét teszik ki az olaszországi romáknak. Az áttekintésben jól követhető, hogyan próbál alkalmazkodni az olasz törvényhozás az új helyzethez, hogy „európai” romákról van már szó.

Olaszországban 2011-ben a Nemzeti Stratégia, 2008-ban a Nomád Kényszerhelyzet címen megjelent kormányzati rendelkezés próbálta rendezni a cigányság helyzetét. Ricardo Armilleri (2019) megállapítja, hogy minden évben eurómilliókat költenek a cigányok helyzetének rendezésére. Számára úgy tűnik, „nagy üzlet ez”. Ironikusan úgy jellemzi a helyzetet, hogy valamiféle „inkluzív exklúzióról” van szó: olyanfajta társadalomból való kirekesztésről, amely a befogadásra hivatkozva

különíti el a „nomád” népnek besorolt cigányokat. A népcsoport helyzete – és ez indokolja a viszonylag nagyszámú tanulmányt – az Európai Unió bővítésével, illetve a bővítés lehetőségeinek kilátásba helyezésével rosszabbodott, mivel a Balkán felől érkező cigány csoportok állítják elkerülhetetlen helyzetbe a kormányt. A Magyarországon is ismert szociológus, L. Piasere már évtizedekkel ezelőtt a mai helyzethez hasonlóan jellemezte a népcsoport helyzetét: lakóhelyük rendszerint a tábor (camp) a városon kívül, ami jól jelzi a társadalomból való kirekesztettséget. Jellemzi a helyzet jelenlegi nehézségét, hogy évtizedek óta nincsen adat arról, valójában mekkora a cigányság lélekszáma Olaszországban.

Németország nem tartozik azon országok közé, ahol feltűnően magas lenne a roma lakosság létszáma. Ám Hofmann (2019) elemzésében nyomon követhetjük menekültstátusért folyamodó és az ezzel az eszközzel nem élő fiatalok sorsát. Fontos kiemelni a német gyakorlat egyik jelentős elemét, mentorok alkalmazását a roma fiatalok tanulmányainak támogatására. (Megjegyzem, hogy ez a rendszer már Magyarországon is, például a Pécsi Tudományegyetemen is létezik!) A támogatások azonban a beköltözőknek csak kisebb részét érik el, azokból a családokból érkezettek, akik állandó letelepedési engedélyt kértek és kaptak az államtól. A többiek bizonytalanságban élnek a kiutasítás fenyegető veszélye miatt.

A *HERJ* (*Hungarian Educational Research Journal*) 2019. évi első számát szentelte annak a célnak, hogy Európa több országában bemutassa a roma nők helyzetét. Ezek Horvátország, Lengyelország, Norvégia, Nagy-Britannia, Németország és Magyarország. Bár a bemutatott országok története, földrajzi helyzete, társadalmi berendezkedése nagyon eltérő, a cigány, roma nők helyzetére ezek az eltérések kevésbé jellemzők. Forray és Óhidý (2019) – a szám szerkesztői – rámutatnak, hogy a nők tradicionális szerepét őrzi a családok többsége. A nők csak külön elszánással és erőfeszítéssel jutnak el a magasabb iskolai szintekre. Viszont a felsőoktatásban végzett, sikeres cigány, roma nők mintát jelentenek a közösségekben, és ezzel több országban élnek is az iskolázásért felelősök. Különösen tanulságos a kötetben közölt tanulmányok között a beás cigány asszonnyal készült életútinterjú, amely szinte megfogható közelségbe hozza azokat az egyéni erőfeszítéseket, amelyek az ilyen szokatlan karrier mögött állnak.

Fosztó (2003, 2007) erdélyi (Románia) szociálantrópológus – szerepet kapott az európai romák szervezeteiben is – a vallás, pontosabban a hitélet szerepét vizsgálja az erdélyi cigányság életében. Ezekben a közösségekben a neoprotestáns, de legfőképpen pünkösdista egyháznak van jelentős szerepe, amely kibontakozik az írástudás terjedésében, az egymás közötti kommunikáció erősödésében is. Szerinte a vallás, a vallásgyakorlás „összekötő”, „összefogó társadalmi tőke”, amelynek különös jelentőséget az etnikai közösség, amely így kapcsolaterősítő eszközhez jut.

Az egyetlen magyarországi magyar szerző, akire ebben az áttekintésben hivatkozom, Nagy Pál (2012). Kiemelését itt az indokolja, hogy történészként kevésbé tartja egységes etnikumnak a roma, cigány népeiséget. Saját történeti munkássága alapján

amellett érvel, hogy a 14. századtól Európában megjelenő, ma cigánynak nevezett csoportok az évszázadok során letelepedési helyükön keveredtek az ott élőkkel, etnikai besorolásuk életmódjuk, letelepedési helyük függvényében változott. J. Okelyval ért egyet, aki szerint a cigányok etnikai és kulturális összetételükben távolról sem egységesek, nagy hányaduk a letelepedési hely más csoportjaival, de a helyi őslakosokkal is keveredett, összeolvadt. A domináns népesség valamely tagjával kötött házasság gyakran elsöpörte az eredeti etnikai hovatartozást. Ez a hatás elsősorban attól függött, mely társadalmi rétegbe sorolódott a házaspár másik tagja. Nagy Pál következtetése szerint a ma cigánynak, romának tartott népesség hagyományosan elsősorban nem etnikai csoportként élt, hanem az adott társadalom peremhelyzetű rétegeként.

Társadalmi problémák és megoldási lehetőségek

Az egyes országoknak a témával foglalkozó szakirodalma alapján olyan érzésünk lehet, hogy nincsen különbség a roma lakosság helyzetében. A munkaerőpiacra nehezen vagy nem tudnak bekapcsolódni, a domináns népesség alig vagy előítéletesen közelít hozzájuk. Hasonló a helyzet a kiérleltebb demokráciában vagy a totális rendszertől nemrégén szabadult országban, gazdag vagy szegény nemzetgazdaságban. A probléma az, hogy külön a marginalizált, a hátrányos helyzetből való kitörés támogatására és külön az etnikai-kulturális eltérések értelmezésére vannak többé-kevésbé kialakult szemléletmódok, kezelésükre többé-kevésbé bevált technikák. A roma népcsoport esetében e kettőt együtt kellene szemlélni, értelmezni és kezelni. Azok a tapasztalatok, amelyeket Nyugat-Európa gazdag országai szereztek akár az egykori gyarmataikról betelepülőkkel, akár a vendégmunkásokkal kapcsolatban, csak részben alkalmazhatók, mert a roma népcsoport többnyire autochton, őshonos kisebbségnek számít, továbbá mert diaszpórában él.

A volt szocialista országok nemcsak társadalmuk és gazdaságuk problémái miatt vannak sajátos helyzetben, hanem azért is, mert ez a népesség dél felől érkezett, sűrűsödésük ma is ezt tükrözi: a Balkán-félsziget országaitól észak felé haladva élnek egyre kisebb számban. Minden nyugat-európai országban beköltözőnek (migránsnak) számítanak, dél és kelet felé haladva egyre inkább „őslakosnak” tekintjük őket, még ha etnicitásuk alapján nem is tartoznak az ország domináns népességéhez. De hát – Magyarországra gondolva – nehéz is lenne eldönteni, kik az igazi őslakosok.

A kérdés kezelésének két jellemző pontja van: az egyik az oktatásügy, a másik az emberi-állampolgári jogok szempontja (a „cigánykérdés” Európa-szerte a polgárjogi aktivisták egyik kiemelt témája). Az oktatás és képzés egyrészt mint a munkavállalást elősegítő út fogalmazódik meg, másrészt a társadalomba való beilleszkedés kilátásainak, a jövőnek a kérdése. A sajátos kultúra, az anyanyelv megőrzése és ápolása az általánosan elfogadott érvek szerint európai érték, és nem szabad meg-

fosztani hordozóit örökségüktől. Ennek ellenére feltűnő, hogy az áttekintett tanulmányok egyike sem foglalkozik a cigány, roma csoportok anyanyelvi irodalmával, amely Magyarországon például számon tartott kulturális érték. Az iskola véleménye szerint a legfontosabb felemelkedési utat jelöli ki. Fontos emellett az is, hogy a fejlődés meghatározott állomásain a kormányzati politikák gazdagodjanak emberi jogi szempontokkal is.

Minden régióbeli társadalom a saját roma középrétegének kialakításában, a cigányság középosztályosodásában érdekelt. Ennek legfontosabb eleme a felemelkedés. Ez jelenthet gazdagodást, vagyonosodást is, amelynek eredménye – a nemzetközi példák alapján – legkésőbb a második-harmadik nemzedékben az iskolázottság jelentős növekedése is bekövetkezik. De utalhatunk egy másik útra, a művészetre is. Különösen a zenészek lehetnek példái annak, hogy – Magyarországon, de a térség más országaiban is – a nemzedékek során átörökölt művészeti tudás kiemel egy olyan elitet, amely minden tekintetben megfelel a társadalom magas szinten álló jómódú, művelt polgári rétegének. Nem elhanyagolható egyes esetekben a vallás, az egyházak szerepe, amelyek szintén fontosak ebben a folyamatban.

A kulturális identitás erősítésével támogatott roma középrétegek óhatatlanul a politikai fórumokon is helyet kérnek, hogy önszerveződő módon szólhassanak bele sorsuk alakításába, ahogyan e szempontok mérlegelése nyomán már megfogalmaztuk (Forray–Kozma, 2012). Ez történik már Magyarország déli szomszédaiban évek, sőt évtizedek óta, s hasonló folyamatok játszódnak le Magyarországon is. Hogy nemzeti-kulturális közösségként határozzák-e meg magukat – mint ez néhány balkáni ország politikájából (nyelvoktatás, többnyelvűség, néprajzi kutatások) kiolvasható –, vagy politikai közösségként, mint például Magyarországon, az ma még nem világos. Pedig csak ilyen perspektívában lehet azokat a megfelelő kormányzati politikákat kiválasztani, amelyekkel a roma közösségek beilleszkedhetnek a régió társadalmaiba.

IV.2. MULTIKULTURÁLIS NEVELÉS

Baranya megye az országnak az a térsége, amely talán a legtöbbféle nemzetiségnek, etnikumnak ad otthont. Voltak korok és időszakok, amikor a politika és a társadalom ezt vagy problémaként kezelte, vagy nem vett tudomást róla. Ma egyre inkább értéknek tekintjük, amit a többnyelvű, többkultúrájú valóság felmutat. Az egyes nemzetiségekhez, népcsoportokhoz, etnikumokhoz tartozó egyén érdeke és joga, hogy kultúráját átörökíthesse gyermekei számára az iskolarendszer keretei között is. A sokszínűség megtartása, ápolása pedig mindannyiunknak érdeke, akik ebben az országban élünk.

A még mindig nagyon is egynyelvű, egykultúrájú Magyarországon a nemzeti kisebbségek nyelvének, történetének, kultúrájának iskolai megismertetése, oktatása abba az irányba mutat, ami Európa legnagyobb kulturális értékének számít: ez a kulturális sokféleség megőrzése. Más szempontból is európai dimenzióba illeszkedik a nemzeti kisebbségi oktatás: ez a két- és többnyelvűség elterjesztése. Bele kell tanulnunk abba a helyzetbe, hogy olyan világrészben élünk, utazunk, dolgozunk, ahol a határok virtuálisak, szabadságunkat pedig ténylegesen csak akkor élhetjük meg, ha egynél több nyelvben, kultúrában mozgunk otthonosan.

A nemzeti, etnikai kisebbségek ebből a szempontból előnyös helyzetben vannak, mivel gyermekkoruktól – többé vagy kevésbé – legalább két kultúrában, nyelvben szocializálódnak. Ezért valószínűleg rugalmasabbak más kultúrák (normák, értékek) elfogadásában, és könnyebben alakíthatják ki önmagukban a „többnyelvű habitust” is, azaz annak magától értetődő természetességét, hogy nyelvhasználatukat a szociális helyzeteknek megfelelően szabályozzák.

A többséghez tartozóknak a nemzeti kisebbségekből ebben az összefüggésben az a „hasznuk” származhat, hogy megismerkedve történetükkel, kultúrájukkal, esetleg nyelvükkel, könnyebben szoknak majd hozzá, könnyebben adaptálódnak tágabb hazánk, Európa nyelvi és kulturális színességéhez.

Nemcsak a többségi – tehát nemzeti, etnikai kisebbséghez nem tartozó –, hanem bármely kisebbségi csoport tagja számára is fontos, hogy megismerje a szomszédságában élő többi népcsoport kulturális értékeit. Az ismeretek bővítése önmagában is fontos feladat, szellemi gazdagodás. Meghatározó azonban mégis az a személyiségformáló élmény, amely rádöbrent, hogy milyen gazdag a mi világunk; érdeklődővé és nyitottá tesz a mienktől valamely tekintetben eltérő kultúrák iránt. Nem tételezhetjük fel axiómaként, hogy a kisebbséghez tartozók – csak mivel kénytelenek elszakítani a többségi kultúra alapvető elemeit – mintegy automatikusan képesek arra, hogy a másik, a másfajta kisebbség értékeit is fel- és elismerjék. A fentiek alapján erre lehetnek bizonyos diszpozícióik, ám ezek fejlődése és fejlesztése számukra is külön feladatot jelent. (Ne higgyük, hogy valaki csak azért, mert roma, már nem lehet antiszemita, vagy a kisebbségek más csoportjait is belevéve a gondolatok körébe, például homofób!)

A nemzetiségek, kisebbségi népcsoportok oktatásának pedagógiai kérdései abba az irányba vezetnének, hogy miként mutassuk be az egyes nemzetiségi vagy nem nemzetiségi iskolákban kisebbségeink kultúráját. Az idő, a gyerekek ideje, iskolában töltött ideje azonban véges, mindent nem lehet megtanítani. Ha minden egyes tanulónak meg kell tanulnia az együtt élő összes etnikai kisebbség kultúráját, akkor nemigen marad idő az egyetemes kultúra, esetleg történelem megtanulására. Az amerikai társadalomtudományi nevelés hasonló, ám gyakorlati problémáiról bő évtizede írt Mátrai Zsuzsa alapos tanulmányt: az „ethnic studies”, a „black studies”, a „women studies” térhódítása, majd dominanciája lehetetlenné tette a kronologikus

történelemoktatását, ami visszaütött mind a tanulók tudásszintjében, mind pedig a felsőoktatásra való felkészítésében.

Talán nem érdektelen, ha másfajta megközelítést választunk. Az egymás mellett élő s ami még fontosabb, egymásra ható kultúrák tanulmányozásának személyiség- és magatartásformáló hatása abba a paradigmába illeszkedik, amelyet multikulturális vagy interkulturális nevelésként ismerünk. A következőkben erről lesz szó.

Multikulturalizmus

Az elmúlt néhány évben a magyar pedagógusok tömegei ismerkedtek meg az „etnikum” fogalommal – hibásan azonosítva ezt a hazai cigánysággal –, a multikulturalizmus, a multikulturális és az interkulturális nevelés fogalmaival, ismét csak elsősorban a cigányság iskolázására irányuló erőfeszítésekkel kapcsolatban. Ez a szemlélet, paradigma olyan kísérlet, amely az egyesülő Európa számára létfontosságú kérdésre próbál választ adni: hogyan őrizhetik meg a kis népek önálló kulturális arculatukat, és hogyan segíthet ebben az iskola.

A nemzetközi és a hazai szakirodalomban ma már gyakran alkalmazott fogalmak történeti-társadalmi hátterét vizsgálva az alábbiakat emelhetjük ki:

- az etnikumok, nemzetiségek, népcsoportok „ébredését”, újjászületését, azonoságtudatának erősödését világszerte;
- az etnikai mozgalmakat, etnikai feszültségeket, az utóbbi években a legszorosabb, etnikai eredetű háborúkat Európában;
- ennek a jelenségnek általános politizálódását: vagyis ha bármilyen, akár a legbékeesebb arculatával is foglalkozik egy-egy tanulmány, mindig előbukkan a politika; ez nyilvánvalóvá teszi, hogy ez a kérdés elválaszthatatlan a politikától;
- az utóbbi évtizedekben, de a történelem során lassú folyamatok eredményeként is kialakult multikulturális helyzeteket Európában jobbra vándorlások hozták létre; ezzel függ össze, hogy a népesség mozgására vonatkozó szakirodalom meglehetősen nagy fejezetét adja a multikulturalizmus problémájának.

A multikulturális oktatás eszméje Európában annak eredményeképpen bontakozott ki, hogy a különböző indítékú migráció következtében Európa gazdag országai többetnikumú (multietnikus) területekké váltak. A multikulturális pedagógia reagálás erre a helyzetre, egyúttal kompromisszum az asszimilációs oktatáspolitikai és az ennek ellenálló kisebbség között. Benne az ideológiai, és a konkrét politikai töltet azért nagyon erős, mivel az etnikai kisebbségeknek juttat „hatalmat” a nemzetállamok oktatási rendszerében.

