

KÖZOKTATÁSI KUTATÁSOK

Forray R. Katalin - Hegedüs T. András

A CIGÁNY ETNIKUM ÚJJÁSZÜLETŐBEN



AKADÉMIAI KIADÓ



# A CIGÁNY ETNIKUM ÚJJÁSZÜLETŐBEN

A CIGÁNY ETNIKUM ÚJJÁSZÜLETŐBEN

Dr. ... ..

Arad, ... ..  
19...

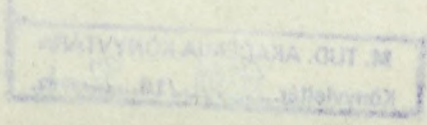


FORRAY R. KATALIN - HEGEDŰS T. ANDRÁS

A CIGÁNY ETNIKUM ÚJJÁSZÜLETŐBEN

- Tanulmány a családról és az iskoláról -

Akadémiai Kiadó, Budapest, 1990



507950

Megjelenik az Akadémiai Kiadó és a Közoktatási Kutatások Tudományos Tanácsának gondozásában.

Sorozatszerkesztők: Gellériné Lázár Márta és Rét Rózsa

E kiadvány az OKKFT Ts-4/1 kutatás keretében készült

Bírálták: Buda Béla  
Daróczi Ágnes

MAGYAR  
TUDOMÁNYOS AKADÉMIA  
KÖNYVTÁRA

**Forray R. Katalin** az Oktatókutató Intézet tudományos főmunkatársa, a neveléstudomány kandidátusa.

**Fontosabb munkái:**  
*Társadalmunk és középiskolája*, Akadémiai (1988); *A középfokú iskolázás területi jellegzetességei*, Pedagógiai Szemle, 1982/2.; *Ahol a nők előnyben vannak*, Köznevelés, 1986/15.



**Hegedüs T. András** a Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem docense, a pszichológiai tudomány kandidátusa.

**Fontosabb munkái:** *A pszichomotoros retardáció négy dimenziója*, Magyar Pszichológiai Szemle, 1979/1.; *Neveljük a nevelőket? Valóság*, 1983/11.; *A nevelővé válás*, Tankönyvkiadó, 1988.

**Közös munkáikból:** *Az együttélés rejtett szabályai*, OPI 1985.; *Az újjáépítés gyermekei - a konszolidáció gyermekei*, Magvető, 1989.; *Socializzazione biculturale Lacio Drom*, 1988/2-3.; *Differences in the upbringing and behaviour of Romani boys and girls*, JMMD, 1989/4.; *Bikultural Sozialisation: Eine Fallstudie über eine Budapester Roma-Gruppe*. In: Karady - Mitter (szerk.) *Bildungswesen und Sozialstruktur in Mitteleuropa in 19-20. Jahrhundert*, Böhlau, 1990.

© Forray R. Katalin - Hegedüs T. András

A kiadásért felelős az Akadémiai Kiadó és Nyomda főigazgatója

A szedés az Oktatókutató Intézetben készült

A nyomás az Alfaprint nyomdában készült

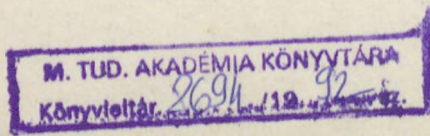
Felelős kiadó: Akadémiai Kiadó

Felelős szerkesztő: Kormányos József

Terjedelem: 12 ív

ISSN szám 0238-6577

ISBN szám 963 05 5882 3



# TARTALOM

<b>Előszó</b>	7
<b>Iskolai beilleszkedés és etnicitás</b>	9
Az etnikai mozgalmak jelentkezése	9
Meggöttözött társadalmi beilleszkedés	15
<b>Cigány családok, cigány iskolások</b>	25
Az élet színvonala és minősége	25
Szeretett óvoda, elfogadott iskola	31
A cigány lét jelentése	40
Kiutak és zsákutcák	45
<b>Teljesítmény, remény, ígélet</b>	51
Vágy és valóság	51
Messzebbre, magasabbra...	59
A siker eredete és értéke	73
Számítások és modellek	80
Mozaik	85
<b>A tanár dolga</b>	87
A műhely	87
A kislány, a kisiú, a kisiák	89
Eszmék és szándékok	99
Mennyiség és minőség	104
<b>Kép a jövőről</b>	109
Töredékek külföldről	109
Helyzetelemzésünk 1990-ben	118
Látomás egy sokszínű országról	121
<b>Jegzet a kutatásról</b>	131
<b>Irodalom</b>	133





*„Én úgy gondolom, hogy Magyarországnak szüksége van mindenkire. És én szeretnék gyerekeket, ezért is nem vész ki az én cigány fajom.”*

*(Hatodik osztályos kislány)*

## Előszó

Kutatásunkban hol közvetlenül, hol áttételesen két dolgot vizsgálunk, amelyek szerintünk szorosan összefüggenek. Cigány gyermekek iskolai beilleszkedésének folyamatát, konfliktusait és kompromisszumait elemezzük, amit már hipotézisünk megfogalmazása során, előtanulmányaink alapján elszakíthatatlannak láttunk az etnikai identitás kérdésétől. Úgy találjuk - nemzetközi és hazai, s ezen belül saját kutatásaink alapján -, hogy az a megközelítés, amely a cigányságot csak (vagy elsősorban) mint hátrányos helyzetben lévő népcsoportot, gyermekeit mint az iskolai pályafutásban szociokulturális hátrányban lévőket szemléli, nem ad kielégítő választ arra a kérdésre, amely bennünket a témával való korábbi találkozásunk óta foglalkoztat. Miért sikertelenek azok a cigány gyerekek is az iskolában, akik gazdaságilag vagy a társadalom más szféráiban a többségi társadalom mércéjével mérve is sikeresnek mondhatók?

Felfogásunk szerint - és ez a témája könyvünknek - a szociokulturális meghatározottság (nevezzük így azt a kérdéskomplexumot, amely magában foglalja felnőtt családtagok alacsony iskolázottságát, rossz munkaerőpiaci pozícióját, az egyének és családok gazdasági helyzetét, stb.) a befolyásoló tényezőknek csak egyik csoportja. Úgy látjuk, hogy a befolyásoló tényezők másik csoportja az etnicitás, azaz a cigányságnak egy közös etnikumba való tartozása.

Az iskolai sikeresség - ezt minden vonatkozó szociológiai jellegű kutatásból tudjuk - nagy részben magyarázható a családnak a társadalomban való elhelyezkedéséből, a családi milióból. Kisebbségi etnikumhoz tartozó csoport gyermekeinél a családi kultúra többé-kevésbé része az etnikum kultúrájának is. A gyerek nemcsak a „nagytársadalom” tagjaként, hanem egyúttal saját kisebbségi kultúrájának tagjaként lép be az iskolába. Ennek a körülménynek nézetünk szerint különösen nagy jelentősége van akkor, ha cselekvési programokról, fejlesztő programokról, egyáltalán (oktatás)politikáról gondolkodunk. Ugyanis másfajta cselekvésre van szükség akkor, ha csupán a tanulmányi lemaradás leküzdéséről van szó, és megint másra, ha abból indulunk ki, hogy a tanulmányi lemaradást tömegmérétekből csak akkor vagyunk képesek reálisan megközelíteni, ha egyúttal tekintetbe vesszük az etnikai kultúrát is.

Könyvünkben nem tárgyaljuk azokat a (sokakat foglalkoztató) kérdéseket, amelyek arra irányulnak, „mi a cigány most”, a világ mely tájáról ered ez a nép, mennyiben tekinthető egységesnek, kultúrájának sajátosságai milyen történelmi gyökerekre vezethetők vissza. Abból indulunk ki, hogy a cigányság ma Magyarországon (és sok más országban is) létező etnikum, az őket szétszabdáló ellentétek - bármilyen kiáltónak tűnjenek is - etnikumkénti létezését nem vonják kétségbe. Ezzel a kiindulópontunkkal természetesen

nem az asszimilációhoz való egyéni jogot kívánjuk megkérdőjelezni, hanem a saját etnikumhoz való tartozás egyéni és kollektív jogát akarjuk hangsúlyozni.

Mivel ilyen megközelítésben szélesebb vizsgálat a magyarországi cigánysággal - és ismereteink szerint más hazai etnikummal - kapcsolatban sem volt, könyvünknek jelentős hányadát teszi ki azoknak az elméleti és empirikus, javarészt külföldi kutatási eredményeknek a bemutatása és értelmezése, amelyek megvilágítják nézőpontunkat, és segítenek abban, hogy tanulmányunk befejezésekképpen javaslatot tegyünk az ilyen problémák kezelésére.

Nem utolsó sorban munkánk újdonság voltából következik, hogy nem térünk ki sok olyan kérdésre, amelyek tárgyalását ugyan indokoltnak látnánk, de túlságosan szétfeszítenék írásunk kereteit. Így nem törekszünk általános képet adni a magyarországi cigányságról, azokról a rendkívül súlyos gazdasági, társadalmi és iskolai gondokról, amelyek a cigányság nagy részére nehezednek. Abban a reményben tesszük ezt, hogy mások, akik kutatásukban e problémákat vizsgálják, avatottabban teszik meg helyettünk. Tudatában vagyunk annak a veszélynek, hogy - amikor lemondunk e kérdés vizsgálatáról - írásunk esetleg olyan hatást kelthet, hogy a cigányság helyzetét a valóságosnál szebbnek mutatja. Azonban hangsúlyozzuk, nem a cigányság vagy a cigány gyerekek iskolai és családi helyzetét elemezzük.

Nem mutatjuk be teljeskörűen azt a szakirodalmat sem, amelyre a kultúra fogalmának alkalmazása során támaszkodtunk, hanem arra szorítkozunk, hogy a témánkhoz legközvetlenebbül kapcsolódó irodalom egy részét tárgyaljuk. E döntésben az is vezetett bennünket, hogy egy nálunk kevésbé ismert elméleti-kutatási területet mutassunk be. (Ez indokolja, hogy a szakirodalom túlnyomó része nem magyar.)

Nem vizsgáljuk a cigányság vagy a hazai cigányság népi, sem pedig magas kultúráját, mivel ilyen kérdések messze vinnének tárgyunktól.

Amit vizsgálunk, az az összefüggés, amelyet cigány gyermekek iskolai adaptációjának egyes elemei - mindenekelőtt teljesítményük és továbbtanulási aspirációik - és a családi és iskolai környezet között találtunk. Ebben az összefüggésben vizsgáljuk az etnikai azonosulás kérdéseit is.

## Iskolai beilleszkedés és etnicitás

### Az etnikai mozgalmak jelentkezése

Plurális társadalom felé törekszünk, a különböző társadalmi csoportok érdekeinek ta-  
golt megjelenítésére, képviselésére. A bizonyos értelemben „nyersnek” nevezhető politi-  
kai vitákban viszonylag kevés szó esik a kulturális pluralizmusról. Amennyiben mégis,  
akkor elsősorban a színesebb és szabadabb magas kultúra megjelenésével, vagy az isko-  
laalapítás állami monopóliumáról való lemondással azonosítjuk ezt a pluralizmust.  
(Szándékosan nem foglalkozva a sajtószabadság következményeivel, vagyis a nyilvános-  
ság megteremtésének áráként jelentkező szívárványsajttal.)

Szerintünk a kulturális pluralizmust ennél sokkal tágabban kell értelmezni. Minde-  
nekelőtt a magyarországi etnikumok, néptörödékek, sőt regionális kultúrák megjelené-  
sére, értékeiknek a helyi társadalmakba és ezeken keresztül az egész magyar társada-  
lomba való beépülésére gondolunk. Ezt nem egyszerűen humanizmus vagy a sokféleség  
esztétikuma iránti vonzalom alapozza meg. Úgy véljük, elkerülhetetlenül számolnunk  
kell azzal, hogy társadalmunk nem csupán tagjainak iskolázottsága, munkája, a tulajdo-  
nosi minősége mentén óhajt majd tagolódni, hanem ismét szerepet kapnak azok a kultu-  
rális minőségek, amelyeket hajlamosak vagyunk elfeledtetni, nemlétezőnek tekinteni.  
Ha ilyen változások bekövetkeznek, arra reagálnia kell a társadalomnak, létrehozva vagy  
támogatva ezeknek a kisebbségi kultúráknak az intézményrendszerét. Még azt a hipoté-  
zist is megfogalmazhatónak tartjuk, hogy ezek a kultúrák hol szubkultúrák, hol ellenkul-  
túrák - csak azt nem engedhetjük meg magunknak, hogy „a” kultúrát monopolértéknek  
tekintsük, ezáltal valamiféle spiritualizált magasabb szempontból deviánsnak vagy mar-  
ginálisnak kezeljük a kisebbségi vagy elit, de mindenképpen etnikai és/vagy regionális  
folyamatokat.

A népek kohójának elve nemcsak a nagy, színes népességű országokban bizonyult  
illúzióknak, hanem csődöt mondhat a kicsi és e szempontból homogénnek gondolt Ma-  
gyarországon is. Az esetleg nemzedékeken át vágyott asszimiláció elveszti vonzerejét,  
felértékelődik a saját, az eredeti, a kisebbségi kultúra - legyen szó bármilyen értelemben  
is kisebbségről. Az etnikai kisebbségek vonatkozásában a szakirodalom ezeket a folya-  
matokat etnikai revitalizációnak nevezi.

Bár újjászületésről beszélünk, hangsúlyozzuk annak fontosságát, hogy a kisebbségi  
csoportok mindig támogatásra szorulnak, nem utolsósorban kultúrájuk megőrzésében.  
A kultúrát sokszorozni és diverzifikálni kell.

A német romantika a 19. század elején úgy vélte, hogy a nyelv a nemzeti csoportér-  
zés központi pillére. A nemzetiséget ma is okkal kapcsoljuk azzal össze, hogy azonos  
nyelvet beszélő emberek (nyelv)csoportja. Azonban ha etnikumról, etnicitásról beszé-  
lünk, az összefüggés korántsem ennyire egyértelmű. Az etnicitás az azonosságtudat, az  
identitás szükséglete egy kisebbségi létben, amely nemzedékek során át fennmarad, mi-  
közben tartalma radikálisan változhat. Ebből következik, hogy „kemény” változókkal  
nem írható le az etnicitás teljessége. Ez azt jelenti, hogy nem föltétlenül kell létezniük  
közös szociális mintáknak, közös objektív jellemzőknek (nyelv, vallás stb.), legendó a

csoportozás tudata. Ezt *Edwards és Chisholm (1987)* találó kifejezéssel „szimbolikus etnicitásnak” nevezik.

Ugyannak az etnikai csoportnak az emberek egészen különböző okok miatt lehetnek a tagjai. A kritériumok is a történelmi helyzetekkel párhuzamosan változhatnak. Lehet a kritérium a nyelvi azonosság, a vallás, a közös lakóhely vagy egyéb alapvető elem is. Normális esetben a tagok többsége tényleg megfelel az összes kritériumnak, de ez nem szükségszerű ahhoz, hogy etnikumról beszéljünk. *Allardt és mtsai (1979)* szerint etnikai csoport létezésének feltételei az ön-kategorizáció (személyes döntés a csoportba tartozásról), a közös származás tudata, sajátos kulturális vonások (amelyek között egyik legfontosabb a közös nyelv) és a csoporton belül létező, a csoporton belüli és a csoporton kívüli emberekkel való interakciókat csatornázó szociális szervezet megléte.

*Fishman (1977)* etnikai csoportól akkor beszél, ha jellemző a csoportra a leszármazáshoz kötött lét (Paternity), a normákhoz igazodó viselkedés (Patrimony) és a felismerhetősége (Phenomenology). *Smolicz (1984)* különbséget tesz „megosztó” kulturális faktorok (pl. vallás, politikai kultúra stb) és „egyesítő” kulturális faktorok között (nyelv, étkezési szokások, egyes rítusok stb). Az akkulturáció, a másik kultúrába való beletanulás szempontjából például a nyelvnek más a jelentősége, mint a vallásnak: lehet valaki kétnyelvű (ez egyfajta kulturális gazdagodás), de nem lehet „kétvallású”.

Tanulmányunkban még megközelítően sem tudjuk áttekinteni azt a hatalmas és szerteágazó szakirodalmat, amely az etnicitás kérdéseivel foglalkozik, nem is tekintjük ezt feladatunknak. Elsősorban olyan összefüggéseket emelünk ki, amelyek közvetlenül kapcsolódnak egyfelől az iskolai oktatás, az iskolai adaptáció kérdéseire, másfelől a cigány gyermekek problémáinak jobb megértéséhez.

A fentiekből két elemet emelünk ki. Az egyik az, hogy az etnikai csoportozás kisebb vagy nagyobb mértékben *személyes vállalkozás* (akár az identitás szükséglete miatt), azonban az önbesorolást ellenőrzi és korlátozza az, hogyan látják, kategorizálják mások az egyént. A másik fontos tényező az a felismerés, hogy az *eredeti csoportnyelv nem döntő* komponens annak megítélésében, minősülhet-e etnikumnak egy társadalmi csoport. A nyelv a csoport létezésének „tünete”, de önmagában csak erősítheti vagy gyengítheti a kontaktusokat.

Az egyes etnikai csoportok tagsága az idők folyamán változhat, a csoport azért marad fenn, mert ilyen vagy olyan okok, kényszerítő körülmények (pl. kirekesztettség) miatt megőrződik egy szilárd mag, amely átörökíti a csoportközi mechanizmusokat, a csoport kultúráját. Látni kell, hogy az etnikai csoportok azért ellenállóak az iskolával szemben (akár abban az értelemben, hogy elutasítják, akár abban az értelemben, hogy immunissá válnak rá), mert csoportkénti létüket az oktatás tartalma, esetleg szervezeti rendje is fenyegeti.

Etnikai újjászületésről akkor van szó, ha egy államon belül legalább két népcsoport él a fejlődés különböző szintjén (ez igen gyakran csak másságot jelent, ám a többségi helyzetben lévő etnikum mennyiségi és minőségi szempontok alapján önkényesen, hatalmi pozícióból rangsort állít fel), és ezt a különbséget valamilyen formában megőrzik.

A revitalizációhoz hosszú fejlődési folyamatokon keresztül vezet az út. Ezt az utat *Banks (1983, 1984, 1985)*, a kérdés nemzetközi hírű szakértője szerint elméletileg négy szakaszra lehet tagolni. A fázisok Max Weber-i értelemben ideáltipikus, összetett elméleti konstrukciók, amelyeket nemigen lehet konkrét évszámokhoz kötni (sem csaták, vá-

lasztások dátumához, sem valahányadik év valahányadik törvényéhez - pedig az ilyen kész helyzetek megkönnyítenék a kutatást, az elemzést).