Az európai társadalmak multikulturalizmusának kialakulását a gyarmatbirodalmak felbomlásától datálják, amikor az egykori gyarmattartó országok multietnikus-

sá váltak. Az Európán kívülről beköltözők milliói nyelvileg és általában kulturálisan nemcsak a gazdaságban, hanem az oktatásban is válságos helyzetet hoztak létre. Nagy-Britanniában a kudarcok okát eleinte csak a szociális háttérben keresték, s csak a hatvanas évek liberális klímája tette lehetővé azokat az egyéni, tanári kezdeményezéseket, amelyek nyomán ott kialakult a multikulturális nevelés elmélete és gyakorlata. A kontinens sok országában – Németországban, Svájcban, a Benelux Államokban, stb. – a gazdasági fellendülés, ennek következtében a vendégmunkások megjelenése, és az a felismerés vezetett ugyanerre az eredményre, hogy az „új bevándorlók” nem ideiglenesen dolgoznak a vendégországban, hanem ott kívánnak maradni, gyermekeik úgy illeszkednek be a befogadó ország társadalmába, hogy őrzik nyelvüket, vallásukat, egyes szokásaikat.

A multikulturális nevelési koncepciók fejlődésének a nyolcvanas évek elejéig tartó első szakaszát a kultúrák egyenértékűségének elismerése és a kulturális sokféleség elfogadásának szorgalmazása jelentette.

A kulturális sokféleség koncepciója („cultural plurality”, „kulturelle Vielfalt”) az interkulturális nevelés „első nemzedéke”. Alapkonceptiója a kulturális sokféleség felismerése, a kultúrák egyenlősége és ennek az oktatáspolitikában, a pedagógiai gyakorlatban való értelmezése. Az iskolára vonatkoztatva ez a pedagógia eredetileg minden gyermeket érintett, akinek kulturális háttere eltért a többségtől, majd fokozatosan a bevándorlókra szorítkozott. Bírálói a koncepció „gyermekbetegségei” közé sorolták az egyoldalú kultúrára irányultságot, következőképpen a gazdasági és politikai problémák elhanyagolását. Bírálták azt is, hogy a kisebbség problémáira való koncentráció azzal a következménnyel járt, hogy a kisebbség tűnt a társadalom számára problémának, nem pedig a többségi társadalom és intézményeinek merevsége, alkalmazkodási nehézségei.

Az antirasszista nevelési koncepció kialakulása és térhódítása válasz volt ezekre a bírálatokra is, jóllehet ez a koncepció ennél szélesebb körben határozza meg önmagát, amennyiben az intézményes diszkrimináció és a társadalomba beivódott rasszizmus ellen irányul. Valójában a két irányzat az iskolai gyakorlatban és a hivatalos oktatáspolitikában alig különböztethető meg egymástól.

A nyugat-európai országokban az interkulturális/multikulturális nevelési koncepciók kialakulása összekapcsolódott az olyan oktatáspolitikákkal, amelyek a nagyobb esélyegyenlőség megteremtését tűzték ki célul. Egyidejűleg két nagy súlyú társadalmi jelenségre – kihívásra – kellett választ találni.

- Az 1970-es évektől erősödött az állampolgári és emberi jogi csoportok hangja, amelyek a bevándorlókkal és az etnikai kisebbségekkel kapcsolatos diszkriminációért az egy nyelvű és egy kultúrájú oktatási rendszert is felelőssé tették. Hangsúlyossá lett az a felismerés, hogy az egyenlőtlenség és a diszkrimináció, az emberi és állampolgári jogok megsértése társadalomellenes, mivel akadályozza a szociális kohéziót. Ugyanakkor az is nyilvánvalóvá vált, hogy a gazdasági-kulturális

fejlődés jelentős tartaléka halmozódott föl azokban az iskolákban, ahol az etnikai kisebbségek gyermekei tanulnak. Ez a tartalék csak akkor hasznosítható, ha az iskolák megfelelő mértékben adaptívak ahhoz, hogy a különböző kultúrájú gyerekek otthon tudják magukat érezni bennük.

- Az elmúlt évtizedekben világossá vált, hogy a társadalmi, technikai és tudományos fejlődés a nemzeti gazdaságok egyre nagyobb mértékű kölcsönös függőségének kialakulása felé halad. Ez minden nemzeti oktatásügyet arra ösztönöz, hogy a fiatal nemzedékeket mind nagyobb mértékben tegye képessé a magas szintű tudományos-technikai műveltség elsajátítására. Megnőtt a – nemzetek feletti – tudomány jelentősége a nemzeti oktatásügyekben. Ebből a szempontból azok az oktatási rendszerek látszanak a leghatékonyabbaknak, amelyek a leg rugalmasabban képesek alkalmazkodni, és a legsikeresebbek a kulturális és nyelvi elkülönülések csökkentésében.

A két problémacsoportot a *regionalizmus* és a *globalizáció* címszavakkal szokták leírni.

A *regionalizmus* (más megközelítésben partikularizmus) elnevezése arra utal, hogy az különböző társadalmi-területi egységeknek (régiónak) önálló kultúrájuk, nyelvük van. Ezért a regionalizmus hangsúlyos elemét képezik az emberi és állampolgári jogok, amelyek értelmében mindenkinek joga van örökölt kultúrája megéléséhez, továbbviteléhez, és ezzel együtt társadalmi esélyeinek egyenlőségéhez. Az asszimilációs oktatáspolitikai ezekről nem vesz tudomást, a pedagógiai nyomásgyakorlás különböző módjaival a különbségek megszüntetésére, a nemzetállam többségi kultúrájának hegemoniájára törekszik.

A *globalizáció* (más megközelítésben univerzalizmus) legtágabb értelemben az emberiség, a világ nagy közös problémáira koncentrál (környezetszennyezés, az emberiség túlzott szaporodása, stb.). Arra irányítja a figyelmet, hogy az egyediségek (regionalizmusok, partikularizmusok) ellenére az emberiség egységes, s közös feladataink megoldásában minden erőnket össze kell fogni. E szempontból a nemzeti oktatáspolitikák is túlzottan kis léptékűek, egyediek, partikulárisok. Hasznosnak tűnik a közös nyelv, a kultúrák jelentős mértékű közelítése.

Ez a kétféle megközelítés nem jelenik meg ilyen élesen szétválasztva az oktatáspolitikákban, még kevésbé a pedagógiai gyakorlatban. Mindennapjainkban azonban az egyes személy, család, iskola (és persze a kormányzat) is szembekerül olyan döntésekkel, amelyek vagy az egyik, vagy a másik irányba billentik a mérleget. Talán elegendő utalni a nyelvtanulás kérdésére. Mindennapi probléma nálunk is, saját kisebbségi nyelvét gyakorolja-e a gyerek az iskolában, vagy például angolul tanuljon; népének és országának történetét ismerje meg alaposabban, vagy mélyítse el számítógépes tudását.

Pusztán racionálisan szemlélve a dolgot, nemigen lehet nyomós érvet találni a kisebbségi nyelvek megőrzésére, de a magyar nyelv megtartására sem. Ebben az

értelemben volt racionális a felvilágosodás korában Herder sokat idézett jóslata a magyar nyelv kihalásáról. Ám az ember nem pusztán racionális lény, szociális és emocionális kapcsolatai nélkül nem is létezhetne. Ezért amit az előbb „puszta racionalitásnak” mondtam, teljesen *irracionalis* és értelmetlen túlzása a globalizációnak, az univerzalista szemléletmódnak.

A regionalizmus eltűzése lenne, ha az oktatásban nemcsak az egyes kisebb népcsoportok, etnikumok nyelve, hanem például a tájnyelvek vagy egyes társadalmi rétegek elkülönülő nyelve is az előbbiekhöz hasonló elismerést kapnának. Bármily képtelenségnek tűnik is, van olyan ország, ahol – legalábbis a pedagógiai kísérlet szintjén – komolyan próbálkoznak ezzel (pl. Norvégia). Fontos különbség a kétféle szélsőség között, hogy a regionalista, partikularista szélsőségeknek a társadalomra gyakorolt káros hatásairól nem tudunk, az asszimilációs politikák (társadalom- és oktatáspolitikák) hátrányainak könyvtárnyi szakirodalmuk van.

Korábban az Európai Unió (és jogelődjei) intézményei nem avatkoztak be a nemzeti oktatásügyekbe. A Maastricht Szerződés 126. cikkelye viszont kimondja, hogy a tagországoknak együtt kell működniük az interkulturális oktatás támogatásában, a kulturális és nyelvi sokféleség iskolai megőrzésében. Ez a cikkely a törvényes alapja az EU oktatási programjainak.

Ezek közül a legismertebb a Socrates (1995) program, amelynek megfogalmazott célja a oktatás minőségének javítása és egy új, nyitott Európa megteremtése az oktatási együttműködés segítségével. Ezt úgy is megfogalmazzák, hogy európai dimenzió kialakítása az oktatásban, az „Európa-polgárság” szellemének erősítése. A közoktatásra irányuló Comenius program ún. 2. akciója kifejezetten interkulturális nevelést és oktatást szorgalmazza.

Interkulturális nevelés

A multikulturalizmus/interkulturalizmus fogalmak közül ma az európai szakirodalom az interkulturalizmus fogalmát akkor alkalmazza, amikor dinamikáról van szó: a kultúrák egymásra hatásáról, nevelésről, szocializációról. Tehát inkább interkulturális nevelésről, oktatáspolitikáról van szó, mint multikulturálisról. (Az EU-programok is ezt használják újabban.) A multikulturalizmus fogalmát viszont a társadalom adott állapotának jellemzésére alkalmazzák, azaz annak a kifejezésére, hogy a társadalomban többféle kultúra él együtt. Multikulturális társadalomról írnak, amely annyiban szélesebb fogalom a multiethnikus társadalomnál, hogy a kultúra fogalmába nem csupán az etnikai kultúrák tartoznak (hanem például a szegények, az ifjúság stb. szubkultúrája). Tudni kell, hogy az európai szakirodalom használja ebben az értelmezésben ezeket a fogalmakat, az amerikai például inkább a multikulturális nevelésről beszél hasonló tartalommal.

Bármilyen gyakran használt fogalom, az interkulturális paradigma még ma is inkább szemléletmód, stratégiai cél, mint kimunkált módszerek rendszere. Ezt mutatja az is, hogy többféle értelemben használják.

Az interkulturális nevelés jelentheti

- a különböző célcsoportra irányuló oktatási programokat; ilyen célcsoportok lehetnek a nyelvi vagy kulturális kisebbségek, ideiglenes vagy állandó bevándorlók, menekültek, stb.;
- más összefüggésben a nemzetközi oktatási programokba való bekapcsolódást (ezt példázzák a különböző nemzetközi iskolák);
- az egyes kisebb közösségek, népcsoportok kapcsolódását nyelvnemzetükhöz vagy volt hazájukhoz;
- végül olyan általános szemléletmód, tantervi elem, amely része a nemzeti kurikulumoknak; ebben az értelemben a célcsoportba tartozik minden diák, aki az adott tanterv szerint tanul.

Megkülönböztethetők interkulturális programok aszerint is, hogy melyik intézményi szint a kezdeményező.

- Lehet az egyes nemzeti tantervek része, amelyeket minisztériumok vagy más oktatási hatóságok kezdeményeznek, egyeztetnek, illetve együttműködve hajtanak végre. Magyarországon a NAT ebben az értelemben beszélt interkulturális programról, amikor az egyes kisebbségi kultúrát nemcsak az adott kisebbség, hanem az osztály vagy az iskola minden diákjai számára megismerhetővé szándékozta tenni.
- Lehet helyi kezdeményezés is, amely egy-egy ország vagy régió társadalmi szükségleteinek kielégítését tűzi ki célul. A helyi kezdeményezések között sok olyan van, amelyben az interkulturális nevelési programot többféle intézmény – az önkormányzat, az iskolák, egyéb helyi szervezet – együttesen kezdeményezi és hajtja végre.

Oktatáspolitikai szempontból az interkulturális nevelés közös neve sok *cél*nak és az elérésükre szolgáló módszernek. A programok ebből a szempontból is csoportosíthatók:

- a meghatározott célcsoportok kulturális vagy nyelvi sokféleségének megőrzése (pl. nemzetiségi iskolák, programok, mint nálunk);
- integráció az oktatási rendszerbe (pl. „vendéglátó osztályok”, a befogadó ország nyelvének oktatása); a nyelvi és kulturális csoportok közötti megértés erősítése (pl. a rasszizmus elleni harc, illetve a rasszizmus kialakulásának megelőzése).

A nemzetközi (szupranacionális) és a nemzeti (nacionális) oktatásügyi dokumentumokban a 90-es évek elejétől egyre gyakrabban hangoztatott figyelmeztetés, hogy az iskolák legyenek tekintettel az egyes országokban növekvő nyelvi és kulturális sokféleségre. Ennek ellenére az figyelhető meg, hogy a nyelvi és kulturális sokféleség iskolai befogadására irányuló kísérletek éppen ott hiányoznak, ahol a kisebbségek élnek. A tanárok ezt azzal indokolják, hogy nem akarják diszkriminálni tanítványukat annak hangsúlyozásával, hogy ők „mások” lennének. Ismerős érvek és ismerős problémák nálunk is ezek, anélkül hogy bárki tudna panaceát, mindenre érvényes gyógymódot e problémák kezelésére, különösen megoldására.

Ami az interkulturális nevelésre irányuló gyakorlati lépéseket illeti, ezekre általában az jellemző, hogy az iskolarendszer vagy az iskolai oktatás-nevelés egy-egy elemére irányulnak, ilyen program csak egy-egy iskolában jelenik meg, egy-egy innovatív pedagógus vagy kisebb tanár csoport próbálkozik vele. Ez azt jelzi, hogy nem történt mély változás a nemzetállamoknak a 19. században kialakult, az asszimilációt előnyben részesítő oktatáspolitikájában és pedagógiájában.

Az interkulturális nevelésre irányuló kutatások fő területei az alábbiak:

- A kérdés történeti szempontú vizsgálata, azaz annak vizsgálata, hogyan jelenik meg az oktatásban a nyelvi-kulturális sokféleség. Tendenciaszerűen érvényes – fenti kritika ellenére –, hogy Európában egyre nagyobb teret hódít a többnyelvű oktatás, és a kisebbségeknek egyre több nyelvi és kulturális joga van.
- Az oktatáspolitikai kutatások kimutatták a jelenlegi oktatáspolitikai gyakorlat ellentmondásait. Jellemzően az történik, hogy az EU javasolja a nyelvi és kulturális sokféleség elismerését, amivel a tagországok egyetértenek (a nem tag Svájc is elismeri). Az egyes országok oktatáspolitikai dokumentumai azonban ellentmondásosak: a nemzeti oktatáspolitikák döntéshozói támogatják az EU politikáját, de azt mondják, hogy eddig még nem volt módjuk (idejük, pénzük stb.) saját gyakorlatukban megvalósítani. Nyugat-Európában megfigyelhetők „nemzeti visszafordulás” bizonyos jelei is, ami hangsúlyos lehet éppen a nyelvi és kulturális sokféleség oktatásügyével kapcsolatban. (Franciaország példázza ezt, ahol az 1994-es oktatási reform a francia nyelv primátusát hangsúlyozza.)
- A harmadik terület a pedagógiai kutatás, a politikaformálás és a pedagógiai gyakorlat kölcsönhatásának vizsgálata.
- Ideális az olyan kapcsolat lenne, amelyben a tanárok és a szülők a kezdeményezők, és a helyzettel való elégedetlenségükre válaszolna az oktatáspolitikai. Ez a folyamatos információáramlást, visszacsatolást jelentő modell viszont a legnagyobb ritkaságnak számít.
- Gyakoribb a lépcsőzetes modell, azaz hogy a pedagógiai kutatás eredményei esetleg elérik a politikai döntéshozókat, akik deklarálják a többnyelvűség és a kulturális sokféleség elismerését. Elindítanak néhány kísérletet, de azt is ki mondják, hogy az elérendő célok egyelőre távoliak, csak később, bizonyos fel-

tételek között lehet majd az iskolai gyakorlatban megvalósítani. Ilyen feltételek lennének a szakmailag és mentálisan jól képzett pedagógusok, a türelmes szülők, a társadalmi és politikai légkör barátságosabbá válása, stb.

A legtöbb nyugat-európai társadalomban a kulturális sokféleség iskolai kezelése területén főként a földrajzi szomszédság kihasználásával vagy a közös európai identitás kialakításával próbálkoznak. Azt hangsúlyozzák, hogy a nemzeti oktatásügyeket úgy kell átformálni, hogy alkalmasak legyenek két- vagy többnyelvű oktatásra, illetve be kell vezetni olyan tantárgyakat, amelyek az oktatásba „európai dimenziókat” visznek.