Az előzetes feltételek létrejötteinek fázisa abban az időszakban alakul ki, amikor a nemzetállamok arra törekszenek, hogy demokratikus ideológiájuk és egyáltalán nem demokratikus társadalmi valóságuk között tátongó szakadékot valamilyen módon áthidalják. Az e törekvéseknek áldozatul esett etnikai csoportok és régiókhoz köthető (embe-  
rekben fennmaradó) identitástudatok már nem hajlandók elviselni alávetettségüket vagy ignorálásukat, s ez tiltakozó akciókban is kifejezésre jut(hat) akár aktív, akár passzív formában, a passzív rezisztenciától a nyílt kontesztálásig - ám eleinte nyilván elszigetelten és elnyomhatóan.

Negációnak fogjuk fel az „öngyilkos” beletörődést is, az apatikus türelmet is, a pusztulásnak azt a típusát is, amikor (individuális analógiát alkalmazva) egy közösség egyszerűen „hagyja magát” elolvadni, amikor feltétel nélkül kapitulál a „végzet” előtt a csoport.

- a) Az első fázisban egyedi esetekben csapnak össze a radikális reformerek és a konzervatívok a status quo fenntartásáért. Sok egyéni esetből alakul ki az új (vagy rekonstruált, vagy lappangó) identitás. Ennek a szakasznak a legfőbb jellemzője, hogy a kisebbség keresi modern identitását, és arra törekszik, hogy saját történelmét és kultúráját elfogadtassa a többségi társadalommal.
- b) Ennek következménye, hogy erősödik az etnikai polarizáció. A dichotómia vagy kakofónia a többségi etnikum, társadalom számára veszélyt, de legalábbis veszélyérzetet okoz, mert hirtelen találja magát szemközt önnön idealizált képének kétségbe vonásával, és azzal, hogy kivívott többségi (főlény-)helyzetét már nem tudja a régi módon megőrizni.
- c) A következő szakaszban érdemi dialógusokra is sor kerül a különböző kisebbségi csoportok és a többségi társadalom képviselői között. Több etnikumból álló koalíciók jönnek létre, és csökken a polarizálódás.
- d) A negyedik, a végső fázisban intézményesülnek a korábbiakban kialakult elemek, ugyanakkor intézményesülnek a konzervatív ideológiák és szociálpolitikák is. Itt válik ciklikussá a folyamat, mert az újabb etnikai mozgalmak megélnélküléséhez vezető utat ez a fázis kövezi ki.

Az első szakasz legfontosabb jellegzetessége, hogy az álláspontok igen markánsan rajzolódnak ki. Az ellenfelek éles, sokszor keserű hangú vitákba keverednek egymással, az álláspontok gyakran a „Mi” és „Ők” elkülönítésének, azaz az ellentáborokba való szerveződésnek a jegyeit mutatják. Történelmi tapasztalatok alapján ilyenkor anticipálódhat az is, hogy a „Mi” és az „Ők” - induljon bármelyik oldalról - olyan ellenségképet alakítanak ki, amely által létrehozott feszültség látszólag csak politikai - adminisztratív módon csökkenthető, esetleg a „Másik” fizikai eliminálása vagy a nemzettestből való kiszorítása révén. A helyzet állóháborúhoz hasonlít a radikális reformerek és a konzervatívok között.

A radikális reformerek nem kutatnak még a jelenségek, problémák összetettebb magyarázatai után, a kisebbségi csoport pedig hajlamos arra, hogy elutasítson más etnikumokat, romantikus színben tüntesse fel saját történelmét, jelenének társadalmi és politikai feltételeit szélsőségesen elfogult módon szemlélje. A csoport egyúttal túlzottan

negatív szankciókkal sújtja azon tagjait, akik nem foglalnak el nagyon harcos, kemény, egyértelmű etnikai pozíciót. Mindezek következtében nemigen van mód gyümölcsöző dialógusok kibontakoztatására a csoporton belül sem, még kevésbé a csoport és a többségi társadalom között.

A képet színezi a radikális reformerek törekvése a nagyobb mértékű társadalmi igazságosság megteremtésére, az esélyegyenlőség biztosítására. A konzervatívok saját ideológiájukat próbálják a legkülönbözőbb tudományos területekről vett érvekkel alátámasztani.

Az etnikai csoportok gyermekeinek iskolai kudarcait, társadalmi sikertelenségét például etnikai szocializációjukból vezetik le, vagy öröklött tulajdonságaikkal hozzák kapcsolatba, azaz genetikailag determinálnak - tehát befolyásolhatatlannak - tekintik. A nemzetközi szakirodalomban az IQ-vita néven ismert véleménycserében az örökléselvűek, különösen az ekkortájt Magyarországon is ismert *Jensen és Eysenck (1979)* tételei illusztrálják ezt az álláspontot.

A holtpontról való kimozduláshoz arra van szükség, hogy a többségi társadalom valamilyen formában elismerje az etnikai csoportot. Ez az elismerés mintha hasonlítana a diplomáciai elismeréshez. Megtörténik annak kinyilvánítása, hogy a nagy egyezmények, a kormányzat, a közigazgatás elvei és egységei nem esnek egybe ténylegesen létező embercsoportok származástudatával, területi megoszlásával, rétegződésével - másképpen szólva a modern nemzetállam nem azonosítható a modern, többféle dimenzió mentén tagolódo társadalommal.

Az etnikai mozgalmak későbbi szakaszait a minél szélesebb összefüggések feltárására való törekvés jellemzi. Ebben a szakaszban az etnicitás mint ismeretelméleti és szociológiai rendszerező elv már legitimást kapott, de csak az egyik alapvető tényezőként veszik számításba. Csökken az apológiák retorikai hevülete és az egymással szemben álló nézetrendszerek polarizáltsága. Olyan kutatók, vezető értelmiségiek, akik a mozgalom korábbi szakaszában is elkötelezettnek érezték magukat a kisebbség ügyében, de nem azonosultak a radikális reformerekkel, most megnyílnak, és különböző új fórumokon, csatornákon fejtik ki nézeteiket. Ezt a helyzetet az teszi lehetővé, hogy az egész ügyet körülvevő indulatok lehűltek, és helyüket gyümölcsöző vagy gyümölcsözőnek ígérkező érdemi dialógus veszi át.

Az etnikai mozgalom végső fázisában intézményesül sok olyan reform, amely a korai és a késői szakaszban született, vagy akkor fogalmazták meg először. Az állam, a szövetségi kormányok, a legkülönbözőbb iskolák, egyetemek kezdenek úgy tekinteni az etnikai csoportokra, mint homogén közösségekre, és igyekeznek sajátos szükségleteikre, igényeikre programokkal, sőt adott esetben a törvényhozás szintjén is megjelenő módon reagálni.

Az etnikai mozgalmak utolsó fázisa akkor ér véget, amikor valamennyi csoport átélheti, hogy egyenrangúan épül be a nemzetállam szerkezetébe. Mivel az erős etnikai újjászületési mozgalmak még az USA-ban is csak a 60-as és a 70-es években kezdődtek, természetesnek lehet tekinteni, hogy ez a szakasz még ott sem fejeződött be, az etnikai kisebbségek csak részlegesen tagolódtak be a társadalomba, illetve nem valamennyi csoportnak sikerült egyenlő jogokkal integrálódnia. Ez ugyanakkor arra is utal, hogy az ilyen mozgalmak jellege sokkal inkább mondható ciklikusnak mint lineárisnak.

A harc másképpen fogalmazva azért folyik, hogy egy valamilyen értelemben stigmatizált csoport megszabaduljon alávett helyzetéből. *Bourdieu (1985a, b)* azzal ma-

gyarazza a heves indulatokat, szenvedélyeket, amelyek az etnikai problémákhoz kapcsolódnak, hogy az identitást érintő kérdések mindig hatalmas mozgósító erejűek. Az egyén elfogadhatja a stigma szükségességét általában, egyénileg viszont törekedhetik arra, hogy eltüntesse a stigmára utaló jegyeit, és a legitimhez (a többségi társadalomban elfogadotthoz vagy a hatalom bitokosához) hasonló Én-képet, majd Ön-képet alakítson ki. Az etnikai újjászületési mozgalmak az ilyen egyéni asszimilációk tömeges csődjét is jelzik.

Ha az asszimiláció csődöt mond, a kisebbségi helyzetben lévők csoportként léphetnek fel. A kisebbségi csoport elutasítja a megbélyegzést és a megbélyegzettséget, célja az erőviszonyok felforgatása, az előjelek megváltoztatása. A stigmatizált csoport intézményesül, s megteremtődnek -rossz esetben - egy etnikai vagy regionalista lázadás alapjai. Teljesen reálisnak tekinthető a válságmenedzselés két agresszív útja: a „hosszú, forró nyarak” városi gerillája vagy - ennek csődje után - a megfélemezhetetlen földalatti „felszabadító hadseregek” terrorja.