Az interkulturális pedagógiai programok fő céljai közé tartozik a kisebbségi tanulók tanulmányi sikerességének – ehhez keresnek módszerek, tankönyveket, taneszközöket –, és önbecsülésének növelése a társadalmi sikeresség érdekében. Az interkulturális nevelés elmélete ennyiben lép túl a hátrányos helyzet és felzárkóztatás elméletén, hogy a tanulmányi sikerességgel legalábbis egyenrangúnak tekinti a szociális kapcsolatokat a társadalom különböző helyzetű tagjai és csoportjai között, azaz nagy súlyt helyez a csoportközi viszonyok javítására, az együttműködésre.

Az interkulturális nevelés specifikumát az jelentheti, hogy meg kell tanítani és tanulni, miként viselkedjünk, éljünk és működjünk együtt többféle kultúra hordozóival. Ebből következik, hogy az interkulturális pedagógia központi fogalmai a kommunikációs készségek, a kommunikatív kompetencia.

A kommunikációs készségek

A kommunikatív kompetencia a szociális összefüggésekhez való sikeres alkalmazkodást jelent, beleértődnek az interakció tartalomfüggő részei, valamint a beszélő és a megszólított közötti viszonyral való bánásmód készségei. Igen fontos ezen belül a mindennapi tudás (pl. a „köszönöm”, „kérem” alkalmazása, köszönés stb.).

A gyermek bizonyos értelemben „beszél” és „ért”, mielőtt megtanulna beszélni. Kétéves kora körül már nyelvi különbséget tud tenni mind a szociális csoportokkal való kommunikációban (fiatalabb gyerekek, felnőttek), mind a tartalmi és érzelmi megnyilvánulásokban. Egyidejűleg kifejlődnek metakommunikatív képességei is. A metakommunikatív kompetencia pedig már iskoláskor előtt kifejlődik (szerepfüggő beszéd). Iskoláskorban a gyerekek a beszédbeli szociokulturális szabályokat is megtanulják.

Az egyazon kultúrán belüli (intrakulturális) és a kultúrák közötti (interkulturális) kommunikáció alig különbözik egymástól nyelvfilozófiai szempontból. Lényege, hogy a partnerek képesek legyenek megérteni egymást – tekintet nélkül a nyelvi vagy kulturális különbségekre –, hogyha eléggé motiváltak az együttműködésben és a kommunikációban.

Az interkulturális kommunikációnak vannak olyan sajátosságai, amelyek az egykultúrájú, egy nyelvű helyzetben nem jellemzők. Ilyen sajátosságok például

- bizonyos metakommunikatív készségek és nyelvi formák, hogy megbizonyosodjunk, megértett-e a partner,
- a nyelvbtlások, a nyelvi hibák elfogadása,
- készség az ismétlésre,
- készség alternatív formulák és viselkedésmódok választására,
- nem szóbeli interakciós stratégiák használata,
- az értelmezésből eredő konfliktusok elkerülésének készsége,
- az ismeretlen világképek, életfelfogások elfogadása (ez magában foglalja a kétértelmű és eltérő szerepfelfogás iránti toleranciát is).

A fenti felsorolásból láthatjuk, hogy nem (csupán) egy második nyelv minél tökéletesebb elsajátításáról van szó, hanem a személyiség egészének mozgósításáról. Mivel a különböző etnikai háttérű személyek közötti kommunikáció inkább rendszeresnek, mint kivételesnek számít a modern társadalmakban, az intézményi oktatás fontos feladata, hogy a gyerekek elsajátíthassák a sikeres kommunikációhoz szükséges készségeket. Ezért el kell kerülni, hogy a multikulturális valóságban a más etnikai háttérű személyekkel szemben diszkrimináció érvényesüljön. Kerülni kell az asszimilációs kényszert, amely az egyik csoport (rendszerint a többség) hatalmát jelenti a kommunikációs szabályokban.

Fejlesztendő készségek:

- metakommunikatív készségek a félreértések elkerülésére vagy tisztázására,
- segítség a kommunikációban, az ismétlés készsége, megoldások felajánlása stb.
- a szokatlan viselkedés elfogadásának készsége a nyelv, és a nem szóbeli kifejezés módok és a szociális szabályok területén,
- a kommunikációval kapcsolatos eltérő koncepciók ismerete és elfogadása.

Az interkulturális pedagógia két ismert módszerére hivatkozom a fentiek jobb megértése érdekében. A példák azt is illusztrálják, hogy a társadalomtudományi kutatás egyes módszerei és eszközei nagyon jól alkalmazhatók az oktatásban is.

Az egyik a „szóbeli történelem” („oral history”) gyűjtése és a tanulókkal való közös elemzése. Ennek során az a feladat, hogy a tanulók a tanár vezetésével interjútervet készítenek, majd felkeresnek más etnikumokhoz tartozó személyeket és családokat, és a terv alapján megkísérik elmondatni vele saját „történelmét”. Ez az empirikus kutatásban is alkalmazott módszer átélhetővé és élményszerűvé teszi az együtt élő kisebbségek kultúráját más népcsoporthoz (pl. a többséghez) tartozó fiatalok számára is.

Széles körben alkalmazzák ma már nálunk is – elsősorban a munkaerőpiaci képzésben és tréningekben, legkevésbé a közoktatásban – a *szabályjátékokat* („game”-ek). Ezek egyik legnevesebbike két népcsoport, az Alfa és a Béta kultúrájába vezet be. Mind a két kultúra finoman kimunkált, teljes értékű, de a lehető legnagyobb mértékben különbözik egymástól. (Például az egyik kultúrában kötelező egymás megérintése, beszélgetés, udvarias bókok váltása, s csak ezután következhet a munka, az üzleti tranzakciók. A másik kultúrában tilos a beszéd, szögletes gesztusokkal érintkeznek a kultúrához tartozók.) A játékosok két csoportja előbb megtanulja saját kultúrájának nyelvét, szabályait, értékeit, normáit, ezután meg kell próbálniuk megismerni a másikat. A cél az, hogy az „idegen” kultúrában legalább egy sikeres üzletet bonyolítsanak le. Küldöncöket indítanak egymáshoz, akiknek feladata minél többet megérteni a másik kultúrából. A megoldáshoz nincsen más eszközük, mint a részt vevő megfigyelés, illetve azok az információk, amelyeket az előző küldönc visz népének. A játék végén a két csoport közösen beszél meg és értelmezi kultúrájukat.

Különösen az utóbbi játék mutatja meg élesen, hogy az interkulturális nevelésben „csak” kiindulópont a kultúrák egyenértékűségének fel- és elismerése, ezen túlmenően olyan személyiségvonások és attitűdök erősítéséről van szó, mint az empátia, a szerep-távolság, a kétértelműség elviselése, az együttműködési készség erősítése. Mindez összetett identitást követel, azaz új és más világképek befogadásának, az irántuk való nyitottságnak a készségét.

Felmerül a kérdés: a különbözőség, a szokatlanság iránti nyitottság, az empátia, a tőlünk különbözőkkel való együttműködés készsége vajon csak az eltérő etnikai kultúrák hordozóira irányuló követelmények-e. A fent bemutatott – tanítható, gyakoroltatható – viselkedésminták valószínűleg alkalmasak arra, hogy mindenfajta különbözőség (divatos hazai szóval: másság) közötti kommunikáció és együttműködés alapjai legyenek.

A különbözőségekre nevelés

Az interkulturális nevelést kialakulása óta bírálatok is érték. A bírálatok rendszerint nem az alapeszmére irányulnak, hanem a megvalósulás módjára és főként eredményeire. Nem látszik ugyanis átütő eredménye annak, hogy az interkulturális oktatás és nevelés az elmúlt negyedszázadban jelentős mértékben járult volna hozzá a célcsoportok – különösen a rossz szociokulturális helyzetű kisebbségek – iskolai eredményességének és a társadalom befogadó készségének fokozásához.

Hangsúlyozni kell azonban, hogy nemcsak arról van szó, hogy az egyes nemzeti oktatáspolitikák nem sietnek elterjeszteni ezeket a kezdeményezéseket, hanem arról is, hogy az eredménymutatók nem fordíthatók le egyértelműen az iskolai előrehaladás mutatóira, még kevésbé mérhetően a személyiség fejlődésének eredményeire. Emellett valószínű, hogy a kutatás (elmélet) és az iskolai gyakorlat még mindig nem

találta meg az együttműködés megfelelő módjait, azaz a kutatási eredmények a gyakorlatba nehezen ültethetők át.

Felvethető, hogy az asszimilációs oktatáspolitikai előnyeit az elmúlt évszázad bizonyította – erről szól a legtöbb teljesítménymérés. Ám az asszimilációs oktatáspolitikai csődjének is tulajdonítható az az eredménytelenség, amelyet a hátrányos helyzetű kisebbségek tömegei az oktatásban – következésképpen a társadalomban – elszenvednek. Más szóval a szűken értelmezett oktatás szempontjából az asszimilációs oktatáspolitikai a többség számára eredményes lehet, a társadalmi együttélés szempontjából viszont semmilyen előnnyel nem kecsegtet.

Mindeddig nem volt szó arról, milyen problémákat vethet föl az etnikai szempont túlzott mértékű előtérbe helyezése az oktatásban. Az erősen asszimilációs jellegű oktatáspolitikai is elvezethet etnikai feszültségek létrejöttéhez, mivel a kisebbség egy ponton túl nem viseli el nyelvétől, kultúrájától való hivatalos (állami) megfosztottságot. (A lázadás öltheti az értékrend megfordításának formáját: jól ismert jelszó például nálunk is „A fekete gyönyörű” – „Black is Beautiful” – amely éppen ezt tartalmazza.) De az ellenkezője is feszültségekhez vezethet, mivel az etnikai dimenziót a gazdasági és politikai szempontokon kívül és fölött állónak mutatja. (Példaként a hazai cigányság körül kialakult vitákra utalhatunk.)

A továbblépés útja lehet, ha a pedagógia (az iskola, a nevelés) nem ragadja ki az etnicitást az egyén (csoport) lehetséges identitásai közül, s ezzel nem ad neki abszolút elsőbbséget. Erősíti a minél összetettebb identitás kialakulását, és azt a felfogást állítja középpontjába, hogy a különbözőség normális dolog. Ez természetesen nem jelentheti azt, hogy a kulturális különbözőséget nem létezőnek tekintjük: viszont csupán egynek (esetenként talán a legfontosabbnak is) a lehetséges önazonosságok közül.

Tudatosná kell tennünk annak természetességét, hogy minden társadalom igen összetett, többféle képpen tagolódik, az emberek pedig egyszerre kötődhetnek az identitás, az azonosságtudat vállalásával is többféle szociális dimenzióhoz.

Amikor egy-egy etnikai kisebbség mintegy megmutatja magát a többieknek, a kulturális különbözőség természetességét és szépségét fogalmazza meg. Ebben a vonatkozásban már nincsen értelme kisebbségről és többségről beszélni, hanem társadalmunk, kultúránk összetettségéről van szó.

Az „európaiság” ennek a sokféleségnek a tudatossá válását, értékének elismerését jelenti. Saját történetünk része az egésznek. Nehéz probléma, és sose ad „örökre szóló” megoldást annak megtalálása, mi az „egész” és mi a „rész”. Ma úgy tűnik, Európában kell a helyünket megtalálnunk, ahol más nemzeti történetek is a helyüket keresik, és a jó megoldásokat a kultúrák okos együttműködésére. Erről szólnak mai vitáink is a történelem vagy a társadalom oktatásának kérdéseiről.

Első megjelenés

Forray R. Katalin (2003): A multikulturális/interkulturális nevelésről. *Iskolakultúra*, 2003.

03. 24. 18–26.

IV.3. BEFOGADÓK VAGY JOGVÉDŐK?

A roma/cigány oktatáspolitikai dilemmái

A tanulmány társszerzője: Kozma Tamás

Tiszabő az ország talán legszegényebb települése. Lakossága mintegy 2200 fő, 95%-ban roma/cigány, a munkaképes korúak 60%-ának nem jut munkahely. Felsőfokú végzettségű nincs, a polgármestert nemrég meg akarták késelni (a szomszédban, Tiszaburán viszont maga a polgármester is cigány). Tiszabő az illusztrációja annak, ami a közvéleményben a cigányokról él: aluliskolázottak, nincstelenek, erőszakosak. (És akkor még nem beszéltünk arról, hogyan is alakult ki a mai Tiszabő; nem beszélünk róla, hogy az egykori „kulák faluból” miként telepítették ki az eredeti lakosságot, és hogyan telepítettek a helyükbe cigányokat.) A tiszabői iskola természetesen magán viseli a helyi társadalom elesettségét és feszültségeit: pedagógusokat nem kapni ide – vagy csak nehézségek árán, elvétve –, a gyerekek pedig az általánosan elterjedt vélemény szerint „kezelhetetlenek”.

Mit lehetne tenni? Ez a kérdés és a rá adott válaszok látványosan illusztrálnak két társadalompolitikát. Nevezzük az egyiket befogadónak, a másikat pedig jogvédőnek. Mindkét politika itt van velünk, mindkettőt alkalmazzuk, néha ugyanazt a problémát közelítve meg velük. A leszakadó csoportok fölzárkóztatása – többek közt az EU bekapcsolódása révén – számos intézményben és szakmai közösségben visszhangzik. Ma leginkább a pedagógiában (befogadó iskola, befogadó egyetem, befogadó pedagógia), azon belül is a gyógypedagógiában (Salamancai Nyilatkozat, 1994). Úgyhogy már sokan úgy vélik, hogy eredendően gyógypedagógiáról van szó.

Ez az írás kísérlet arra, hogy tisztázzuk, mit jelent a befogadás, és mit a jogvédelem. Kik alkalmazzák az egyiket, kik vannak a másik mellett, és miért? Ebben a dilemmában – harc a társadalmi csoportok szegregációja ellen, illetve küzdelem a kisebbségek befogadásáért – segít eligazodni olyan társadalmi csoportok esete, amelyek a többség számára fontosak, a többségi társadalomnak viszonyulnia kell hozzájuk. Viszonyul is persze – elkülönít vagy elfogad –, sajátos társadalompolitikát alakítva ki. Magyarországon a 2000-es években ilyen kisebbség a roma/cigány közösségek együttese (Forray–Kozma, 2011).

Írásunk három részből áll. Az elsőben a befogadás – mint társadalmi problémakezelés és mint társadalompolitikai stratégia – hátterét és kialakulását vizsgáljuk. Illusztrációként bemutatjuk, hogyan lehet kezelni a roma/cigány iskolázás problémáit a befogadás szemléletével és stratégiájával. A második részben a jogvédelem keletkezéstörténetét követjük; és illusztráljuk szemléletmódját és technikáit napjaink egyik legismertebb polgárjogi esetével. A harmadik részben pedig ezeket az eltérő megközelítéseket visszavezetjük azokra a változásokra, amelyek a roma/cigány társadalomban az utóbbi mintegy másfél évtizedben végbementek.

Befogadás, befogadók: Tiszabő

A befogadás (inklúzió) szemlélete és stratégiái a közösségi szociális gondoskodásból erednek, ott alakultak ki és kezdték alkalmazni. Az általunk ismert és emlegetett befogadás gyökerei európaiak. A befogadás annak a szociálpolitikának az eszköze, amely korlátozni akarta a liberális piacgazdaságot – egyházi, majd állami eszközökkel – fokozatosan kialakítva napjaink vegyes gazdasági rendszereit. Nagyobb nyilvánosság előtt először francia vitákban használták az állami szociálpolitikával kapcsolatban (Forray–Varga, 2011). De a befogadás törekvése sokkal régebbi, és a 19. századi állami szociálpolitikák kialakulásáig vezethető vissza, amelyek folytatását a második világháborút követő szociáldemokrata jóléti államokban találhatjuk meg. Az, hogy divatfogalommá vált, jelentős mértékben köszönhető a 2015-ös nagy európai migrációs hullámnak. A befogadás társadalompolitikájának megerősödését azonban a neoliberalizmus gazdaság- és társadalompolitikai fordulata okozta az 1980-as évek elejétől kezdve. Az új liberalizmus (az eredetire hivatkozva) sok területen leépítette az újraelosztás miatt megnövekedett állami adminisztrációt (gondoskodó állam), és korlátozta magát az újraelosztást is (adók), a csökkenő gazdasági teljesítményekre hivatkozva.