Azt egyértelműnek látjuk, hogy etnikai újjászületésről Magyarországon is lehet beszélni. A cigányság körében véleményünk szerint - s ezt adatokkal is próbáljuk bizonyítani a későbbiekben - a fenti modell szerint már az első és a második fázis elemei keverednek. Évtizede túljutott társadalmunk és a cigányság azon a szinten, ahol az etnikum „mássága” csak szociális problémaként jelent meg, és látszott kezelhetőnek. Az etnicitást ma már legalábbis szavakban és a társadalom vezető rétegeiben meghatározó kategóriaként elfogadják, lassan kiépülnek és intézményesülnek saját kulturális és politikai csoportosulásai. Ezzel egyidejűleg csökken a radikális cigány és nem cigány értelmiségiek hevülete, retorikája. Olyan megoldásokat keresnek a társadalmi intézményrendszerek különböző szintjein, amelyek szükségleteiknek megfelelően szolgálhatják egyenrangú beépülésüket a társadalomba.

Az asszimilációt sokan hajlamosak az eredeti anyanyelv elvesztésével befejezettnek tekinteni, különösen ha nincs olyan feltűnő sajátossága a népcsoportnak, amely súlyosan megnehezíti vagy egyenesen lehetetlenné teszi a tökéletes beolvadást. (Ilyen sajátosság például a bőrszín, testalkat, amit a környezet nem tud nem észrevenni. Ezért nem volt esélye az USA fekete lakosságának az asszimilációra, de saját cigányságunkra gondolva is tudjuk, sokak számára ezért eleve reménytelen a beolvadásra való törekvés.) A közös történelem, a közös múlt tudata, ennek a tudatnak az ápolása, nemzedékről nemzedékre örökítése, szokások, ünnepek megőrzése, és mindebből eredően az együvé tartozás nyílt vagy lappangó tudása elegendő lehet ahhoz, hogy egy beolvadottnak vélt etnikum a társadalmi életnek legalább némely területein sajátos közösségként léphessen fel. Nem bizonyos, hogy önálló iskolát akar, de igényt tarthat helyi képviselőkre, közösségi jogokra, és vállal egyéni és közösségi feladatokat társadalmának építésében.

Az etnikai vagy regionális öntudatok feléledése kihívást jelent a többségi lakosság és a társadalom intézményei számára. A többséghez tartozók vagy a hatalom vagy a legitimitás birtokosai úgy érezhetik (joggal), hogy a kisebbségek valamitől megfosztják őket (Liebkind, 1984). Elveszítik megszokott, kényelmes pozícióikat, az új helyzethez való alkalmazkodás nyilvánvaló tehertételt jelent számukra, váratlan versenyhelyzetbe kerülhetnek mindennapi életük sok színterén.

Ha abból indulunk ki, hogy a kultúra sokfélesége érték, vagy ha abból, hogy az etnikai identitás vállalása - bármilyen konfliktusokkal jár is legitimálódása - olyan egyéni

és közösségi erőket mozgósíthat, amelyeket más úton feltárni és a társadalom szolgálá-  
tába állítani nem lehet, az etnikai újjászületést alapvetően pozitívan értékelhetjük.

Bár a fentiekben az etnikai újjászületésnek inkább a konfliktusait hangsúlyoztuk, ez  
semmiképpen nem jelent negatív értékítéletet. A konfliktusok nyilván elkerülhetetlenek,  
és emellett pozitív tartalmuk, és föltétlenül pozitív hozadékuk van. (Legalábbis arra gon-  
dolhatunk, hogy a feszültség érték önmagában is, mert pusztán léte energiát jelent, s ez  
az energia mozgósító erejű, és jelentős emberi-társadalmi -erkölcsi tartalék.)

Ha a cigányságra gondolunk, akkor etnikai tudatosulásuktól azt várjuk, hogy növeli  
az egyének és közösségek erejét a saját sorsukon való változtatáshoz. Más etnikai vagy  
regionális kisebbségeknél egyfajta „lokálpatriotizmus” erősödésére számíthatunk, a ver-  
sengésre való készséggel együtt, ami a saját csoport, a csoport környezetének fejleszté-  
sére irányuló törekvésekben mutatkozhat meg.

Az új közösségi keretek vagy alapok felépítésében minden országban kiemelkedő  
szerepe van az iskolának és a közművelődési intézményeknek.

Az etnikai-regionális mozgalmaknak minden olyan országban, amelyekben elindul-  
tak, hangsúlyozott oktatásügyi összefüggései voltak és vannak. Számunkra különösen lé-  
nyeges az a felismerés, hogy a pedagógusok attitűdjei jelentős mértékben hozzájárulhat-  
nak az etnikai problémák megoldásához (*McInerney, 1987*).

Az oktatásügyi szakemberek ugyanis különösen az etnikai mozgalmak korai szaká-  
zában gyakran helyezkednek arra az álláspontra, hogy a kisebbségi csoportok iskolai  
beilleszkedési problémái semmiképpen sem vezethetők vissza az etnikai hovatartozásra.  
Ez a nézet figyelmen kívül hagyja azt a realitást, ami az érintett kisebbségi csoportok  
számára mint mindennapi élet, mint kisebbségi sors jelenik meg. Számukra ugyanis  
gyakran az etnikai hovatartozás a legfontosabb szempont gondjaik, problémáik megér-  
tésében, mert napi tapasztalataikban éppen ezt a valóságot érzékelik. Csak attól kezdve  
lehet továbblépni kisebbségi csoportok önfejlődésének támogatásában, amikortól a kul-  
túráközvetítő intézmények - köztük kiemelkedő fontossággal az iskola - érvényesnek is-  
merik el az etnikumot, mint a kisebbségi csoportok egyik alapvető tényezőjét.

A művelődési és oktatási intézményeknek ki kell elégíteniük pszichológiai, képzési  
szükségleteket, jóllehet erre ezek - különösen az oktatási intézmények - még nincsenek  
felkészülve. A demokratikus országok egyik fontos iskolai problémája a családi kultúra  
és a nagy közösség kultúrájának különbözősége. Az iskola e problémák megoldásához  
úgy tud hozzájárulni, ha „kulturális demokráciát” valósít meg a falai között, ami ebben  
az esetben a kisebbségi kultúrát övező megbecsülésben, de mindenekelőtt annak elismeré-  
sében fejeződik ki (*Gibson, 1987, Lawson és Gosh, 1986*). Ez a kulturális demokrácia  
- az iskola falain belül és azon kívül - lényegében az egyenlőség, az igazságosság, az em-  
beri méltóság tiszteletben tartását jelenti. Csak ezen az alapon születhet meg a nemzeti  
és kulturális identitás (tudat), ami nélkül sem demokratikus személyiség, sem modern  
társadalom, sem jó minőségű élet nem képzelhető el.

Saját céljainkat végül is úgy tudjuk összefoglalni, hogy Magyarországon eddig nem  
kutattott, ám már fel-feltűnő társadalmi folyamat első fázisairól szeretnénk képet kapni,  
nehogy elkésve találjuk szembe magunkat a problémával. Külföldre viszonyítva elma-  
radásunk máris jelentősnek mondható (nagyjából 15 évesnek tarthatjuk), és ilyen gyor-  
san változó helyzetben ezt aligha engedhetjük meg magunknak. Azt a félig tartalmi, félig  
módszertani problémát is egyszerre, párhuzamosan kell megoldanunk, hogy egyesítsük  
különböző határterületek szemléletét, természetesen a modern kor követelményeihez



adaptálva, és olyan vizsgálati battériát alakítsunk ki, amely konvertálható az összes felhasznált szakterület között.

Visszatérve a fejezet kezdő gondolatsorához, úgy véljük, hogy a magyarországi cigányság elindult az etnikai újjászületés útján. Ez azt jelentheti, hogy a cigányság egyre több és nagyobb csoportja számára már nem az egyéni asszimiláció, hanem a saját kultúra megőrzésével való egyenrangú társadalmi beépülés jelent értékes alternatívát. Következésképpen fel kell rá készülnünk - mind a többségi kultúra hordozóinak, mind a kisebbséghez tartozóknak -, hogy a gyermekeket mindkét kultúrához való alkalmazkodásra képessé tegyük. Mielőtt vizsgálati anyagunkat tárgyalnánk, néhány elméleti fogalmat kell tisztáznunk, amelyek a több kultúrában történő szocializáció megértésében segítenek.

### **Megkettőzött társadalmi beilleszkedés**

A népek, nemzetiségek, kultúrák, szubkultúrák érintkezése a 20. század második felében, kiváltképp utolsó harmadában-negyedében olyan méreteket öltött, hogy a becsületes kutatók a kérdéseket már nem is teszik fel olyan formában, miért van olyan nagy különbség köztünk és más kultúrák között, miért van olyan nagy különbség népünk és más népek között. Egyre gyakrabban azt akarják megtudni - aminthogy mi is azt akarjuk megtudni -, mekkora valószínűséget adhatunk különböző kultúrák, különböző népek, népcsoportok, életmódok fennmaradásának. Ezt a különbözőség-fogalmat az értékek különbözőségével azonosítjuk. Így nemcsak az a kérdés, hogy mennyire maradhatnak fenn különböző népek, nemzetiségek, mennyire tud ez a különbözőség fennmaradni és továbbfejlődni, hanem jelentkeznek különféle politikai, ideológiai szempontok mellett igen komoly erkölccsel kapcsolatos problémák is.

Ténybeli ismeretekre és elméleti magyarázatokra van szükségünk ahhoz, hogy az értékek különbözőségét megérthessük, és ezt részben saját kutatásunk tárgykörébe utaljuk. Akár különböző térségeket keresünk fel - a regionalitásnak, mint értelmezési keretnek a lehetőségét más helyütt részletesebben bemutatjuk -, akár pedig különböző időben végzünk ugyanazokkal a problémákkal kapcsolatos kutatásokat, mindenképpen változásokat tapasztalunk. A különböző kultúrák között, kiváltképp ott, ahol egyes kultúráknak más kultúráknál sokkal rövidebb idő alatt és sokkal radikálisabban kellett alkalmazkodniuk a 20. század végének változásaihoz, ez a felgyorsulás elválaszthatatlan volt attól, hogy a kultúrák egyre szorosabb kapcsolatba kerültek egymással. Mi több, az újonnan létrejövő kultúrák egyszerűen kénytelenek voltak „importálni” olyan technikákat és technológiákat, amelyek a többségi kultúrából származnak, amelyeket a többségi kultúra kisebb-nagyobb kulturális, társadalmi, gazdasági kényszerrel néha egyszerű adminisztratív úton exportált. Ezekben az újonnan kialakuló, viharosan fejlődő kultúrákban az emberek nagy tömegei azzal a problémával kerültek szembe, hogy egyáltalán mi az, amit átvehetnek ebből az eredetileg idegen kultúrából és, főképpen, hogyan tudnak alkalmazkodni hozzá.

Elméletileg csak nyerhetünk azon, ha ezt a kérdéskört kutatásunk tárgyává tesszük. Korábban az volt természetesen a cél szociológiában, pedagógiában, antropológiában, pszichológiában, hogy minden társadalom, minden ember viselkedésére érvényes egye-

temes törvényeket dolgozzanak ki. Ez a törekvés mára mérséklődött, hiszen kiderült, hogy az ilyen összehasonlító vizsgálatok nem tudják megmagyarázni, miért viselkednek a különböző csoportok különbözőképpen egyazon környezetben.

A humanista pszichológia felfogása jórészt a többségi társadalom középrétegeinek sajátosságaira épül, e rétegek tagjai személyiségvonásait emeli ki (Rogers, 1968). Ha egészen absztrakt síkon akarjuk megvizsgálni azt a kérdést, miért beszélünk többségi és kisebbségi kultúráról, miért állítjuk (legalábbis logikai szféránkban) egymással szembe a nemzetállamot alkotó magyarságot (nem téve most különbséget az ezen belül is létező kulturális és etnikai alapú csoportok között) és a kisebbségi helyzetben lévő cigány etnikumot, akkor valójában azt a kérdést tesszük fel, hogy mi a véleményünk a többségi és a kisebbségi kultúráról. Állíthatjuk-e, és ha igen, milyen joggal, hogy ugyanannak az államnak vagyunk a polgárai, akik egyformán részesülnek az alkotmány által garantált előnyökből és az alkotmány által megkövetelt kötelezettségek teljesítéséből. Ha az egyformaság mellett érvelünk, akkor nagyon durván megfogalmazva azt állítjuk, hogy mi - magyarok és cigányok - alapjában véve egyformák vagyunk, a közöttünk lévő különbségek csak felszíniek, és pedig annyira, hogy nem is szabad ezeket komolyan venni. Csúpan arról van szó - mondhatnánk némi túlzással -, hogy egyes emberek számára másoktól eltérően egyszerűen nem kínálkozik alkalom a bennük rejlő lehetőségek kibontakoztatására. Tehát azt kellene javasolnunk, hogy mindenki számára ugyanazokat az alkalmakat biztosítsuk, mert ebben az esetben garantálni lehetne, hogy mindenki eljusson önmaga kiteljesedésének ugyanarra a maximális szintjére.

E felfogással kapcsolatban számunkra az okozza a legnagyobb problémát, hogy a kiteljesedésnek, az önmegvalósításnak a meghatározása már eleve sajátos társadalmi, kulturális értékeket tükröz. Például hazánkban annyi minden tartozik a közélet és a magánélet körébe, hogy az sok más közösségben elviselhetetlennek tűnik. Elegendő talán néhány közkeletű példára hivatkozni ennek megvilágítására. Például azt, hogy az utcán sétálva és beszélgetve milyen hangerőt tekintünk „kulturálnak”, és melyik az a hangerő, amelytől kezdve elviselhetetlenül zajosnak, ricsajosnak látunk egy kisebb baráti kompániát. Vagy ugyanígy: mennyire illik diszkrétnak és tapintatosnak lenni egy kórházban fekvő beteg meglátogatásakor, és mi a véleményünk akkor, ha azt látjuk, hogy a kórház folyosóját, a betegszobát húsz - harminc ember szállja meg. Ami az egyik ember számára kiteljesedés, önmegvalósítás, az egy másiknak sorscsapás lehet.

Miközben az állam határain belül élő különböző csoportok közötti ellenségeskedések és előítéletek megszüntetésének módjait kutatjuk, valójában arra hajlunk, hogy hangsúlyozzuk a közöttük lévő hasonlóságot, és nem kétséges, hogy találunk ilyeneket. Ha azonban figyelmünket arra irányítjuk, hogy az emberi természet, az emberi viselkedés különböző kultúrákban élő csoportoknál, népeknél, nemzetiségeknél egészen különböző változatokat mutat, akkor megpróbálhatjuk eloszlatni a helytelen információk ködét, és számos példát találunk arra, hogy egy adott kultúra mélységes mélyéről ápolat értékei más csoportok tagjai számára egyenesen taszítóak. Amikor ezt megállapítjuk, nem minősítünk, mindössze azt állítjuk, hogy egymással érintkező kultúrák értékei egyáltalán nem hasonló mértékben vonzóak a különböző kultúrában élő emberek számára.

Egy másik érvelés szerint mikor azt mondjuk, hogy az emberek ugyan egymástól különböznek, de egyenlő értékűek, akkor igazából a következőképpen közelítjük meg a problémát. Minden népcsoportnak, minden kultúrának meg kellene határoznia saját céljait, és az államnak egyenlő lehetőségeket kell biztosítania a választott eszmények

elérésére. Ez a felfogás is felvet egy sor különböző problémát. Egy ember önmegvalósításához, kiteljesedéséhez, ahhoz, hogy emberhez méltó körülmények között éljen, sok olyan dolog is szükséges, ami más emberek életét érinti. A városokban, nagyobb településeken testközelben léteznek olyan kultúrák, amelyek a múltban földrajzilag élesen elkülönültek. Néha egész népek, nemzetek fennmaradása is két vagy több különböző etnikai csoport együttműködését tételezi fel.

A mai világ természetéből adódik, hogy nemcsak az egyének, de egész csoportok is egyre inkább arra kényszerülnek, hogy figyelembe vegyék egymás eltérő értékeit. Ennek szükségessége nemcsak keresztmetszetben vetődik fel, hanem hosszmetzetben, az egymást követő nemzedékek életében is, legalábbis azokban a társadalmakban (amilyen a miénk is), ahol nagyon gyors társadalmi átalakulások mennek végbe. Azt sem hagyhatjuk figyelmen kívül - amit később részletesebben fogunk tárgyalni -, hogy az alternatívák ismerete alapvető emberi jog, alapvető kulturális jog, enélkül a saját kultúra keretei között történő önmegvalósítás szabadsága csak illúzió marad.

Ahhoz, hogy egy hagyományaihoz ragaszkodó, többé-kevésbé szegregált közösség őrizze és őrizhesse saját értékeit, sok esetben szigorúan véve még annak a lehetőségét is meg kellene tagadnia tagjaitól, hogy a modern életforma alternatíváit akár csak részben is megismerje. Sok helyütt kell szembenézni azzal a részben morális dilemmával, amit egyre növekvő elszegényedő lakóközetek okoznak, hiszen a nagyobb települések nyújtotta megélhetési potenciál által odavonzott emberek még csak próbálgatják az új típusú életformát, ugyanakkor az őket eredetileg felnevelő, hagyományörző, zártabb, távolabb lévő közösségekben az életlehetőségek a munkaképes korban lévő munkaerő elvándorlása miatt a minimálisra csökkennek (pl. *Esser, 1985*). (A szlamosodó körzetekben, a szükséglakásokban, a telepeken élők közössége valószínűleg egyik kultúra normái szerint sem tudja az embereknek azt a lehetőséget nyújtani, hogy egy kívánatos szinten élhessenek.)

A hagyományörző közösségek viszont egyre kevésbé felelnek meg az újabb nemzedékek elképzeléseinek. Ebből a helyzetből ma már, úgy gondoljuk, nem lehet visszafordulni az elszigetelődés, az izoláció irányába, illetve egy esetleges visszafordulásnak nagy a társadalmi veszélyessége (gettókat fejleszthet ki, nyíltan szembefordíthatja a csoport tagjait a társadalmi normákkal stb).

Ha egy országhatáron belül többségi és kisebbségi társadalom, többségi és kisebbségi kultúra él egymás mellett, akkor mindkettőnek be kell építenie a gyökerét alkotó kultúrák értékeit a sajátjába, vagy választva az ellentétes értékek között, vagy kompromisszumot kötve közöttük. Ezeket az adaptációs folyamatokat szokták egészen különböző címszavak alatt tárgyalni. Sok esetben kultúraátvételtől vagy modernizációról beszélhetünk. Néha, ha kizárólag szociológiai, közigazgatási szempontokat érvényesítünk, az urbanizáció, indusztrializáció fogalmait használjuk. A terminusok közül kettő eleve hangsúlyozza azt, hogy az egyik változási irány a másiknak a rovására nő. Az elvileg semlegesnek tekinthető kultúraátvétel, akkulturáció elnevezés a gyakorlatban csaknem kizárólag a többségi társadalom értékeinek átvételét jelenti, vagyis végső soron ugyanabba az irányba mutat. Tovább menve mindhárom fogalom azt sugallja, hogy a környezet egészen egyszerűen hat az egyénre.