A befogadás szemlélete és politikája a 20. század Európájának dilemmáit tükrözi. Értékrendje a társadalmi egyenlőség (nem az esélyek, hanem a társadalom tagjainak egyenlősége) – az emberiséggel együtt élő szocialisztikus törekvések, amelyeket a 20. században különféle jelzőkkel ellátva szocializmusnak nevezünk. Ehhez vezet az elesettek, hátrányos helyzetűek, szegények, segítségre szorulóknak fölemelése és befogadása. A főszereplő a közösség, amely felelősséget vállal. Kisebb és nagyobb közösségek, legyenek bármiként szervezve – modern korunkban természetesen az államok (Kozma–Tözsér, 2016). A befogadó társadalompolitika lényegénél fogva a többség politikája, hogy fölemelje a társadalomból kihullottakat, vagy megelőzze a végletes leszakadásukat. Azzal a céllal, hogy törekedjék minél egyenlőbbé tenni a közösség tagjait (törvényileg, vagyoniilag, jogilag). A befogadó társadalompolitika nem az esélyeket akarja egyenlősíteni; hanem az egyéneket. (Ritkán van ez nyíltan megfogalmazva – túlon túl szocialistának hangoznék. Főleg a szovjet szocializmus évszázados uralma után.) Amikor inklúzióról gondolkodunk, beszélünk, akkor arról van szó, hogy az egyént – adott esetben a sok problémával küszködő diákot – befogadják-e a közösség. Arról kevesebb szó esik, hogy a közösség – adott esetben iskola, tanulócsoporthoz, osztálytársak és tanárok – befogadják-e azt, aki nélkül kihullana az évfolyamból, osztályból. Az első esetben az a kérdés, mit tegyen az egyén a befogadás érdekében, a másik esetben pedig az, hogyan működik a közösség, amely képes arra, hogy befogadjon másokat. Ez a kettősség nem mindig világos, amikor inklúzióról beszélünk. Amikor egyén és közösség kapcsolatáról van szó, érdemes elgondolni a kapcsolatot mind az egyik, mind a másik szempontjából. Az inklúzióval kapcsolatos publikációkban (Réthy, 2014; Varga, 2015) elsősorban a közösségi

szempontokról van szó, a közösség fejlesztéséről olyanná, hogy képes legyen nyitottan befogadni új tagokat.

Az Európai Unió több dekrétuma – utoljára a Lisszaboni Szerződés (Európai Parlament, 2007) – hangsúlyozza ezt. Világossá téve a fontos törekvést: legyen Európa egyetlen nagy, gondoskodó közösség (az EU-s tolvajnyelv „társadalmi kohézió-nak” nevezi). Az EU kohéziós politikája támogatja a fogyatékos emberek, a fiatalabb és idősebb munkavállalók, az alacsony képzettségű munkavállalók, a bevándorlók és az etnikai kisebbségek – így például a romák – a hátrányos helyzetű területeken élők és a nők munkaerőpiaci és társadalmi befogadását (Európai Unió, 2020). Támogatja az Európa 2020 stratégiát, amely arra irányul, hogy legalább 20 millió embert megszabadítsanak a szegénység kockázatától (EURLEX 2020).

2016 szeptemberében a Máltai Szeretetszolgálat átvette a tiszabői iskolát a kormányzattól, később a szomszéd tiszaburait is. Sziget Tanoda néven délutáni gyerekintézményt (tanodát, azaz napközit) szerveztek itt, különböző korúakat együtt foglalkoztatva, mintegy 30 gyereknek. Később Biztos Kezdet Gyerekház néven az óvodáskorúakat is bevonták. A kormányzat támogatta őket pénzzel: a Széchenyi-program keretében, eddig mintegy 70 millió forintot pályázott és kapott ezekre az intézményekre. Az intézmények és a bennük folyó munka része annak a „jelenlét módszertannal működő komplex integrációs modellprogramnak” (Magyar Máltai Szeretetszolgálat, 2020), amelyet a Máltai Szeretetszolgálat kormányzati megbízásból működtet, és amelynek nemcsak a Biztos Kezdet Gyerekház a része, hanem a „pocaktól a munkavállalásig” program is – azaz a kisgyerekek biztonságba helyezése is azért, hogy a szülők nyugodtan mehessenek munkába. A két településen – Tiszabő és Tiszabura – munkahelyeket teremtettek részben asztalosoknak (és tanulóknak), részben pedig varrónőknek (akik jelenleg bevásárlószatyrokat készítenek a Spar számára). Mindez beleilleszkedik abba a településfejlesztésbe, amelyet a Magyar Máltai Szeretszolgálat évtizedes előretekintéssel az egész országra kiterjesztve vállalt.

Ez a program többek között azért is különleges, mert együtt kezeli a gyerekeket a felnőttekkel, a fiatalokat az idősebbekkel. Azt várják, hogy a támogatással egyre többen lesznek képesek befejezni az alapiskolát, továbbtanulni, esetleg érettségizni, felsőfokon haladni tovább. Ahogy a honlapon is olvasható: 2020-ban 13 fő tett sikeres érettségi vizsgát esti tagozaton a Máltai Szeretetszolgálat és a kunhegyesi Nagy László Gimnázium közös szervezésében. A szeretetszolgálat többéves akciója összesen 300 hasonló helyzetben lévő község támogatását, a községi iskolák hasonló problémáinak megoldását vállalta. A tíz évre szóló támogatás okos felhasználása érdekében egyházakkal, civil szervezetekkel együttműködési megállapodást kötöttek (Ökumenikus Szeretetszolgálat, Református Szeretetszolgálat, Baptista Szeretetszolgálat, Pünkösdi Szeretetszolgálat. A következő lépés a kisebb, de már ismert civil szervezetek bevonása lenne, pl. Ritók Nóra Igazgyöngy Alapítványa).

Ennek a településfejlesztésnek a központjában a közösségfejlesztés áll (Kozma, 2018). A szociális szövetkezetek nem csak munkahelyeket vannak hivatva biztosíta-

ni a rászorultaknak, és nem csak a termékek előállítását szolgálják (például faanyag Tiszabura évszázados templomának rekonstrukciójához). Hanem legalább olyan mértékben szolgálják a közösségfejlesztést is: az együtt dolgozók összeismerkedését, a családi kötelékek megszilárdulását, a családok egymás elfogadását. Az iskolafejlesztés sem intézmény fejlesztése csupán – hanem hozzájárul ehhez a célokhoz, illetve beleilleszkedik a tiszabói, tiszaburai közösségfejlesztésbe, maga is közreműködve benne (amint a tanoda vagy a gyerekház). Mindebből kirajzolódnak egy felülről lefelé irányuló segítség jellegzetességei. A Szeretetszolgálat képviselői nem romák, hanem a többségi társadalom barátságos arcai, akik megérkeztek, hogy segíthessenek, s akikkel – ezért is, másért is – a segítségre szorulóknak is együttműködni (Bátki, 2011). A beillesztés/visszaillesztés céljából a visszailleszkedőknek közösséget építenek. Évszázados vagy akár évezredes értékeket képviselnek, amelyek középontjában minden ember egyenlősége áll (a transzcendens értékek előtt), és amelyeket – lehetőleg az anyagiak kizárásával vagy csupán szükséges mértékű bevonásával – a Szeretetszolgálat képviselői jelenítenek meg. Ők tevékenységüket visszatérően szolgálatnak nevezik, homályban hagyva, valójában kit szolgálnak vele.

Amikor inklúzióról gondolkodunk, beszélünk, akkor arról van szó, hogy az egyént – adott esetben a sok problémával küszködő diákot – befogadja-e a közösség. Arról kevesebb szó esik, hogy a közösség – tanulócsoport, osztálytársak és tanárok – befogadják-e azt, aki enélkül kihullana az évfolyamból, osztályból. Az első esetben arról van szó, mit tegyen az egyén a befogadás érdekében, a másik esetben pedig arról, hogyan működik a közösség, amely képes arra, hogy befogadjon másokat. Ez a kettősség nem mindig világos, amikor inklúzióról beszélünk. Amikor egyén és közösség kapcsolatáról van szó, érdemes elgondolni a kapcsolatot mind az egyik, mind a másik szempontjából. Az inklúzióval kapcsolatos publikációkban elsősorban a közösségi szempontokról van szó, a közösség fejlesztéséről olyanná, hogy képes legyen nyitottan befogadni új tagokat.

Tiszabó és Tiszabura illusztrációja mindannak, amit a befogadás lényegének tartunk. A befogadás számos leágazása is visszavezethető ide, a (gyógy)pedagógiai befogadástól a szociális munkáig. Egy erőteljesen paternalista fölfogás ez, amely „lehajol” az elesettekhez, hogy „fölkarolja” őket, és amely egy átfogóbb közösség nevében kisebb közösségeket épít. Hátuk mögött olyan támogatással, amely hitelesíti a befogadást.

Jogvédők lépnek a színre: Gyöngyöspata

A jogvédők problémalátása és fogalomtára (szegregáció, integráció, faji diszkrimináció) az 1950-es és 60-as évek amerikai polgárjogi aktivisták szóhasználatából került át, és maradt meg lényegében máig a társadalomkutatók szótárában. Eredete a fekete és a fehér amerikaiak elkülönítése volt, ami ellentmondott a törvény előtti

egyenlőségnek; és egyik következménye lett annak a gyökeres társadalmi átalakulásnak, amely az 1861–65-ös polgárháborúval indult meg. Az 1950-es és 1960-as évek polgárjogi mozgalmai a „faji elkülönítés” (szegregáció) eltörlését („egyenlően – de elkülönítve”) és az egyszer már kivívott törvény előtti egyenlőség visszaállítását célozták. Mozgalmukkal sikerült átformálni az Egyesült Államokat.

A hazai jogvédők és társadalmi aktivisták hajlamosak máig ebben a keretben gondolkodni. Ez az 1960-as évek Amerikájának társadalmi, politikai és kulturális világa. A benne részt vevők jórészt fekete aktivisták voltak egy társadalomban, amely magát liberális demokratánaként határozta meg, és ahol a kérdés az egyének egyenlő esélye volt (a 19. század liberálisainak fő értéke a szabadsággal együtt). A polgárháborút követő évtizedekben (1870–90) megteremtett jogegyenlőséget akarták viszszaszerezni, polgári engedetlenségi mozgalmakkal. A polgárjogi mozgalmak fontos fölfedezése az alulról (tehát a fehér szervezetektől és adminisztrációtól független) szerveződés volt, fontos eszköze pedig a polgárjogi engedetlenség (ami egy európai jogállamba nem, de az amerikai demokráciába belefért). Napjainkban és globalizálódó világunkban ez a mozgalom él tovább – most már erőszakos formákban is – a Fekete Életek Számitanak (Black Lives Matter) aktivitásokban. Amivel nem azt mondjuk, hogy a polgárjogi mozgalmak szükségszerűen torkollnak erőszakba. Hanem csak azt, hogy a jogvédelem nem állhat meg, és még nem látjuk a végét.

A gyöngyöspatai eset közismert; ezért a tényeit csak néhány mondatban foglaljuk össze. A gyöngyöspatai Néksei Demeter Általános Iskolában – amint lenni szokott – lecsapódott mindaz a feszültség, amely a városban már korábban kialakult az ott élő cigányok és nem cigányok között. Az iskola vezetősége olyan helyzetbe került, hogy csak rossz lépéseket tehetett, és ezek közül talán a legrosszabb a gyerekek szétválasztása és elkülönítése volt: a nem roma szülők erőteljes nyomást gyakoroltak rá, a roma szülők mind erőteljesebben tiltakoztak, a pedagógusok pedig mindkét csoportban igyekeztek teljes erőbedobással dolgozni, és eredményt elérni. Az iskolában 2003–2017 között fokozatosan kialakult helyzetet először Kállai Ernő kisebbségi ombudsman tette szóvá 2012-ben. Ennek alapján figyelt föl az Esélyt a Hátrányos Helyzetű Gyerekeknek Alapítvány (Chance for Children Foundation, CFCF), és kezdett vizsgálgódn. Ők is megállapították a szegregációt, iskolában és az iskolán kívül, és mert ez törvényellenes (az ún. szegregációs törvény értelmében, 2003. évi CXXV. törvény) pert indítottak ellene. A perben 63 roma/cigány tanuló és családja számára 99 millió forint kártérítést kértek nem vagyoni hátrány okozása miatt; a kártérítést részben az önkormányzattól mint korábbi intézményfenntartótól kérték, részben pedig az aktuális állami főntartótól, amely a per idején már a Klebelsberg Intézményfenntartó Központ volt. A pert végül – több igazságszolgáltatási lépcsőt megjárva – megnyerték, a közvélemény azonban csak lassan nyugszik meg.

Bár az esetet modellértékűnek lehet tekinteni, csak a megoldása keltett országos figyelmet, a részletei nem. Sok iskolában választják azt a megoldást, hogy a tanu-

lásban lemaradó, az iskola normáit el nem fogadó (roma/cigány) gyerekeket külön osztályokba vonják össze. Hosszú éveken át tartó folyamat eredménye lett ez. A lakosság alig több mint 10%-a tartja magát cigánynak, ami nem túlságosan nagy arány. A kisebb-nagyobb bűncselekmények elkövetői mégis leginkább cigányok. A Jobbik „rendcsinálásba” kezdett, ami éveken át növelte a feszültséget. Hogy az iskolában pontosan mi történt, arról nemigen szóltak az újsághírek. Az látható volt, hogy a tanulók száma drámaian csökken, a törekvőbb családok – etnikai különbség nélkül – igyekeznek szomszédos települések iskoláiba vinni gyermekeiket. Az iskolát felújították, ám ez sem változtatott a tendencián. Mert szép az iskola épülete, de tartalmilag ettől még nem újult meg.

Nyilván nemcsak általában a romákról, cigányokról van szó. Hiszen számos olyan iskola van az országban Baranyától Szabolcsig, ahová a kisebb falvakban jobbra csak cigány gyerekek járnak. Mi a különbség, mi tette ezt a települést ilyen hírhetővé? A munkaalkalmak szűkülése, a megélhetési források csökkenése az egész lakosság számára feszültséget jelenthetett. A problémák keresése, politikai tévutak, a szélsőjobb helyi térnyerése – találgathatunk. Mégsem kapunk választ arra a kérdésre, hogyan tudott egy közepes méretű települést élhetetlenné tenni a lakosság egytizede.

Feischmidt Margit és Szombati Kristóf (Feischmidt–Szombati, 2018) tanulmányukban alaposan áttekintik az előzmények gazdasági, szociológiai és szociálpszichológiai összefüggéseit. Kérdéses – ezt a tanulmány nem vizsgálja –, milyen szerepet játszott a folyamatokban az iskola.

Az eset világosan mutatja a jogvédő szemléletmód és eszközrendszer sajátosságait. A védelem arra törekszik, hogy egy etnikailag jól körülhatárolható csoport tagjainak jogait helyreállítsa. Ezt a jogot törvény biztosítja, de a helyiek nem fogadják el („egyenlően, de elkülönítve”). Még ha el tudnák is fogadni, hogy miért tesznek így az iskolában – szükségszerűen, nyomás alatt, erőcsoportok közé szorulva, hogy megtartsák a legjobb tanulóikat, vagy csak egyszerű védekezés következtében (az igazgató gyerekét súlyosan megverték) –, a törvény akkor is törvény. És a törvény megsértése miatt a bírósághoz kell fordulni (nem a hivatalhoz, nem a főnntartóhoz). A cél a törvényesség helyreállítása fokozatosan háttérbe szorult a perben, előtérbe került a kártérítés. Mindez valamiféle alulról jövő kezdeményezés (polgárjogi mozgalom) formájában; akkor is, ha a CFCF alapítványnak többször is szemére hányták különféle támogatóit. Az alapítvány képviselői – nem pedig az állam – mint polgárjogi aktivisták kapcsolódtak be a roma és nem roma családok küzdelmébe, és aprólékosan kiszámították, hogy mekkora kárt szenvedett egy-egy roma tanuló amiatt, hogy alacsonyabb szintű oktatást kapott. Mindez világosan mutatja a jogvédő szemléletmódot és eszköztárat, amelyet az egykori fekete polgárjogi aktivisták alakítottak ki az 1960-as évek Amerikájában. A hazai jogvédők – sokakat meglepő módon – nem hivatali beavatkozást követeltek, hanem a törvényesség helyreállítását, valamint pénzübeni kártérítést.

A jogvédő fellépést követő megütközést és fölháborodást ez a szokatlanság és újszerűség okozhatta (még a kormány a miniszterelnökkel az élen is többször bele-szólt). A közvélemény reagálása várható volt, és természetesnek tűnhetett, beleértve helyi, majd országos tüntetéseket is. Az, hogy mindebben a kormányzat is részt vett, már nem természetes, és kilógott a jogvédői forgatókönyvből. Ez mutatta a jogvédői fellépés szokatlanságát: hogy a jogvédők igazságszolgáltatási útra terelték az iskolában történeteket, még mindig nem megszokott itthon. A természetes nálunk máig az, ha hivatali utakon, tárgyalások és alkudozások eszközökkel, a konkrét helyzet kialakulásának számtalan ága-bogát mérlegelve próbálják elsimítani az ügyet. Sokan ezt kérték számon – még a per során is, a szakértői meghallgatásokon – az alapítvány képviselőitől. Sokan pedig azt vetették a szemükre, hogy nem megoldani akarják az elmérgeződött helyzetet, hanem kiélezni. Mindez jól mutatja, hogyan illeszkedik vagy nem illeszkedik a hatvanas évek jogvédő kultúrája a kétezres évek hazai kultúrájába. (Egy jele ennek a „roma” elnevezés konzekvens használata és megkövetelése – akárcsak a „fekete amerikai” volt annak idején a „néger” helyett.) Pert nyerve, de az alapvető problémát – a roma és nem roma közösség szembenállását a helyi társadalomban – mégsem oldva meg.

És mi történik/történt akkor, ha az iskola olyan térségben működik, ahol nincsenek többé-kevésbé arányosan reprezentálva a különböző etnikai csoportokhoz tartozó gyerekek? A jogvédők által ajánlott megoldás lehetne az, amit például Nyíregyházán láttunk, vagy Hódmezővásárhelyen valósítottak meg: a roma/cigány iskolásokat amerikai mintára buszokkal viszik integrált iskolákba. Nem azért, mert nincsen a lakóhelyükön iskola (Huszár-telep), hanem mert ebből az iskolából hiányzanak a nem roma szülők gyermekei. Borzongató megoldás. Nem véletlen, hogy maguk az érintettek is elutasították. Inkább olyan megoldásokat kerestek, hogy az ő „gyenge” iskolájuk is jobb legyen.

Törvényességre kell-e törekedni akár a társadalmi béke árán is – vagy pedig társadalmi békére, akár a törvényesség árán? Erre a dilemmára keressük alább a választ.

Középosztályosodás

A roma/cigány társadalom – kérdés persze, lehet-e egyetlen társadalomnak nevezni őket –, mióta szisztematikusan vizsgáljuk (Forray, 2005; 2015), alapvető változásokon ment át; bár a kutatások mintha nem vennék kellőképp számba ezeket a változásokat. Az egyik fontos változás a roma/cigány társadalom strukturálódása. Ha jól értelmezzük a vonatkozó adatokat, középosztály rajzolódik ki, amelynek képviselőit, fiúkat és lányokat, férfiakat és nőket a többségi társadalom által alacsonyabbra értékelt foglalkozásokban, lakóhelyeken, jövedelmi csoportokban, a szűkebb nyilvánosságban találunk meg (Forray–Kozma, 2012; Forray–Óhidy, 2019).

A megindult középosztályosodásnak több útja van. A zenészek és a vendéglátás (szórakoztatóipar) az egyik tradicionális út, mellette a vásárolók és vállalkozók, féllegitimitásból a nyilvánosságra lépők útja. A pedagógusok és a szociális munka válik ma egyre ismertebbé. Egyre szélesedő – bár arányaiban még mindig szűk – útjai az emelkedésnek azok a foglalkozások, amelyekhez magasabb iskolázottság vezet.

A roma/cigány középosztály helyzetét néhány év óta a prekariátussággal szokás jellemezni. Ez fejezi ki azt a bizonytalanságot, amelybe ennek az új, formálódó középosztálynak az útja vezet (Standing, 2011; Sági, 2010; Forray, 2017a; 2017b). Társadalmi (lét)bizonytalanságukat a közösségvesztés okozza. Ahhoz, hogy kiemelkedjenek egy tradicionális roma/cigány létből (csaknem valamennyien első generációsok), ki kell szakadniuk azokból a közösségekből, amelyeket az előző nemzedékek alkotnak, amelyek befogadták, védik és útra is indítják őket. Cserébe természetesen a közösség iránti lojalitást, a közösségi kultúra vállalását kívánják el azoktól, akik éppen ebből akarnak kiemelkedni. A hagyományos létből kilépve – a többségi társadalomba azonban még be nem fogadva – társadalmilag légüres térbe kerülnek. Családjuk még (már) nincs, egymásra nehezen találnak, s ha igen, legtöbbször akkor is versenytársak lesznek, nem pedig partnerek. Visszafelé nem vezet az út, hiszen ha egyszer szakítottak vele, a tradicionális közösség vissza már nem fogadja őket. Ők pedig még nem tartanak ott, hogy úgy térjenek vissza eredeti közösségeikhez, mint azok szervezői, képviselői, irányítói. Ehhez segítségre van szükségük.

A roma/cigány középosztály fölfelé törekvése mutatja annak a politikának a fontosságát, amelyre ennek az új középosztálynak igazán szüksége van. A szegregáció ellen küzdő szakértők még mindig úgy tekintenek a hazai roma/cigány társadalomra, mint amely többé-kevésbé egységesen ki van szorítva a társadalomból, nyomorban él, ezért kell harcolni a jogaikért. Ez a társadalom azonban már korántsem egységes. Útjuk a közösségvesztésből és a bizonytalanságból egy új biztonság keresése felé vezet.

Ebből a társadalmilag bizonytalan létből kitörni – minden bizonnyal ez a roma/cigány középosztály jövőendő útja, ahogy két-három nemzedékkal előbb a paraszti létből emelkedett ki a népi értelmiség. Az elmúlt két évtizedben Magyarországon is megjelentek azok, akik a politizálás útjára léptek; keresték és egyre jobban megtanulják az eszméket és módszereket, amelyek a politizáláshoz kellenek. A jogvédelem és a polgárjogi aktivitás olyan szemléletmód és stratégia, amelyet elsajátítva mind markánsabban jelenhet meg itthon is az új, formálódó roma/cigány középosztály. Elismerjük, hogy ma ebből még csak kevés látszik, és az a kevés, ami látszik, azt sem fogadja osztatlan siker a többségi társadalom részéről. Nem is mindig azonosítják egy új középosztály szárnypróbálgatásaival; inkább azokra gyanakodnak, akik az új középosztályosodás hátterében állnak, és akikre a politizálni akarók számíthatnak, támaszkodnak – akik fölkészítik őket. A polgárjogi aktivitás, amelynek esetét fontosabbnak tartottuk, jó példa erre is. Az amerikai polgárjogi mozgalomból szerzett minták alapján, az onnan szerzett törekvésekkel és eszközökkel olyanok lép-

nek színre, akikre a közvélemény (és az oktatáspolitikai) nem számított. Ha ők zavart akarnak kelteni, el kell szigetelni őket (kormányzati érvelés). Szerintünk azonban elkerülhetetlen társadalmi átalakulás első jelei ezek: a roma/cigány társadalom átalakulása.

Amelyet – ahogy lenni szokott – a többségi társadalom indított el, és a többségi társadalomra támaszkodva tud, kínlódva, vergődve, nehézségek árán kibontakozni. A többségi társadalom intézményrendszerében – főként az iskolák és a munkahelyek, mellettük szakszervezetek, a vallási szervezetek és a lokális-regionális közösségek megannyi egyéb szerveződése –, amelyek befogadók tudnak lenni, ezzel segítve a roma/cigány prekariátust létbiztonsághoz és társadalmi elfogadottsághoz. Korábban egyes társadalomjobbítók a tradicionális roma/cigány közösségek szétzilálására törekedtek, ehhez rendszerint az iskolát és a rendszeres munkát ajánlva (különösen ha képzés szükséges hozzá). A mai befogadók szerint a közösségépítés a legfontosabb, amelyben a leszakadók és nyomorba süllyedtek maguk is közre tudnak működni.

A ma közép- és felsőfokon tanuló, értelmiséginek készülő cigány fiatalok túlnyomó többsége pedagógusi, tanári támogatással jutott magasabb képzettségi szintekre. A külön tanári támogatás jelentőségét azért érdemes kiemelni, mivel – bár természetesnek lehet tekinteni, hogy a tanulók tanári támogatást kapnak – ezekben az esetekben nem csak erről van szó. A tanárok személyes elkötelezettsége tanítványaik mellett olyan eszköznek látszik, amely sikeresen képes átsegíteni a lemaradókat a nehézségeken.

Mit jelent ez a gyakorlatban? Az emlékek szerint tanítóik, tanáraik igyekeztek kapcsolatba kerülni a családjaikkal. Ez azért nagyon fontos, mert a korrigálandó hátrányok a családi nevelés olyan hiányosságaiból – itt csaknem mindig az alacsony vagy hiányzó iskolázottságnak döntő szerepe – erednek, amelyek csak a kölcsönös bizalom kialakításával ellensúlyozhatók. Ha a pedagógus meggyőzi a családot, hogy a gyerekek így lesz jó, akkor a kapcsolat eredményes lesz. A Magyar Máltai Szereztetszolgálat projektjével támogatott Tiszabón és Tiszaburán fontosnak tartják, hogy a játszótérre, az óvodai, iskolai játszó programokra a szülőket, elsősorban az anyákat is meghívják. Így nemcsak megmarad, hanem erősödik a gyermek és a szülő kapcsolata, emellett megszületik a szülőben is a bizalom az oktatás iránt. Az inklúciónak ez az értelmezése áll talán legközelebb ahhoz, hogy kölcsönös befogadást, elfogadást érthessünk rajta.

A többségi társadalom említett közösségei azok, amelyek rendelkezésre állnak a cigányság fölemelkedéséhez azzal, hogy befogadják és fölemelik őket. Egy befogadó társadalom- és oktatáspolitikai kinevelési saját maga ellenzékét. A társadalmi béke megzavarása szükséges, hogy megteremtődjék a törvényesség. A roma/cigány társadalom átalakulása magyarázza a befogadás és a jogvédelem, a befogadók és a jogvédők szembekerülését egymással. Holott közös célokra törekszenek, miközben közös folyamatok hajtják őket: a roma/cigány társadalom modernizálódása.

Összefoglalás

A befogadás (inklúzió) eredetileg a szegénypolitika (szociálpolitika) szakkifejezése volt. Onnan terjedt át a társadalompolitikára és a pedagógiába (gyógypedagógia). A Lisszaboni Egyezmény (2000) óta az Európai Unió hivatalos állásfoglalásaiban visszatérően szerepel mint törekvés a „társadalmi kohézió” erősítésére. A jogvédelem eredete visszanyúlik az 1960-as évtized amerikai polgárjogi mozgalmára. Tiszabő és Gyöngyöspata esetének ismertetésével bemutatjuk a kétféle mozgalom hasonlóságait és különbségeit; összekapcsolva őket a roma/cigány oktatáspolitikai dilemmaival. A roma/cigány szegénység szükségessé teszi a befogadás politikáját. Ugyanakkor a szegénységből kiemelkedő roma/cigány középosztály köreiben erősödik a politizálás szándéka és a jogvédelem igénye.

Első megjelenés

Forray R. Katalin – Kozma Tamás (2020): Befogadók vagy jogvédők. A roma/cigány oktatáspolitikai dilemma. *Educatio*, 3. 339–349.

Irodalom

- Armilleri, R. (2019): *Neither Included nor excluded: The paradox of government approaches towards the Romanies in Italy*. Australia: The Centre for Citizenship and Globalisation, Deakin University.
- Bátki M. (szerk.) (2011): *Jelenlét. Módszertanmesék a telepí munkáról*. Budapest: Magyar Máltai Szeretetszolgálat.
- Bello, B. G. (2014): *Roma Matrix. Country Report: Italy*. https://www.academia.edu/24304149/Research_Report_Roma_MATRIX_Country_Report_ITALY
- Bereznay A. (2019): *A cigányság történetének atlasza – Térképezett roma történelem*. Šamorín: Gabriel Méry-Ratio.
- Boscoboinik, A. – Giordano, C. (2008): Roles, Statuses, Positions: Social Categories and Multiple Identities of Roma in Romania. In Boscoboinik, A. – Giordano, C.: *Roma Identities in Southeast Europe: Romania*. Ethnobarometer, pp. 7–24.
- Európai Bizottság (2011): 2011. 04. 05. COM(2011) 173: A nemzeti romaintegrációs stratégiák uniós keretrendszere 2020-ig.
- Európai Bizottság (2020): *Roma integrációs és regionális politika*. https://ec.europa.eu/regional_policy/hu/policy/themes/social-inclusion/roma-inclusion/ [letöltve: 2020. 09. 08.]
- Európai Parlament (2007): Lisszaboni Szerződés. <https://www.europarl.europa.eu/about-parliament/hu/in-the-past/the-parliament-and-the-treaties/treaty-of-lisbon>. [letöltve: 2020. 09. 08.]
- EURLEX (2020): *Európa 2020*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/?uri=LEGISSUM%3Aem0028> [letöltve: 2020. 09. 08.]
- Feischmidt M. – Szombati K. (2018): A szegénység kisajátítása és szimbolikus újrakeretezése: az „érdemtelenek” rasszizálása és az „érdemesek” etnicizálása. *Gyöngyöspata tanulmányai. Magyar Tudomány*, 179 (6) 885–901.

- Forray R. K. (1998): A cigányság oktatásának egyes kérdései Európában. *Magyar Pedagógia*, 98(1) 3–16.
- Forray R. K. (2005): Budapest cigány/roma lakosságának iskolázottsága és foglalkoztatottsága. *Educatio*, 12(1) 60–74.
- Forray R. K. – Kozma T. (2011): *Az iskola térben, időben*. Budapest: Új Mandátum.
- Forray R. K. – Varga A. (szerk.) (2011): *Inklúzió a felsőoktatásban*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar.
- Forray, R. K. – Kozma, T. (2012): Equal opportunity and national identity: Roma educational policies in Eastern Europe. In Majhanovic, S. – Napier, D. B. (szerk.): *Education, Dominance and Identity*. Rotterdam: Sense Publishers, pp. 107–121.
- Forray R. K. (2015): Életutak a felsőoktatásban. *Romológia*, 4(10) 35–45.
- Forray R. K. (2017a): Resilience and Disadvantage in Education – A Sociological View. *Hungarian Educational Research Journal (HERJ)*, 7(1) 112–120. DOI: 10.14413/herj.2017.01.09
- Forray R. K. (2017b): Prekariátus és a cigányság. In Kerülő J. – Jenei T. (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban, Pedagógusképzés és az inklúzió*. Debrecen: Kreatív Help Bt., pp. 10–15.
- Forray, R. K. – Óhidy, A. (2019): The situation of Roma women in Europe: Increasing success in education – Changing roles in family and society. *Hungarian Educational Research Journal (HERJ)*, 9(1) 1–8. <https://akjournals.com/view/journals/063/9/1/article-p1.xml>
- Forray R. K. (2020): Cigányiskola vagy vegyes iskola. *Új Pedagógiai Szemle*, 70(5–6) 99–108.
- Fosztó L. (1997): Ki a cigány? Az etnikai identitásokról (Pünkösdistá beáscigányok Háromszéken). *Keresztény Szó*, 8(4) 26–29.
- Fosztó L. (2003): Diaspora and Nationalism: an Anthropological Approach to the International Roma Movement. *Regio*, 3(1) 102–120.
- Hepworth, K. (2012): Abject citizens: Italian ‘Nomad Emergencies’ and the deportability of Romanian Roma. *Citizenship Studies*, 16 (3–4) 431–449. DOI: 10.1080/13621025.2012.683256 https://www.academia.edu/592307/Abject_Citizens_Italian_Nomad_Emergencies_and_the_deportability_of_Romanian_Roma?auto_download=true&email_work_card=view-paper
- Hofmann, N. (2019): *Bildungswege und gesellschaftliche Teilhabe junger Roma in Deutschland*. Gypsy Studies – Cigány Tanulmányok – Roma Studien, 41. Freiburg–Pécs: PTE BTK NTI Romológia és Nevelés-Szociológia Tanszék – Pädagogische Hochschule Freiburg Institut für Erziehungswissenschaft. https://nevtud.btk.pte.hu/sites/nevtud.btk.pte.hu/files/files/gs41_2.pdf
- Kozma, T. – Tőzsér, Z. (2016): Education and transition in Hungary: Policy and research in the process of transformation, 1988–2004. *Hungarian Educational Research Journal*, 6 (2) 22–39. DOI: 10.14413/HERJ.2016.02.03
- Kozma, T. (2018): Learning in Communities: The Essence of Protestantism. *Hungarian Educational Research Journal (HERJ)*, 7(S2) 8–10.
- Ladányi, J. – Szelényi, I. (2006): *Patterns of exclusion. Constructing Gypsy ethnicity and the making of an underclass in transitional societies of Europe*. (East European Monographs) Boulder – New York: Columbia Univ. Press.
- Magyar Máltai Szeretetszolgálat (2020): Tiszabői Biztos Kezdet Gyerekház. https://maltai.hu/efop-1_4_3-16-2017-00093 [letöltve: 2020. 09. 07.]
- Marushiakova, E. – Popov, V. (szerk.) (2016): *Roma Culture – Myths and Realities*. München: Lincom Academic Publisher.