Ha abból a hipotézisből indulunk ki, hogy mind a két kultúra morálisan egyformán érvényes, akkor semmiféle erkölcsi alapunk nincsen, ami indokolná azt az igényt, hogy a változások nagy része (ha ugyan nem valamennyi) egyetlen irányba mutasson. A haladás

- akár az egyénről, akár csoportjáról, közösségéről van szó - nem egy kívülről erőszakolt rendszer passzív beépülését jelenti. Optimális az, ha aktív, önkéntes választást jelent az alternatívák között, azzal a céllal, hogy a kisebbségi kultúrához tartozók megvalósíthassák saját ideáljait.

Hogy miképpen befolyásolja általában az emberek viselkedését a társadalom és a kultúra - az a társadalom és az a kultúra, amelyben az emberek élnek -, évszázadunkban hagyományosan az antropológia vizsgálódási területévé vált. Az antropológusok rendszerint arra vállalkoznak, hogy ismeretlen közösséget tanulmányozzanak. Részben ezzel magyarázható, és a mi kutatásunk előnyeit és hátrányait is ezzel próbáljuk indokolni, hogy az ő figyelmük (a mienk is) a jelenségek igen széles, talán túl széles körére terjed ki. Felfigyelnek egy közösségnek minden olyan mozzanatára, amely megkülönböztető jelentőségű. Hová telepítik az emberek lakóhelyüket, hol laknak, hogyan rendezik be lakásukat, milyen életmódot folytatnak, hogyan kezelik és hogyan ünneplik meg az ember életének olyan sorsdöntő epizódjait, mint például a születés, a felnőtté válás, a házasságkötés, a halál, hogyan illeszkednek be a társadalmi mobilitási folyamatokba, hogyan kapcsolódnak be a migrációs folyamatokba, milyen társadalmi értékeik vannak, milyen szankciókat alkalmaznak ezek érvényesítésére, általában a társadalmi folyamatokkal kapcsolatban milyen elképzeléseik vannak. Mindezekből megpróbáljuk azt kideríteni, hogy adott társadalomban milyen szabályszerűségek fedezhetők fel az emberi viselkedés nagyon sokféle aspektusa között. Azt várjuk, hogy találunk ilyeneket, mert a különféle tevékenységek mindegyikét emberek végzik, akik nemcsak ember mivoltukban osztoznak, hanem közös hagyományokkal, közös történelemmel is rendelkeznek, közös a kulturális örökségük, hasonló módon szemlélik a világot.

Ha a kölcsönös alkalmazkodás kérdését az egyén, a kisebbségi csoport tagja szempontjából vizsgáljuk, akkor a hangsúly a tanulási folyamatra, a szocializációra kerül. Az egyén feladata, hogy megtanulja, hogyan tud két különböző társadalmi közegben teljesítményképesen élni és működni, a saját kisebbségi kultúrájának közegében és a többségi társadalom kultúrájában. Ez a rendkívül nehéz, összetett program bonyolult helyzetek megoldására kényszeríti a kisebbségi kultúra, a kisebbségi etnikum tagját. Feladata nem könnyebb, ha elrejtőzni, asszimilálódni törekszik, vagy egyszerre akar eredeti közösségében és a „nagy társadalomban” is helytállni.

A kisebbséghez tartozók szocializációját különböző elméleti modellekkel lehet leírni (*Instance, 1986*). A kulturális deficit modellje abból indul ki, hogy a szubkultúrából érkezőben valami hiányzik, s ezt a deficitet a nevelés és oktatás eszközeivel kell valahogyan pótolni. Nagyjából-egészéből erre a modellre támaszkodik az a megközelítés, amely a magyarországi cigány tanulókat hátrányos vagy halmozottan hátrányos helyzetűként sorolja be anélkül, hogy etnikai szempontokat vinne az értelmezésbe. A kulturális deficit modelljére épít a különböző intelligenciatesztek alapján készült elemzések, illetve ebből az értelmezésből kinövő kompenzáló programok jó része is.

Egy másik modell a kulturális különbségeken alapul, ami a kisebbségi kultúrák egyediségére, sajátos színeire helyezi a hangsúlyt, anélkül, hogy tudomást venne a többségi és a kisebbségi kultúra társadalmon belüli viszonyáról. Ilyen szocializációs modellre épít a korai ún. „ethnic studies” tantárgy típus (erről könyvünk befejező fejezetében lesz szó).

Tanulmányunkban egy harmadik szocializációs modellt tekintünk érvényesnek, a két kultúrára támaszkodó (bikulturális) szocializáció modelljét (*Valentine, 1968, 1971*).

Itt azért kell erről bővebben szólnunk, mert empirikus adataink értelmezésében (ha szövegszerűen nem is utalunk minden esetben az elméleti modellre) erre támaszkodunk.

A *bikulturális szocializáció* kettős folyamat egyidejű vagy közel egyidejű lezajlását jelenti, más szóval egyfajta kultúraközi szocializációt feltételez. A kisebbségi csoport tagjai saját eredeti kultúrájukba beleszületnek, belenövekednek, normáit, szokásait, értékeit, az érvényes szerepelőírásokat felnövekedésük során mintegy észrevétlen sajátítják el. A közoktatás, a tömegkommunikáció, a reklám, stb. közvetítette tartalmak, illetve az ezekhez való alkalmazkodás révén történik a többségi társadalom kultúrájába való belenövés, szocializáció.

Vannak olyan tényezők, amelyek a kettős szocializációt alapvetően befolyásolják, könnyítik vagy éppen nehezítik. Ezeket a jegyeket többféleképpen lehet csoportosítani. Mi egy olyan listát választottunk, amely nem az elméleti összefüggések teljességének leírására törekszik, hanem a hangsúlyt a gyakorlatra, a kettős szocializáció sikerének előmozdítására helyezi (*deAnda, 1984*).

a) A kettős szocializáció azáltal válik egyáltalán lehetővé, hogy a két kultúrának van valamilyen átfedése, *közös tartománya*. Minél közelebb áll egymáshoz a többségi és kisebbségi kultúra, annál egyszerűbb és sikeresebb a beilleszkedés, az eltérő vagy a konfliktusban lévő tartalmak viszont lassíthatják és nehezíthetik ezt a folyamatot. Ilyen konfliktusos terület lehet a különböző etnikumok eltérő időszemlélete. Cigány családoknál és gyermekeknél is tapasztaltuk (a kérdésnek egyébként igen kiterjedt szakirodalma van), hogy nehézséget jelent számukra a beilleszkedés abba az időbeosztás szempontjából is erősen strukturált intézményi működésbe, amely a többségi társadalom világát jellemzi.

Gyakori az eltérés a kisebbség és a többség között abban, hogyan fejezheti ki önálló felelősségvállalását a fiatal felnőtt. Többségi kultúrában a fiatal úgy demonstrálhatja érettségét, hogy elköltözik, önálló lakásban, önálló életterben kezdi meg saját életét, függetlenül eredeti családjától. Magyar viszonyok között a többségi kultúrában sem az elköltözés a leggyakoribb eszköz, de a hangsúly a függetlenné váláson van. A cigányság körében és a világ sok egyéb kultúrájában is az ilyen viselkedés méltatlan kezelése a családi kötelezettségvállalásnak. Ilyen kultúrákban az érettségnek és a felelősségteljes életvitelre való készségnek a demonstrálása úgy történik, hogy a fiatal felnőtt a lehető legnagyobb mértékben hozzájárul a család életének támogatásához: pénzt keres, részt vesz a házimunkákban, csökkenti a szülők terheit a kisebb gyermekek nevelésében. Ezt a viselkedést viszont a többségi kultúra szocializációs ágensei nemcsak zavarónak tekintik, hanem - fejlettebb szociális támogató hálózattal és pszichológiai kultúrával rendelkező társadalmakban - a dependencia, sőt a patológikus függőség jelként értelmezik.

Nagyon fontos konfliktusos terület lehet az együttműködés és a versengés helyének és szerepének megítélése. Az üzletemberek például versengő viselkedést tanúsítanak a legtöbb kultúrában. Az iskolai tanulás a „fehér” kultúrákban ugyanígy erős versenyhelyzetet feltételez, ám például a latin kultúrákban felnőtt emberek között gyakoribb az együttműködő viselkedés.

b) A teljes szocializációt, de mindenekelőtt a többségi kultúra elsajátítását befolyásolja, vannak-e olyan emberek a kisebbségi csoport tagjai környezetében, akik képesek *közvetíteni* az eltérő kulturális tartalmakat. A „közlő, fordító” (transzlé-

ter) olyan ember, aki maga is a kisebbségi kultúrából származik, de már sikert ért el a többségi kultúrába való integrációjában, ezért képes arra, hogy megossza tapasztalatait, megértesse a többségi kultúra értékeit és normáit. Más megközelítésben ezeket az embereket úgy azonosíthatjuk, mint a kisebbség saját „értelmiségét”, nem annyira szociológiai értelemben, mint inkább a kultúráközvetítésre való képesség, képzettség és hajlam alapján.