- Marushiakova, E. (2019): The Roma – A nation without a state? A historical Background and contemporary Tendencies. In Wojciech, B. – Kamusella, T. – Wojciechowski, S. (szerk.): *Nationalismus Accross the Globe: An Overview of the Nationalism of State-endowed and Stateless Nations*. Poznan: School of Humanities and Journalism, pp. 433–455. https://www.academia.edu/1132671/The_Roma_a_Nation_without_a_State_Historical_Background_and_Contemporary_Tendencies?auto=download
- Nagy P. (2012): *Egységes cigányság nem létezik*. <http://regi.reformatus.hu/mutat/5442/>
- Nagy P. (2012): *A cigány sokkal inkább életmódot jelent, mint etnikumot*. <http://regi.reformatus.hu/mutat/5459/>
- Óhidy, A. – Forray, R. K. (szerk.) (2019): *Lifelong Learning and the Roma Minority in Central and Eastern Europe*. Bingley: Emerald Publishing Ltd.
- Réthy E. (2013): *Befogadás, méltányosság, az inkluzív pedagógia rendszere*. Pécs: Comenius Oktató és Kiadó Kft.
- Sági M. (2010): Kulturális szegmentáció: „mindenevők”, „válogatók”, „egysíkúak” és „nélkülözők”. Az „omnivore” – „univore” modell alkalmazhatósága Magyarországon. In Kolosi T. – Tóth I. Gy. (szerk.): *Társadalmi riport*. Budapest: TARKI, pp. 288–311.
- Salamancai nyilatkozat és cselekvési tervzet (1994): <http://www.rampa.eu/dokumentumok/nemzetkozi/salamancamagyar.pdf> [letöltve: 2020. 09. 07.]
- Standing, G. (2011): *The Precariat: The New Dangerous Class*. Bloomsbury Academic. Bloomsbury: Bloomsbury Publishing.
- Varga A. (2014): Inkluzív szakkollégiumi közösség. *Iskolakultúra*, 23(5) 28–34.

Törvények

2003. évi CXXV. törvény az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség előmozdításáról. <https://www.ilo.org/dyn/natlex/docs/ELECTRONIC/68657/119877/F-778690014/HUN68657%20Hun.pdf>

Interjú

V.1. NÉHA ELÉG EGY MOSOLY

Borzák Tibor interjúja

Dr Forray R. Katalin (78) romológus, oktatáskutató, nevelésszociológus. Tanári pályáját az enyingi gimnázium és szakközépiskolában, tudományos karrierjét a budapesti Oktatáskutató Intézetben kezdte. A cigányság helyzetével első férje, Hegedűs T. András pszichológus mellett kezdett el foglalkozni, többek között tanulmányt írt a cigány muzikusokról, a munkanélküli cigány fiatalokról. Az oktatási témák mellett foglalkozott települési struktúrákkal, a társadalom és az épített környezet viszonyával jelenlegi férjével, Kozma Tamással együttműködve. Megalapította a Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kara Romológiai Tanszékét, amelyet 2001 és 2011 között vezetett. 2006-tól a Neveléstudományi Doktori Iskola vezetője, 2012-től tagja. A magyar cigányság érdekében végzett tudományos kutatásaiért többször kapott elismerést.

– *Cigány vagy roma?*

– Mi, a Pécsi Tudományegyetemen, megegyezés alapján, mindkettőt használjuk. Tudván, hogy az 1971-es Első Roma Világtalálkozón jelentették be Londonban, hogy a világ összes cigány népcsoportjának és cigány származású emberének közös hivatalos elnevezése a rom (ember) szó többes számú alakja, a roma (emberek) legyen, az Európai Unióban pedig Nicolae Gheorghe romániai roma munkacsoportjának vezetője harcolta ki a nyolcvanas évek elején, hogy a romák mint önálló népcsoport szervezetként szerepelhessenek az EU-ban. Azért azt tudni kell, hogy a magyarországi cigány népességnek csak egy része nevezi magát romának. Nálunk a magyarországi cigányok teszik ki a legnagyobb népességet, a dunántúliak között pedig az archaikus román dialektusból kialakult nyelvet, a beást beszélő cigányok vannak többségben, akik finoman szólva nemigen rokonszenveznek az oláh cigányokkal, vagyis a lovári nyelvet használó romákkal. Tehát ez elég kényes kérdés, nem lehet egy kalap alá venni az összes cigány csoportot, és nem lehet „vezényszóra” mindegyiket romának nevezni. Bár az élet hozhat meglepetéseket, mint ahogyan én is tapasztaltam már az egyetemen, hogy az egy tanulócsoporthoz lévő beás és az oláh cigány hallgatók maguk is elcsodálkoztak azon, milyen jól kijönnek egymással.

– Nem gondolja, hogy a közbeszédben inkább pejoratív értelemben használják a cigány kifejezést?

– Ha a közbeszéden azt értjük, hogy műveletlen emberek mérgükben milyen sértő megjegyzéseket tesznek embertársaikra, akkor lehet pejoratívnak minősíteni a „cigányozást”. Ha viszont egy népcsoport azt favorizálja, hogy ezen a néven ismerjék, akkor azt semmiképpen nem lehet rosszindulatúnak mondani.

– Vajon ez a kétféle elnevezés (cigány és roma) szíthatja az előítéleteket, melyekkel mindmáig szembe kell nézniük ezen népcsoportoknak?

– Bizonyára, de azt nem tudom, van-e összefüggés a kettő között. Az imént említettem, hogy a beások és az oláh cigányok bizonyos fokig ellenségnek tekintik egymást, de ez csoporton belüli feszültség, a cigányság egészére, illetve az ország több-ségi lakosságára vonatkozóan teljesen érdektelen.

– Hogyan alakulnak ki az előítéletek?

– Ennek hatalmas szakirodalma van... Ha az okokat keressük, azokkal személyes életünk során is találkozhatunk; mi az, amitől félnünk kell, melyik étel az, amit semmiképpen nem kóstolnánk meg, stb. Valljuk csak be őszintén: mindannyian élünk előítéletekkel. Ami ellenséges, az félelmetes is. Nos, abból lehet baj, ha ez fel-erősödik, és egyes emberek, embercsoportok ellen irányul.

– Ez a félelmet gerjesztő ellenségeskedés nem állandó, időről időre azonban fokozó-dik, esetleg politikai színezetet kap...

– Nem szerencsés, ha olyan a közklíma, hogy bűnbakok jelöltenek ki társadal-mak, csoportok, emberek bajaira. Ez a fajta előítéleteesség a legveszedelmesebb, ami ellen minden normális országban küzdeni szokás. Ha nem így történik, az belátha-tatlan következményekkel jár. A történelemből tudjuk, hogy ha elszabadulnak az ellenséges indulatok, megállíthatatlanná válik a vélt bűnösök üldözése, annak a leg-borzasztóbb megjelenési formája a népirtás lehet.

– Mindezek tudatában mi befolyásolhatja, hogy valaki vállalja vagy sem a cigány származását?

– Kicsit messzebből kezdeném a választ. Mezőtúron születtem, itt nőttek fel, itt jártam gimnáziumba. Amikor Budapestre kerültem, és be akartam jutni a fővárosi elit körökbe, azt vettem észre, hogy úgy tekintenek rám, mint egy falusi libára vagy egy vidékről érkező parasztra. Egy ideig próbáltam titkolni, honnan jöttem, de az-tán dacosan elhatároztam, igenis azt fogom mondani, hogy én mezőtúri vagyok. Tehát az előítéletekkel szemben az ember – ha gyenge – először oly módon próbál tiltakozni, hogy megbújik a háttérben, vagy nem a valóságot meséli el magáról, és igyekszik úgy mutatkozni a többiek előtt, amivel nagyobb esélye van a befogadásra. Lehet, hogy ez túlságosan szubjektív megközelítés, de bizonyára így vannak ezzel a cigányok is, amikor egy közösségben válaszút előtt állnak: vállalják-e a származásu-kat, vagy jobb lesz, ha letagadják.

– *Úgy gondolom, hogy valaki merje vállalni a cigányságát, ahhoz a bátorságon túl jó nagy adag dacra is szükség van, csak azért is meg akarja mutatni, hogy ő is egyenértékű a többi emberrel.*

– Ez egyértelműen így van.

– *Ha az ön pályafutását nézzük, bizonyára szintén kellett némi dac ahhoz, hogy mezőtúri lányként tartalmas karriert fusson be...*

– Ehhez az is hozzátartozik, hogy szülővárosomban a családom a helyi társadalom elitjéhez tartozott. Mindig jól tanultam, kiváló eredményeket értem el. Mivel szociológus akartam lenni, Budapestre költöztem. Rövid idő alatt kiderült, hogy az a sok pozitívum, amivel otthonról érkeztem, az adott közegben inkább hátrányt jelent, leszámítva azt, hogy csinos nő voltam. De én a tudásommal akartam érvényesülni! Mindenkinek megvannak a játszmái az érdekérvényesítéshez, ilyen indulási helyzetben, amiről most meséltem, nem is tehettem mást, mint dacos ellenállással bizonyítani, hogy ugyanannyit érek, mint akárki más a környezetemben.

– *Ugyanilyen szituációban egy cigány embernek még nehezebb?*

– Sokkal nehezebb. És ha még nő is... egyre esélytelenebb a helyzete. Ezt a hétköznapi életből is tudom, hiszen amióta az eszemet tudom, mindig voltak cigány barátaim. Amikor a Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán 2001-ben elindult a romológia tanszék, az első cigány hallgatók – akik a helyi Gandhi Gimnáziumból érkeztek, tehát iskolázás szempontjából nem voltak hátrányos helyzetűek – a folyosó végén kis kupacokban összegyűlve ijedten nézték, mi zajlik körülöttük. A későbbiekben arról is mertek mesélni, hogy történtek velük nem túl szívderítő dolgok is. Tehát megtapasztalták, milyen az, amikor ellenséges, gyanakvó, barátságtalan közegben kell emelt fővel helytállniuk.

– *De amikor befut egy cigány származású rákkutató, abból azonnal szenzációt csinál a média, kihangsúlyozva, hogy ő bizony cigány!*

– Azért az ilyen siker nem semmi bárki számára. És azt is vehetjük alapul, hogy a cigányság olyan hátrányos helyzetű társadalmi csoport, ahonnan ennyire magas szintre feljutni még kevesebb embernek adatik meg. Én nem tartom visszásnak, ha egy cigány diplomást példaképnek állítanak, már csak azért sem, mert jól tudjuk, hogy nemzetközi vonatkozásban hírnevet szerezni még egy angol, német vagy magyar fiatal esetében is milyen nehéz.

– *Ezt aláírom, de azt furcsának találom, hogy kihangsúlyozzák a cigány származását. Hol van ez attól, hogy egyfajta társadalmi egységet képezzen a magyarság és a cigányság, amikor már nem kerülnek jelzők a nevek elé. Mi kell ehhez?*

– Noha ez túl bonyolult kérdés, én optimista vagyok. Úgy gondolom, közelítünk a társadalmi egységhez. S ebben a mobilitásban a cigányság is lép előre, átalakulóban van a cigány társadalom szerkezete. Alapvető fontosságú, hogy létrejöjjön egy új cigány középosztály. Ebben a folyamatban – amely az elmúlt évtizedekben egyre több családot sodor magával – nagy szerepet játszik az iskolázás rohamos terjedése. A változásokat sok-sok egyéb mellett az is jelzi, hogy a cigány fiatalok a pécsi

egyetem romológiai szakán kívül egyebek mellett magyar vagy történelem szakra is jelentkeznek. Ami pedig az esélyeket illeti, manapság egy szegény szabolcsi faluból már nemcsak egy cigány, hanem egy magyar lány is ritkán jut el egyetemre tanulni. Szomorú, de attól ez még így van.

– *A cigány társadalom szerkezeti átalakulása generációs kérdés is, hiszen az újabb és újabb korosztály világhoz való viszonyulása teljesen más az elődeikénél. Rajtuk múlik a jövő?*

– Egyértelműen. Fontos szerepük volt/van/lesz az iskolázás, a társadalmi előrejutás kiterjesztésében. Szívesen gondolok a második világháború előtti, még pontosabban a Rákosi-rendszer előtti parasztság fejlődésére. Már az is nagy dolog volt, ha valaki tanító lett, majd pedig elkezdődtek azok a szerveződések, amelyek révén a parasztság köréből is egyre inkább kerüljenek magasabb pozícióba az értelmesebb, szorgalmasabb, tanulni vágyó fiatalok. Úgy vélem, a cigánysággal kapcsolatban is ez a helyzet.

– *Azért a cigányság esetében ez sokkal bonyolultabb kérdés, amiről külön tanulmányt lehetne írni. Olvastam valahol egy érdekes felvetést, ami sok mindenre magyarázat lehet, hogy a cigányoknak más európai népekétől eltérően nincs történelemtudatuk, ami arra vezethető vissza, hogy nekik nincs írásos kultúrájuk, a szóbeli kultúrákban pedig másképpen alakul az emlékezet, az időhöz és a térhez való viszony.*

– Ne felejtjük el, hogy a magyar népesség írásos történelme is folyamatosan alakult ki, és a „nagy magyar nemzetté” formálódást nem oly régen, a 19. század legelején értük el. A cigányságnál még nagyobb lemaradás figyelhető meg, valójában csak a 20. század közepén kezdődtek el az önálló népcsoporttá váláshoz vezető szerveződések. Írásbeliség nélkül nehéz kialakítani a történelemtudatot, hiszen ahhoz kellenek könyvek, melyekben nagy elődökről, példaképekről lehet olvasni. A cigányok körében kevés a kiemelkedő történelmi szereplő, s ez is akadályozhatja a népesség egységbe forrását. A leghíresebb cigány személyiségeket a virtuóz magyar cigányzenészek között kell keresnünk, hogy csak a II. Rákóczi Ferenc fejedelem udvarának muzsikusait és azok leszármazottját, Czinka Pannát említsem, vagy a 19. század elejének muzsikusait, akik a feltörekvő társadalmi elithez tartoztak. A cigányzenészeknek tehát volt történelmük, és viszonyítási alapjuk is, tudták kihez-mihez mérni magukat. Amelyik csoport csak később érkezett az országba vagy csak később lépett az önismeretnek azon szintjére, hogy feljegyezze a múltját, azoknak kevésbé van meg a viszonyítási lehetőségük – s ez teljesen természetes.

– *Mit kezdjünk azzal a felbuzdulással, ha valaki cigány köztársaságot akar létrehozni?*

– Szerintem egyáltalán nincs realitása. Már csak azért sem, mert csak a magyarországi cigányságon belül is vannak kibékíthetetlennek tűnő ellentétek az egyes csoportok között. És akkor mennyi tisztázatlan kérdésről nem beszéltünk még... Maradjunk annyiban: nem tartom komoly dolognak.

– Azt gondolom, mára annyira lejáratódott a magyarországi cigánykérdés, annyi-féle negatívum tapad hozzá, hogy sokan csak legyintenek, ha ezzel a valójában még mindig megoldatlan problémakörrel hallanak.

– Ez így van. Nincs mozgósítóerejük – se pro, se kontra – a cigányság felzárkóztatására vonatkozó kezdeményezéseknek. Pedig súlyos gondok vannak, melyek alapjaiban nem nagyon térnek el a többségi magyar nép problémáitól. Mivel az egyre inkább terjedő szegénység önmagában véve nem túl izgalmas dolog, manapság már fel sem kapják rá a fejüket az emberek. Csak arra figyelnek fel, ha valamiféle felzúdulás járul hozzá, mint ahogyan a gyöngyöspatai iskolaügyben tapasztalhattuk.

– *Elvesztették a cigányok a méltóságukat?*

– Egyes cigány népcsoportok – akiket ismerek, akikkel kapcsolatban vagyok – nem vesztették el a méltóságukat. Az írástudók felelőssége, hogy terjesztenek-e vagy sem ilyen mozgósító jelszavakat.

– *Meglehet, hogy a kilátástalan helyzetben lévők inkább a reményt vesztik el?*

– Ez viszont bárkivel megtörténhet. De én mindig abban bízom, hogy ez nem végleges dolog.

– *Napestig tudnánk beszélgetni a szegregációról, és ha még a falu-város közötti esélykülönbségeket is felelmegetjük, akkor nagyon szomorú képet vázolnánk fel...*

– Elég rosszul csengő kifejezés a szegregáció, hiszen első hallásra a faji alapon történő elkülönítés jut eszünkbe róla. Pedig ha úgy vesszük, az elit iskola is a megkülönböztetésről szól, csak ott a jó képességű gyerekeket válogatják ki. A cigányok vagy a szegények szegregációjával az a legnagyobb probléma, hogy a többség – és ebbe beletartoznak cigányok is – azért nem akarja a gyerekeit rossz magatartású, iskolaidegen társaikkal együtt taníttatni, mert véleményük szerint abban az esetben ők sem lesznek, lehetnek sikeresek. Ebben az értelemben a szegregáció csak negatív előjelet kaphat. Holott az lenne az ideális, hogy azokból a társadalmi rétegekből is lennének gyerekek megfelelő számban, akiktől megtanulhatnak viselkedni vagy az érdekeikért kiállni. Ahogy tapasztaljuk, ez a kérdés legtöbb esetben politikai üggyé válik, márpedig ha alaposabban megnézzük az iskola funkcióit, az iskolai szervezeteket, akkor kiderül, sokkal komplexebb problémáról van szó.

– *Mennyire nincs igaza, aki azt állítja, hogy a cigány gyerekek ingerszegény környezetből jönnek. Éppen az ellenkezője igaz! Tíz-tizenötén is élnek egy légtérben, egymás előtt nincsenek családi titkaik, ősi hagyományokat ápolnak, kultúrájukról, nyelvükről nem is beszélve. Ha ilyen háttérrel kerül be valaki egy „normál” iskolai osztályba, ott bizony nagyon is személyre szabottan kellene vele foglalkozni, nem pedig ugyanazokat a követelményeket elvárni tőle, mint a „rendes” családból érkezőktől. Vagy ez csak álom?*

– Ez volna az ideális helyzet. Ha maga azt mondja, hogy ez álom, akkor meg is válaszolta a kérdését. A tömegoktatás korában képtelenség annyi elhivatott, jó pedagógust tudni egy tanári karban, akik minden gyerekkel képességei szerint tudjon foglalkozni, ez csak ritkán adatik meg. Arról se feledkezzünk meg, hogy azokon a

településeken, ahol szinte csak a társadalom peremén tengődő, mélyszegénységben élő cigányok élnek, hogyan lehetne megvalósítani az ideális feltételeket, inspiráló környezetet nyújtó vegyes osztályokat. Nem lenne szerencsés az északkelet-magyarországi falvakból elvinni a gyerekeket nagyvárosi iskolákba, amint az sem tökéletes megoldás, amikor megszokott közegükből kiszakítva cigány diákokthonokban helyezik el őket, letudva ezzel az iskolázásukat. Az ember kitalálhat mindenféle okosságokat, de nehezen tudja orvosolni a társadalmi problémákat. Egy levegővétellel nem megy, csak lépésről lépésre érhető el eredmény.

– *Mindig jön újabb leküzdendő akadály. A koronavírus-járvány idején például tovább csökkent annak a cigánygyereknek az esélye, aki nem tudott bekapcsolódni a digitális oktatásba...*

– Néha még az iskolázott, számítógépet használó szülőknek is problémát okozott a kényszerhelyzet, nem feltétlenül az, hogy a tanárokat kellett helyettesíteniük, hanem a technikai átállás. Egyébként a faluvégi cigánygyerekek közül sokaknak van mobiltelefonjuk, tehát a kapcsolattartás működhetett, esetükben a szülői hozzáállás, tudatlanság miatt kerültek hátrányba az oktatás során.

– *Ahogy beszélgetünk, egyre több problémára világítunk rá, és még tovább sorolhatnánk, mennyi a megoldatlan kérdés, amiben nem történik semmi. Meddig húzható ez az állapot? Lesz valamikor kitörés? Vagy marad minden a régiben, és megállíthatatlanná válik a cigányság lesüllyedése?*

– Én ennél optimistább vagyok! De az ilyen nagy horderejű dolgok, mint a magyarországi cigányság felemelése, nem oldhatók meg egyszerre. Ha a szegénységet sikerülne csökkenteni, lenne mit enniük a családoknak, már az is sokat segítene, de azt nem tudnám megmondani, e tekintetben mi hozhat változást. Pályám során többször megtapasztaltam, hogy van még remény. Amikor Enyingen tanítottam – ahol különböző anyagi, iskolázottsági helyzetű cigányok éltek –, mindig sikerült két-három cigánygyereket érettségiig eljuttatni, de volt olyan is, aki egyetemen tanult tovább. A siker személyfüggő, vagyis a pedagógus hozzáállásán is múlik. A felzárkózáshoz, a kiemelkedéshez fontos, hogy már az óvodában elkezdődjön a cigánygyerekek „trenírozása”, meg kell tanítani nekik az alapvető iskolai viselkedési szabályokat, a tanulás fontosságát, így nem csak az általános iskola első osztályában találják magukat szembe „kőbe vésett” követelményrendszerrel. Nézzünk néhány példát. Egyik doktori iskolai hallgatóm (nem cigány!) egy borsodi faluban lelkész, megszervezte, hogy délutánonként foglalkozhasson a cigány gyerekekkel. Magam is többször jártam a Nyíregyháza szélén található Huszártelepen, ahol nemcsak cigányok, hanem elesett, munkanélküli, iskolázatlan emberek élnek, s ha lassan is, de egyre több gyereknek sikerült jó irányba terelni a sorsát a görögkatolikus szervezőlelkészség által fenntartott iskolában. Csodálatra méltó Bódis Kriszta missziója is, amit az ózdi cigánytelepeken visz véghez. Az ilyen kísérletek nagyon fontosak a társadalom és az egyén számára is. Csakhogy még mindig túl sokat beszélünk a cigányok nyomorult helyzetéről – amire maga is utalt a kérdésében –, de ha több

problémaérzékeny láthatatlan hős és több példaértékű kezdeményezés volna, azzal legalább a kis közösségeket lehetne kiemelni.

– *Kitől várhatja a segítséget a magyarországi cigányság? Az államtól? Az egyháztól? A civilektől?*

– Mindháromtól. Az államtól kapnak némi alamizsnát, például gyerekgondozási segély formájában. A szocializmus megemésztése után újrászerveződő egyházak is egyre inkább odafigyelnek a karitatív tevékenységre. És nélkülözhetetlenek a civil szervezetek is. Szeretném hangsúlyozni, hogy az említettek általában kisebb csoportokat érnek el, de természetesen ennek is örülni kell. Azonban ha a magyarországi cigányság nyolcszázezres népességét nézzük, akkor csak aprócska százalékuknak adatik meg, hogy leérettségizzenek vagy egyetemi diplomát szerezzenek, miközben hihetetlen mértékben nő a leszakadók tábora. Ám ha egy szociális közeget vizsgálunk, egyfajta életkor-specifikus elmozdulás tanúi lehetünk: az idősebbek nem tudnak írni-olvasni, a középkorúak felismerték az érdekérvényesítés szükségességét, a fiatalok többsége pedig a tanulást választja.

– *Összességében mégiscsak az államnak kellene a kiutat megtalálni!*

– Elmondaná, hogyan gondolja ezt?

– *Az egyházzal és a civilekkel szemben az állam mindenkit elérhetne, és ha lenne a cigányság minden problémájára kiterjedő koncepciója, talán átfogóbb eredményeket lehetne elérni. A nagy kérdés az, van-e kormányzati szándék erre?*

– Néha olvasni arról, hogy milyen jelentős összegek állnak ilyen-olyan cigány-programok, stratégiák megvalósítására, de ettől még szemmel látható változásokat nemigen tapasztalunk. Úgy vélem, most az egyházaknak, a civil szervezeteknek nagyobb a befolyásuk bizonyos kérdésekben, és ezzel többet lehet elérni, mint egy globális koncepcióval. Mert hogyan lehetne elkezdni? Például ha minden cigánynak adnának munkát, az önmagában nem lenne elég, hiszen egy felnőtt cigány nem tudja, hogyan kell dolgozni, egyszerűen azért, mert nincsenek ebbéli tapasztalatai, tehát először meg kell tanítani arra, miként végezhet hasznos munkát.

– *Cigány hagyományok, cigány kultúra, cigány tudomány: ezek segíthetnek az önazonosság megtartásában?*

– Mindenképpen. Sokak öntudatát erősíti és büszkeséggel tölti el őket, hogy a saját közösségükből származó alkotók milyen eredményeket tudnak felmutatni, legyen az költészet, festészet vagy rákkutatás. Szerencsére az iskolázott, diplomás cigány fiatalok közül egyre többen vállalnak szerepet civil szervezetekben, hogy visszatérve a közösségükbe segíthessék őket a felzárkózásban. Tudok olyanról is, aki pedagógusként dolgozik egykori falujában, de ennek hátulütői is vannak, hiszen az egykori maszatos cigány gyerekből értelmiségivé vált felnőttnek nem könnyű kivívnia a tekintélyt.

– *Meg kell kérdeznem, hogy ön miért tartja szíviügyének a cigányság sorsát?*

– Gyerekkoromtól kezdve mindig ismertem cigányokat. Amikor pedig első budapesti társasházunk épült, a környéken laktak oláh-cigányok, óhatatlanul is több-

szőr találkoztam velük. Érdekeltek a szokásaik, az életük. Néha meglepetések is értek. Egyszer átjött hozzánk a gyerekük, akit az iskolából is ismertem, rengeteg probléma volt a magatartásával. Meglátott nálunk egy reprodukciót valamelyik híres festményről, és már mondta is, hogy ki festette, és melyik múzeumban található. Leesett az állam. Bámulatos tudását szüleitől hozta, akik műkereskedéssel foglalkoztak. Aztán úgy alakult a sorsom, hogy részt vehettem a cigányság kérdéseivel foglalkozó szociológiai kutatásokban. Szeretem az embereket, szeretek velük beszélgetni. Rám mosolyognak, én is rájuk mosolygok. Sokszor egyetlen mosoly is megnyitja a szíveket.

Első megjelenés

Borzák Tibor: *Cigánylélek. Kalapos Zoli világa*. Bahget Iskander fotói. Budapest: BT-Press, 194–201.

Romani Studies

From popular experiences to an academic discipline

Romani studies – just as its related sciences (Hungaristics, English linguistic and cultural studies) originally was a part of applied linguistic sciences; however, for nowadays it extended into an interdisciplinary area or a so-called field study. In the course of higher education, it incorporates Gypsy, Romani folklore- and social studies, just as the discovery of various cultures, the historical study of the Gypsy population, as well as diverse (governmental and non-governmental) Romani policies. In the paragraphs below, we present a schematic synopsis regarding this extended field of knowledge.

This introduction have three related purposes. On the one hand, it is an introduction to Romani Studies, as an interdisciplinary field of study. On the other hand, it is a short introduction about how the attention directed towards international and domestic Gypsy, Roma population became institutionalized in domestic higher education. Thirdly, it serves as an introduction to the thematic of the present book.

About the History of Gypsy/Roma People

For a long period of time, the common belief was that the origins of Gypsy/Roma people and their language are from Egypt. In the 18th Century, a fortuitous discovery led to the recognition of the Indian roots of the language. During his foreign studies, István Vályi – a clergyman from Dunaalmás – became surprised upon noticing that the language of his roommates, who came from India, is quite similar to the language used by the Gypsy locals of his village. The comparison of the two languages led to the recognition of its Indian origins.

Origins

Linguistically, the Romani people are related to the people of North India, however, their genetics do not correspond. Their supposed – although not confirmed – moth-

erland is the North-Western part of India, especially the provinces known today as Panjab, Rajasthan and Gujarat. From the 7th-8th Century, the ethnic groups of Indian origin that lived in Iran continued their migrations in multiple directions. A smaller group of them moved to Asia Minor, to Armenian territories, where they were converted to Christianity. At this time, the area was under the authority of the Byzantine Empire, and by the 9th Century, the chronicles already mention the “migrants at the Eastern borders”, under the name of *atsiganos* (untouchables). Moreover, according to written records, *tsiganoses*, dealing with sorcery and predictions went so far, as the Capital of the Empire.

In the 13th Century, the Gypsy people in this area moved westwards, probably triggered by the Mongolian conquests. In the 14th Century, the majority of the Gypsy inhabitants of Asia Minor moved to Europe, more specifically to the Balkan Peninsula. At the Balkan Peninsula, the Gypsy people faced slavery as a subsidiary effect of Turkish expansion. A large part of the migrating groups was driven onto the Turkish slave markets. They were to serve in the landowners' estates among the nations of the Balkan and the Romanian principalities, up until the last quarter of the 19th Century, when the Kingdom of Romania was established.

Ethnic groups, structural organisations

The Gypsy people that could preserve their freedom, maintained their nomadic lifestyle. At the end of the 18th Century, Maria Theresa settled a significant part of them, sending their children to craftsmen in order to be trained. Naturally, this series of measures could not bring fundamental changes to the whole Gypsy population. However, from the rise of bourgeois classes in the first half of the 19th Century, Gypsy musicians – whose families constituted the elite class of the ethnicity, and definitely belonged to the higher layers of contemporary society – started to have higher and higher ranks. A larger part of the Romani/Gypsy population of the country had village habitations and tried to make their living out of farming and diverse handcrafting skills.

After Romania has gained its independence, the various forms of slavery ceased in the area, and from the end of the 19th Century, members of the “Boyashii” ethnic group started to arrive in the present area of Hungary, and as forest inhabitants mostly made their living out of woodworking crafts (i.e. a common family name among them was “Orsós”, meaning “Spindle user”). The majority of the Hungarian Boyashi group settled in Trans-Danubia, where they still keep their native language which was formed from Romanian.

The “Romanian Gypsies” (Romas) also found their habitat in Hungary. Their still-existing native language comes from their elite group, the “Lovari”. According to some opinions, the name of the group originates from their trade activities, as they

were renowned and successful horse traders (and a part of them still is). Another opinion is that their name comes from the Gypsy word for money, which is "lové". Either way, the Romani elite has kept much of their traditions, and still belongs to the rich, successful social class of the Gypsy population. From the 1930s, they were also victims of the Nazi genocides. The "porajmos" (which in the Lovari language means to devour, to consume) started with the killing of Gypsy people in Germany, while later many of them were also deported to concentration camps from other countries.

International Gypsy movements were initiated in the 1930s, however, the First World Congress of Gypsy people was only held in 1971, in England. Here, organisations of several European, African, Australian and American countries represented themselves. As in many languages (German, English, French, etc.), the word *Gypsy* is usually a negative, pejorative expression, a decision was made for the uniform use of the word *Roma*, as the name of the nationality, and the title of the congress became World Congress of Romani People. The Gypsy flag and their anthem (*Gélem, gélem*) were also accepted here. One of the founders of the still operating Federation was Nicolae Gheorghe from Romania, who also worked in Hungary at several occasions. He kept contact with the Magazine *Phralipe*, the gazette of the Independent Gypsy Association, in which some of his works were also published. (Its founder and general editor was Béla Osztójkán, a poet, who also established the still existing *Amaro Drom* magazine.)

Languages, names, nomenclature

When speaking about the Gypsy, Romani community – or any other ethnic group – we should not forget that this ethnicity is by no chance can be considered homogenous due to its complexity and division by several aspects and dimensions., Upon speaking about Gypsy people, it is especially important to emphasize. It is a community, which is uniform – as a homogenous group – exposed to hostility, rejection as well as discrimination. The same is true for support, which can even be humiliating for the individual.

In Hungarian tradition, the word "Gypsy" became a general title for the nationality – created by the people outside of the ethnic group (just as other nations used "Hungarus" to refer to the inhabitants of the Hungarian empire). This name incorporates each of their groups and languages. Apart from this, there could be – and actually are – inside titles, used by the diverse communities to express their identity. The word "Gypsy" is used in the Law on Minorities, in the Law on Education and in the government offices in Hungary in the same sense.

The Gypsy or *Romani* language is a member of the Indo-European language family which belongs among the *Ind* languages. Naturally, it also consists of words taken from several other languages, and certain dialects include words from various

European languages, Hungarian being one of them. In Hungary, about 90 per cent of native Gypsy speakers use the *lovári* dialect of the Gypsy language. The Boyashi Gypsies speak the Boyashi language, which is an archaic version of Romanian.

There is a particular Hungarian dialect that was developed among assimilating Gypsies. It is called the *Romungro* language in which Hungarian words are spoken with a Gypsy accent, however at the same time several Gypsy words are kept too. The inverse of this phenomenon can also be observed: several words of the *Romani* language are incorporated both in spoken Hungarian and in slang too. Internet-based communication between people living in different cultural environments gains more significance, and it provides an opportunity for Gypsy loanwords to be introduced into ever-growing publicity.

The majority of both Romanian and Boyashi Gypsies – especially in Budapest and in larger cities – exchanged their original language for Hungarian. As of today, 90 per cent of Hungarian Gypsies are Hungarian speakers, and only 5-5 per cent of them have Romani or Boyashi as their native language. A large per cent of Romanian Gypsies can be considered bilingual, as besides Hungarian they also speak Romani, while Boyashii Gypsies are considered native Hungarian speakers, in spite of partially keeping their original language. Although language exchange is an especially significant development, it cannot be considered a sign of assimilation by itself, since it also occurred earlier, during the migration period of this ethnic group, without any change in national identity. It is important to know that a significant proportion of Gypsy, Romani people understand and speak two, or even three languages. Within this ethnic group, the exception is found among Hungarian Gypsies, who are mostly monolingual.

Culture

There is a strong divergence between traditional Gypsy culture and the culture of the host countries. Each area of life is based on the values of family and consanguinity which are superior to everything else. This is the common basis of Gypsy culture and identity, which is still unchanged. At the same time, every other detail of the culture that belongs to traditional Gypsy communities is characterized by conformability and flexibility. As an adjustment to the changing environment, the habits and even the language of a given group can transform within a time period as short as one generation.

Recently, the Gypsy inhabitants of many European countries became followers of Neo-Protestant religious communities. Within the Catholic Church, the spiritual welfare of the Romani population is provided by the institutions of Gypsy pastoral care, but every Hungarian denomination has its Romani congregations all over the country, both in cities and in villages.

Statistics

At present, the headcount of the Gypsy population in Hungary is usually estimated between 600.000 and 800.000 people. It is one of the most significant ethnic minorities in Europe, both by numbers and by the rate of population. The latest research that used professional estimations, based on outside categorisation was conducted at the University of Debrecen between 2010 and 2013. According to its outcomes, there are 876 thousand Romas who live in Hungary. In the case of Romani people, both the censuses, the self-declaration-based and the outside categorisation based professional tests have strong limitations. The first one provides more comprehensive information and almost complete outcomes, however, due to the hiding nature of the respondents, the numbers of the Romani population are usually underestimated. The latter two lead to more precise estimations, but they provide less detailed data, while their methodology includes a larger portion of promiscuous outcomes. In order to investigate the social status of the Romani people, both data sources are worth consideration.