A kultúraátadók (mediátorok) a többségi kultúra képviselői, és ők maguk is információt jelentenek a kisebbségi kultúra tagjai számára. Ez a szerepük mindegyiküknek a formális szocializációs funkciót betöltő embereknek, pedagógusoknak, pályaválasztási tanácsadóknak, szociális gondozóknak. Hatásuk korlátozottabb, mint a közvetítőké, de szerepük általában is rendkívül fontos, egyes helyzetekben pedig nélkülözhetetlen. Ilyen szerepet kell (kellene) betöltenie például a pedagógusoknak olyan cigány gyermekek számára, akik a családjukból elsőként jutnak be egy-egy középfokú vagy felsőfokú oktatási intézménybe. Ugyanis nekik egyszerűen információkra van szükségük arról, mit vár az intézmény a tanulóitól, hallgatóitól, és hogyan lehet ezeknek a várakozásoknak eleget tenni.

A modellek olyan emberek a kisebbségi csoport tagjainak környezetében, akik a kisebbségi és a többségi kultúrában érvényes viselkedésmódok teljes repertoárját képesek nyújtani. A modellt követő tanulásnak akkor van nagy jelentősége, amikor a kultúra nem-verbális tartományainak, a nem-verbális kommunikációnak az elsajátítása szükséges. (Ilyen például a különböző beszédhelyzetekben való távollágtartás, a szemkontaktus, a hangerő.)

Bár azt gondolhatnánk, hogy a nem szegregáltan felnövekvő kisebbségieknek elegendő lehetőségük van modelleket találni környezetükben, tehát a modellt követő tanulás lehetősége a legkevésbé problematikus területe a kettős szocializációnak, ez nem így van. A problémát ugyanis gyakran a sokféleség okozza, illetve az olyan helyzetek, amikor a viselkedésnormákat eltérő kulturális csoporthoz tartozó modellek „produkálják”. Japán származású amerikai serdülőknél például szocializációs zavarokhoz vezetett (*de Anda, 1984*), hogy észrevették, a fehér társadalom kultúrájában a rámenősség hatékony viselkedés, amikor az ember el akarja érni a kívánt célt. Ugyanakkor az amerikai japánoknak az a tulajdonsága, amit visszafogottságnak mondanak, igen pozitív visszhangot vált ki japán közösségekben. A konfliktus - amit végső soron az egyénnek magának kell megoldania - akkor jön létre, ha a „visszafogottság” az egyén számára érzelmileg vonzó, ám más közösségekben mégsem látszik hatékony viselkedésnek.

- c) A kettős szocializációt elősegítő tényezők között fontos szerepe van a *korrigáló funkciójú visszacsatolásnak*. Minél könnyebben elérhető a korrekatív visszacsatolás, annál több az esély arra, hogy a kisebbséghez tartozó gyerek, felnőtt sikeresen illeszkedjék be a többségi társadalom kultúrájába. Olyan helyzetekben is nagy szükség van erre, amikor azt kell elsajátítania a kisebbség tagjának, milyen formális kommunikáció az elfogadott az iskolában (a munkahelyen), és azt kell tudomásul vennie és átélnie, hogy ez a kommunikáció jelentősen eltérhet attól, amit a munka, az iskola világán kívül érvényesnek tekintenek és elfogadnak. Ezért nem elegendő - bár az első lépés a társadalmi integráció útján - az iskolán, a munkahelyen belüli integráció. (Sok szakértelmiségi cigány ember szenved attól Magyarországon, hogy elfogadják a munkahelyen, de társasági partnerként

már nem. Integráció a közintézmények világába az első, de néha az egyszerűbb lépés, amit nehezebben követ a teljes társadalmi integráció (Hegedüs, 1989a).

A negatív visszacsatolásnak azért nagy a jelentősége, mert könnyen zavart támaszthat a szocializáció folyamatában. Előfordulhat, hogy a nyomában kialakuló stressz, szégyenérzés annyira megzavarja az észlelést, hogy megakadályozza a kívánatos viselkedések, értékek, normák elsajátítását. Ha a negatív visszacsatolás túlsúlyba kerül, könnyen oda vezethet, hogy az érintett nem akar többé részt venni a szocializáció folyamatában. De ha nem is okoz törést, akkor sem hasznos a negatív visszacsatolás, mert nincsen vagy csak igen csekély a korrigáló funkciója: nem mutatja be, nem sugallja az adott helyzetben érvényes magatartási mintát.

Ilyen helyzeteket számos példával lehet illusztrálni a magyarországi publikációkból is (Diósi, 1989). Általánosítva arról van szó, amikor például az írott és íratlan szabályok szerint is fegyelmezetlennek minősíthető cigány gyermek az iskolai büntetést, megtorlást nem úgy éli át, mint egy rossz gyerek a felnőtt reakcióját, hanem úgy, hogy a „magyar” pedagógus üldözi a cigány gyereket. A fegyelmezetlen magatartás negatív visszacsatolása ugyanis eltorzítja a társas helyzet észlelését. Mindezt csak súlyosbítja, ha a tanár a helyzetet ismét rosszul értelmezi, negatívan csatolja vissza. A téves vagy hamis észlelések magától értetődően nem a tanuló-tanár viszony korrigálásához vezetnek, hanem élesedő cigányellenes közhangulatként értelmezve kölcsönösen negatív érzelmeket, ellenséges beállítódásokat és hibás ítéleteket szülnék.

- d) A következő befolyásoló tényezőcsoport a kognitív problémamegoldási módok szerkezete, a *kognitív stílus*. A fejlett ipari országok többségi kultúrájában az elemző kognitív stílus a leginkább érvényes, a leginkább elfogadott. Ebből következik, hogy mindig azok vannak jobb helyzetben, akiknek fejlettek az elemző problémamegoldó képességei.

A különböző kognitív stílusok természetesen nem zárják ki egymást, és csak domináns stílusról lehet beszélni. A többségi társadalom normái szerint élő egyén alkalmazhatja az elemző stílust az üzleti életben vagy általában amikor problémával kerül szembe. Akkor viszont, amikor jelentős másik személyek magatartásának, késztetéseinek megértésére törekszik, választhat értékekhez kötött gondolkodási stílust. Az is igaz ugyanakkor, hogy minél inkább kultúraspecifikusak azok a fogalmak, szabályok, amelyeket a kisebbség tagja felhasznál a problémák megoldása során, annál kevésbé valószínű, hogy problémamegoldó viselkedési repertoárja sikeres lesz a többségi társadalomban.

- e) A *kétnyelvűség* két szempontból is fontos tényező, amikor a két kultúrában történő szocializáció sikerességéről van szó. Természetesen a kétnyelvűeknek van legnagyobb esélyük arra, hogy mindkét kultúrában sikeresen szocializálódjanak, mert a nyelvtudás egyértelműbbé teszi a kisebbséghez tartozást, a többségi nyelv tudásának hiánya pedig igen kevés esélyt ad a társadalomba való beépülésre.

A többségi nyelv hibás használata, az idegenszerűséget éreztető akcentusok, nyelvtani hibák szomorú következménye, hogy táplálja a többség előítéletességét. Ezek a nyelvi-nyelvtani hibák könnyen olyan általánosító ítéletet szülnék, hogy a kisebbség tagja vagy az egész kisebbség nem elég „értelmes” ahhoz, hogy egy nyelvet tökéletesen elsajátítson. (Vagy - ez persze nem a magyarországi cigányságot övező előítéletek jellemzője - a többség vagy az államalkotó nemzet iránti le-

nézése jut kifejezésre e hiányosságokban.) Tudatában kell lenni annak, hogy a nyelvtudás és a nyelvhasználat szintje a „legitim habitus” (*Bourdieu, 1985a*) eleme, amely növeli az azt birtoklók szimbolikus tőkáját, hatalmát. Ez az „államnyelv”, a hatalom nyelvének minél alaposabb elsajátítását követeli meg. Ugyanakkor az etnikai öntudat, az etnikai csoport kohéziója szempontjából döntő jelentősége van (olyan etnikumoknál, amelyek megőrizték nyelvüket), hogy a fiatal nemzedék is átvegye a nyelvet.

f) Nem lehet eltekinteni a *testi jegyeitől* sem. A nyilvánvaló és szembeötlő különbségek hátráltatják és nehezítik a többségi társadalom struktúrájába és kultúrájába való beilleszkedést, míg a nagyobb fokú külsőlegesen hasonlóság megkönnyíti.

A bikulturális szocializáció ágensének - bárki, bármely intézmény legyen is az - összetett feladatköre van. Meg kell határozni, de legalábbis ismernie kell a két kultúra érintkezési területeit, az ütközőpontokat, s a konfliktusokból származó esetleges negatív következményeket. Fel kell (kellene) kutatnia és rendelkezésre bocsátania a fordítókat, közvetítőket és modelleket, akik a konfliktusmegoldás széles körű repertoárját nyújthatják, törekednie kell a pozitív visszacsatolás lehetőségeinek biztosítására és így tovább. De feladata az is, hogy a többségi társadalom tagjait felvilágosítsa arról, hogy a kisebbségi kultúra tagjait milyen értékek irányítják, milyen sajátos igényeik, szükségleteik vannak. Magyarországon ma - a megfelelő hálózatok kiépületlensége folytán - a feladatok nagy része az iskolára, a pedagógusokra hárul. Vajon képesek-e egyedül megoldani?