The Romani community, as an ethnic minority, diverges from the rest of the ethnic communities in several aspects. A specific characteristic is that their groups and communities can be found in almost each of the European countries, although in our region – in the area of former state-socialist countries – their numbers and their proportion is higher than in the rest of the European countries. The Gypsies are characterized by significant underdevelopment and detriments in each area of life. A significant proportion of them belongs to the marginal layers of society.

During the last decade, their situation in Europe deteriorated in every aspect, although the people of Europe did not pay attention to it. It is not only true to our region, where the former state-socialist countries belong. One of the reports by the Council of Europe states that in the majority of the member states, the Romani people “are too often subject to discrimination, marginalisation and segregation in the fields of education, employment, housing policy, and healthcare” – says the report by the Ministry of Foreign Policy. On the other hand, however, we can consider the Romani community as a trans-national, or trans-cultural minority, in other words, as a minority, that more or less adapted to the language and culture of the environmental majority. In this sense, the phrase has been often used that they constitute the “most European” nation within Europe. Several researchers consider it as a chance that in the future, the Romani people could be able to contribute to the fortification of European integration.

Gypsy, Romani Policies

The development of a Gypsy, Romani intellectual elite is such an objective within social policy, which could be accepted by a relatively wide segment of public opinion – not only the smaller intellectual groups that sympathize with, or are willing to fight for goals related to civil rights. In Hungary, this perception and practice of talents and talent promotion were established within the two world wars, in the ideologies, sociography and literature that have their roots in folklore, and its unfolding was facilitated by state-, parochial- and civil scholarship and colleges. In a large proportion of the most significant writers of the era – the authors of emerging sociography – we can find dramatic descriptions of the poverty of rural areas. Newly discovered people, who could barely read or write, became renowned writers (and many of them paid with their derailed lives for the huge social transition). The movement, that put the integration of – especially village – people on its standard, was able to perceive the foundation of the rural colleges of the era, as an organic achievement of its dedicated endeavours. Contemporary Gypsy, Romani policies can lean on these initiatives.

Before the change of regime

The education policy initiations that endeavoured to offer more successful educational career to Romani children, started even before the change of regime. By this time, the achievement of a high school degree was not part of the plan – the objective was the completion of mandatory primary school classes. The first targeted supportive programme – although it wasn't openly directed towards the Romani group of people – was initiated in the second half of the nineteen-seventies. According to this, the supposed exit route was the development of separate classes for uneducated social layers, assuming that by the beginning of schooling age, the existing handicap could be brought back within 2-3 years' time. After reaching the required level, the finished participants were to be integrated into normal school classes. However, within a short period of time it became obvious that this method cannot aid its supposed protégés.

The Romani research led by István Kemény in the first half of the 1970's – which only received publicity much later – gave scientific evidence to the extremely low educational level of Romani population, which, in comparison with the rest of the social groups could not present any significant changes, and which could have been a source of serious social tensions due to the significant numbers of this population.

In the decade of the eighties – in particular, due to the activity of Imre Pozsgay, Minister of Education and Culture – instead of being a pile of problems with low education levels, the Gypsy population could finally be perceived as an ethnic

group with respective culture, whose support became an important social responsibility. The eighties – amongst the waves of emerging civil initiatives – resulted in the development of respective identity in the Gypsy population too; thus the first non-governmental organisations were initiated, while the ethnicity also received governmental support. (Today's active Gypsy, Romani public figures were mostly socialized at the end of the eighties.)

Following the Change of Regime

Following the change of regime – simultaneously with other civil initiatives – the freshly initiated civil protection of Romani rights rose to prominence. The debate concerning the Law on Minorities was conducted with the co-participation of this ethnic group. Owing to the non-government – and later government – initiatives, within a short period of time, scholarship programmes were developed in order to support their intermediate and higher education. Its reasons hardly require any explanation: remarkably few of their young people could get into secondary-, and especially higher education. The scholarship also included financial support – which was highly necessary for many – but a joint objective was to also declare that being educated does not only have “long-term benefits”, but also results in financial profit even during the schooling period.

The endeavours became directed towards the reduction of apparent social differences, and the involvement of this large proportion of population in educational activities. However, the theoretical background was not primarily provided by this, but rather by the assurance of the legal equality of minorities, which was rooted in the Law on Minorities. Due to this very circumstance, the primary issue was not directed towards the ways of overcoming social disadvantages, but towards the inspirational forms of participation in the higher stages of public education, which was considered as an essential form of legal equality. This required knowledge regarding the education level within this ethnic group, and the list of regions that struggled with the greatest deficiencies.

An achievement of the debates concerning the Law on Minorities (1993) – and the NGO's founded at this time – was that the protection and development of Gypsy Culture also became included in the agenda: similarly to other ethnic minorities, it facilitated the foundation of educational institutions that could maintain and support their respective culture.

The first scholarship programme that supported the participation of Gypsy students in secondary- and higher education, inciting them into development and motivational programmes, was introduced by Soros Foundation in 1993. This activity is carried on by the non-governmental organisation of Romaversitas Foundation, which originally was created for the support of Gypsy University students. Follow-

ing the example of Soros Foundation, the government also initiated a similar scholarship programme in 1995, which is still active in various forms.

The recognition of the Gypsy population as an ethnic minority was a significant achievement in the course of the representation of interests. Regarding education policy aspects, the emphasis was rather on the coequality with other ethnicities, instead of disadvantageous situations concerning social and educational respects. It facilitated the steps that led to the development and distribution of Romani minority educational programmes. In other words, the Nationality Act, and the measures implemented upon its habitual conduct did not deal with Romani population as a disadvantaged layer of society, but rather as the same kind of ethnic minority as the rest of the domestic ethnicities.

The Nineties

The educational policy of the nineties provided a theoretical opportunity to the cultural groups of the Romani population (Hungarian, Romanian, Boyashi Romas) for the educational presentation of their language, and culture, similarly to other ethnic groups; moreover, it offered scholarship programmes for secondary- and higher education studies. In the intellectual public thinking regarding the Romani population, this ethnic group was not considered as an extremely poor group of society anymore, but rather as a carrier of cultural values.

However, the issues of equal and equivalent education of the Romani population still could not have been solved. By the end of the nineties, a correction was implemented, as, besides (Gypsy) national education, the preferences developed for those in disadvantageous social situations were also further refined. This put an even stronger emphasis on the symbolic message of financial support, namely that learning “pays off”, since the profit that it brings into the family or to the individual, is a present possibility instead of being a mere future prospect.

The educational policy of the governing parties after 2002 put the elimination of the educational segregation of Romani students onto its standard. This policy endeavoured to present financial inspiration to the education institutes in exchange for the integrated education of Romani children, by offering a triple amount of so-called special “skill development normative”. The Department of Education also had high hopes regarding the de-segregation tender: among quite loose conditions, the schools could receive several million Forints, which – according to their own vision – could be used for any development that enabled their institution to receive the so-called “integration normative”. The law amendment of 2003 endeavoured to confine segregation while introducing mandatory measures that aimed for the equal integration of disadvantaged – especially Romani – children. Its most important objectives were the extension of kindergarten education, the restriction of the repetition

of years in lower classes, the modernisation of the network of vocational schools, the desegregation and integration of Gypsy/Romani children, and the general integration of pupils in need of special education.

However, there weren't any points of reference for the follow-up of the success of the programmes directed towards Romani children, the measure of the entitlement for integration normative, or – in case of being entitled to it – whether the institutions really took advantage of the resources. Due to these deficiencies, this form of support slowly ceased to exist before the change of government in 2010.

Romani Colleges for Advanced Students

Following the change of regime, the Gypsy, Romani ethnicity appeared as a target group, whose emancipation required the targeted development of their respective intellectual stratum, who have their own identity, and can be active in the fields of public sphere and politics. Only a handful of young Romani students were able to get into higher education, and some of them fell out before receiving their degrees. The scholarship programme could have been an appropriate channel to encourage participation in further education and for the financial support of those who were chosen; however, it could not provide enough help to stay on track and to overcome the socio-cultural obstacles that hindered the success of education.

The most successful initiatives in higher education – the so-called Romani Colleges for Advanced Students – were established after the change of regime. These vocational colleges, as we mentioned earlier, resemble the former demotic colleges, however, the similarities mostly occur regarding their objectives.

Regarding its elite training and talent promotion functions, the *Invisible College* of Romaniversitas (referred to by its students as “Romver”) endeavoured to resemble the Invisible College of Budapest, which was established upon a non-government initiative a couple of years earlier. Romaversitas was founded by the Romani Foundation of Civil Rights in 1996. Until 1998, its operation consisted of Free University lectures and Summer University Camps; until February 1998, the Romani Foundation of Civil Rights trusted a full-time program director with the tasks of management and direction. The programs were initiated with the financial support of the Soros Foundation, but later they became self-financing ventures. “Romver” made his tenders available for the Romani high school and university students from all over the country, offering scholarships, and even foreign language learning opportunities abroad for the best of them. The scholarship includes full service at weekends, and every two weeks, the students participate in University lectures and development training. The sense of being chosen, the location at Budapest, the high-quality lectures and trainings – and on the top of that, the strong professional

and social position of older members – are all suitable to further develop the identity that the former demotic colleges also provided for their members.

The Wlislöcki Henrik Romani College for Advanced Students (WHS) is a vocational college that was developed with international (PHARE) support, in cooperation with the Department of Romani Studies of the University of Pécs, following the pattern of Romaversitas. It was created as a University vocational college for advanced students, its membership was constituted by the full-time- as well as the corresponding students of the University. According to its self-declared identity, it is a professional workshop of young people of Roma and non-Roma descent, who are interested in the scientific field of Romani Studies. At the same time, as its eponymous name – referring to the great Romani Studies expert of Hungary at the end of the 19th Century – suggests: the professional activity focuses on the tending and maintenance of the knowledge regarding the Romani ethnicity. A highlighted objective of the Romani College is the talent promotion and helping of its students of Romani descent. Ethnicity is not an exclusive choice criterion, as gathering knowledge in the field of Romani Studies – including the original languages (even Boyashi and Romani) of Hungarian and European Gypsy ethnicity – is an equally important objective.

In the decades that followed its foundation, several other vocational colleges of similar objectives were established and operate all over the country (at present, the conservator of WHS is the Lutheran Church). The objective of the Network of Christian Romani Colleges for Advanced Students is to develop such “Christian Romani intellectuals, who protect their Romani identities, have versatile knowledge, attend their professional activity according to high standards, are open for improvement and committed for the representation of their respective denominations.”

The Romani Colleges for Advanced Students were a serious force of inspiration during the recent years. They have greatly contributed to the commitment of Hungary in the integration of Romani ethnicity, which is an ever-growing burden of society both in the EU and in the countries of Western Europe. Higher education and the development of a responsible intellectual social stratum are objectives that are worth the support of the member states.

From the Beginnings to the Doctoral School

The development of Romani Studies (‘Romology’) as a scientific field, as well as its inclusion in higher education, was initiated after the change of regime. What is referred to today as the field of Romani Studies, was a new scientific field even by European standards.

Mária Ormos was appointed to be the rector of the Science University of Pécs in 1984. Her commission as a rector lasted from 1984 until 1992. It is the time pe-

riod, in which the present University, including the present Faculty of Humanities, was established. Concerning our stance, the development of ethnic departments has special importance. The establishment of a department dealing with Gypsy language and culture, following the example of ethnic departments, was suggested by György Szépe, and the Institute of Applied Linguistics. The establishment of the “Seminar of Gypsy Studies” at the beginning of the 90s failed because there was no suitable teacher for its lead. Its leader should have been a person, with a scientific degree, whose research also deals with the Romani ethnicity. I had some professional encounters with György Szépe, however, I was still surprised when he asked me to participate in this project. This is how the first – and for many years, the only – University department of Romani Studies was established.

The name for the department that was to be established – which was also included in the accreditation – was the department of Romani Studies. By this time, the development of a subcommittee of the same name had already been started within the European Commission. Thus, the term “Roma” was already accepted in the international context. That is why we have chosen the name “Romani Studies” for our department. However, we knew that the majority of the Gypsy people living in Trans-Danubia – the Boyashi Gypsies – refer to themselves as “Gypsy”, while the term “Roma” was used in connection with the group that they reject the most: the Romanian Gypsies. This controversy has been resolved by the collective use of the terms “Roma” and “Gypsy”. (As of today, even foreign publications follow this practice; in the studies included in this volume, we use these terms both collectively and alternately, just as we did in this introduction.)

The development of the material for the accreditation was aided by the descriptions of the rest of the ethnic departments: history, languages, language variations, literature, social, demographic, geographic, and political situation of the population. The next issue was to find the appropriate lecturers. By this time, besides György Szépe, we had János László, and the new rector, József Tóth by our side. Apart from the leading figures of the University world of Pécs, we were also supported by the Education Research Institute of Budapest. With their support, the department was successfully accredited. Today, the Department of Romani Studies operates within the University in the framework of the Institute of Educational Sciences. This way, we were able to establish – besides teacher training – the Doctoral School of Educational Sciences, under the moniker Education and Society; whose programs include the doctoral level development of Romani Studies.

Let me quote from the official justification of the accreditation request: “The training in the Doctoral School of Educational Sciences... has started on the 1st September 2006, with two programs, which, as of today, are still in continuous operation. The operation of the school is based on the programs regarding the history of education as well as education sociology; the latter also includes a specialisation in Romani Studies. We have enlisted our school into the field of Educational Scienc-

es, but we have also distinctly named it as Education and Society. The suggested meaning of this moniker is to emphasize that the core members, doctoral advisors, and lecturers of the school conduct their research in such branches of educational sciences, which are directly connected to social phenomena and areas. However, apart from education sociology, this statement is also valid for our program that deals with historic aspects.” At first, our students mostly came from our own University, but now we have attendants from all over the country, and even from abroad. We can clearly sense that our doctoral school has filled a gap, both in the past and the present; not only at Trans-Danubia but in the whole of the country.

About the Book

The answer for the issue of what Romani studies should be consisted of, basically developed during the accreditation for higher education, under the pressure of the related administration. However, it only received its real contents in the course of education and research. The studies in this volume reflect this process; that is why we named it “Romani Studies”.

The studies included in the book are written by myself, or in coproduction with co-authors. There are four chapters. The first chapter is a review of the relationship between family and education while providing a social insight into the relationship between Gypsy/Roma children, their families, and the education institutes. We investigate the arguments, and the pros and cons concerning the schools that are only available for Gypsy children, and those operating with mixed ethnicities. A fundamental question is, whether a well-operating school could develop a community of children coming from extreme poverty. Finally, we present the lifelines of Romani women.

The second chapter bears the title “After School”. In this chapter, we investigate the outcomes of “communal learning” (or social learning). A study, titled “After School” follows up on the first steps in the career of young people. Our volume could not be complete without the analysis of *resilience*, since most of the members in the investigated population endeavour to span through significant social differences. The study titled “Approaching a Degree” deals with the most successful participants. Finally, we review the Romani Colleges for Advanced Students.

Our next chapter is about social emergence into the middle class. One of the ways is the establishment of a precariat, and the objective, as the title suggests, is to emerge into the middle class. There are more and more studies in specialized literature, which depict young Romani people with successful careers, instead of the unschooled, poverty-stricken population. Churches can be very important for the Romani population; the next study is about parochial interventions. As a result of these, we can see the transformation and modernisation of Gypsy/Romani society.

Chapter four is about the analyses of education policy processes. We introduce the Gypsy/Romani population living in European countries, and then we look at the main aspects of multicultural education. Finally, the study titled “Receivers and Human Rights Advocates” explains the processes which support the education of the children that belong to this minority, according to these two aspects.

According to this, it is clear, that – in contrast with several academic disciplines – Romani Studies are far from being a complete set of knowledge. Rather, it could be considered as a kind of interdisciplinary form of activity, research, education and communal learning, together. At least, that is how we do it here at Pécs.

Bibliography

The list includes some essential works only, that (in their original forms) supported us at the time of the establishment of our university department.

Bereznay A. (2018): *A cigányság történetének atlasza*. [Atlas of the history of the Romani population] Budapest: Méry Ratio Publishers.

Crowe, D. M. (1994): *A history of the Gypsies of Eastern Europe and Russia*. New York: St. Martin's Griffin Publishers, 316 p.

Fraser, A. (1996): *A cigányok*. [The Gypsies]. Budapest: Osiris Publishers, 336 p.

Liégeois, J. P (1994): *Roma, Gypsies, Travellers*. Strasbourg: Council of Europe Press, 323 p.

Liégeois, J. P. – Gheorghe, N. (1997): Európa Romái [The Romas of Europe]. *Phralipe* vol 7, no 4, pp. 5–34.