A bikulturális szocializáció modellje talán túlságosan egyszerűnek, a gyakorlatba viszonylag könnyen átültethetőnek tűnhet. Valóban nem szóltunk a kritikai észrevételekről, arról hogy a két kultúrában történő szocializáció nem mindig sikeres, a személyiség, az identitás zavarába is torkollhat. Egyesek szerint gyakorlatilag lehetetlen két kultúrában szocializálódni, s a kísérlet eredménye csak az lehet, hogy az egyén, a gyermek egyik kultúrában sem lesz otthon igazán. A sikeres szocializáció példái az ellenzők számára nem elég meggyőzők. Azonban úgy látszik - végső soron az itt bemutatott szakirodalom saját tapasztalatainkat sokszorosán alátámasztja -, nincsen más lehetőség. A „melting pot”, az olvasztótégely példaértékű kísérlete is kudarcot szenvedett, s nem létezik valamilyen „harmadik út” a magyar társadalom számára sem.

A kisebbségi csoportok tagjainak a többségi társadalom szerkezetébe való beépülése az egyéntől, a csoporttól, a társadalomtól sok probléma felismerését és megoldását igényli. Az itt bemutatott problémákon kívül (amelyek korántsem ölelik fel a társadalom egészét) érdemes még egy fontos összefüggésre kitérni. *Heckmann (1978)* hívja fel a figyelmet a „lojalitási konfliktus” létezésére, amellyel gyermekek és serdülők találják magukat szemben. A konfliktus a családi kötődések és a többségi társadalom normáihoz való kötődés között alakulhat ki. A konfliktus gyakran igen nehezen oldható fel - és mint látni fogjuk -, gyakran kényszerű vagy-vagy döntésekhez vezet.

A nemzetközi szakirodalom (különösen a nyugat-európai) hangsúlyozza a gettók kialakulásának társadalmi veszélyességét is, ami az etnikumnak a túlzottan tradicionális és a többségi társadalom anyagi-technikai és szociális viszonyaitól való nagymértékű lemaradásából következhet (*Esser, 1980, 1985*). További veszélyt jelent a maffiajellegű szervezkedés, amikor az etnikai csoport kohéziójának erejét a törvénnyel való közös szembenállás is növeli (*Mihelic, 1984*). Ezek a kétségtelen veszélyek - amelyek sajnos nálunk sem ismeretlenek - elháríthatók akkor, ha a társadalom támogatja az etnikai csoportokat a szociális elszigeteltség csökkentésében, a tanulásban, innovációban.



A többé-kevésbé zárt etnikai csoportok, megőrzött etnikai kultúrák miatti aggodalom végső soron nem indokolt, mert ezek a formációk stabilizáló hatást gyakorolnak a személyiségre, csökkenthetik vagy alacsony szinten tudják tartani a többség és a kisebbség közötti feszültségeket, és meggátolják a csoporttagok marginalizálódását.

Ha a többségi társadalom nem fogadja el a kisebbségi kultúra létezését, ha magára hagyja polgárait a társadalomba való beépülés nehéz feladatainak megoldásában, akkor aligha remélheti, hogy társadalmi egyetértés jön létre a mindennapi élet legfontosabb területein. A két kultúrában történő szocializáció minden nehézsége ellenére a harmonikus személyiségfejlődés kívánatos útját jelenti a kisebbségi etnikum tagjai számára. Sikerének feltétele (a kiterjedt támogatáson és a környezet toleranciáján kívül) az etnikai csoport belső viszonyainak fejlettsége (és fejlesztése), végső soron egy olyan társadalom, amelyet joggal lehet kulturálisan is plurálisnak nevezni.

Kutatásunk során sajnos nem tudtunk minden itt felvetett elméleti kérdést megvizsgálni. Amit a következőkben bemutatunk, adaléknak tekinthető a jövőben szisztematikusan feltárni és leírni szándékozott összefüggésrendszer elemzéséhez.



## Cigány családok, cigány iskolások

### Az élet színvonala és minősége

Amikor bemutatjuk vizsgálati eredményeinknek ezt a részét, akkor meggondolásra, s nem pedig mentegetőzésre (természetesen adataink kellő fenntartással való fogadtatására) készítet minket az az előfeltevés, hogy a család a kultúra konstruktuma, a stílus a kultúra közvetítésének konstruktuma, a családok klasszifikációja pedig a kultúra közvetítésével, a neveléssel foglalkozó tudomány konstruktuma - ezek csapódnak le a válaszoló pedagógusok fejében, s jelennek meg a válaszokban, mint a hivatásos szakemberek előfeltevései.

Adataink másik problémája, hogy vizsgálatunk semmilyen szinten nem feleltethető meg, mondjuk az érzékelhetőség kedvéért, egy lewisi, vagy coheni szubkultúrakutatásnak. A családok osztályozása értelmezhető ugyanis akár a résztvevő megfigyelés, akár a hosszú kutatómunka eredményeként létrejött kritériumrendszernek való megfeleltetés módszerével is. Mindkét esetben érvényesnek (mert eléggé általánosan elfogadott) látszik a négy alapvető osztályozási szempont. De figyelembe véve azt is, hogy egy szociális konstrukció sosem jelenik meg a kutató számára tisztán elkülöníthető formában, mindig számolni kell kölcsönhatásokkal, mellékhatásokkal, esetenként a lényeggel teljesen összefonódva jelentkező ellenhatással is. Ezért fordul elő, hogy a fogalmilag tiszta osztályozás lehetőség marad, ezért kell a leírás mellett értelmeznünk is. A kérdőívek adatai egy általunk elgondolt folyamat, mechanizmus szóbeli-írásbeli reprezentációjaként jelennek meg. Mivel óhatatlanul keletkezik némi csúsztatás a kérdőívek fegyelmezett világa és a valóság színösszege között, ezért értelmezzük a válaszokat - minduntalan hozzásimítva őket kutatási tapasztalatokhoz, az egész vizsgálat által létrehozott összképhez.

Előjáróban megjegyezzük, hogy az abszolút és relatív gyakoriságok mögött lévő adatokat a magunk számára felosztottuk puha és kemény mutatókra. Kemény mutatóknak általában azokat nevezzük, amelyek többé-kevésbé megegyeznek szokásos statisztikai, illetve szociológiai adatfelvételekben megtalálhatókkal, és puhának azokat, amelyek korántsem tekinthetők evidensnek, hanem mindenképpen valamilyen magyarázatra szorulnak. Azonban állandóan tekintettel kell lennünk arra is, hogy a látszólag keménynek nevezhető adatok sem egyértelműen kemények a szónak abban az értelmében, hogy ne kellene értelmezést nyújtanunk.

Példának is kínálkozik az anyagunkban szereplő gyermekek nemi eloszlása. Általában köztudott, hogy - tekintettel a magyarországi nagy mértékű csecsemő-, kisgyermekkori és gyermekkori halandóságra - a demográfiai és statisztikai vizsgálatok azt mutatják, hogy a kiskorúak körében nem fele-fele arányú a nemek szerinti megoszlás, hanem fiútöbblet van. Több fiú születik, mint lány. Ugyanakkor széles körben elterjedt hiedelem, hogy általában a cigány gyermekek körében - ha egyáltalán eljutnak odáig - az általános iskola felső tagozatának elvégzése sokkal inkább a lányokra, mint a fiúkra jellemző.

Mintánkban a nemi arány egyáltalán nem kiegyensúlyozott. A fiúk több mint 53%-os arányban szerepelnek és a lányok ennek megfelelően csak 47%-os arányban. Ezt

nem értelmezhetjük a demográfia eszközeivel. Magyarázként csupán az kínálkozik, hogy a lányok közül kevesebben jutnak el az általános iskola felső tagozatába - ennek feltételezhető okairól még más összefüggésben majd szólunk.

Az életkori megoszlást tekintve a gyerekeknek elenyésző töredéke volt tízéves, tíztizenkét éves volt a minta egyharmada, tizenhárom-tizennégy éves volt kereken a fele, és a gyerekeknek egytizede tizenöt éves vagy idősebb.

Lakóhelyük szerinti összetételük nagyjából megfelel az iskolák alapján kialakított megoszlásnak. Egyhatodik budapesti volt, s két nagy cigány népességből tevődött össze. Az egyik a Budapest határán található cigány közösségek gyermekei, a másik pedig a belvárost övező kerületek közül a szlamosodó, leromló kerületek lakosai. Kisvárosi volt a gyermekek több mint egyötöde, körülbelül ugyanilyen arányban szerepelnek anyagunkban a budapesti agglomerációban lakó gyermekek, és 40%-uk egyéb községben lakott.

Megkérdeztük, lakásuk milyen távolságra van az óvodától, az iskolától. Minden tizedik gyerek két kilométernél messzebb találja meg az óvodáját, az iskoláját, és minden ötvenedik gyermek van abban a helyzetben, hogy egy másik településen kénytelen óvodába járni illetve iskolát látogatni.

Mintánkról semmi esetre sem gondoljuk, hogy a magyarországi cigányság egészére vonatkozóan reprezentatív lenne. Ezt nemcsak az iskolai eredményesség alapján - ami feltételezésünk szerint esetleg csak következmény, esetleg csak okozat - állítjuk, hanem annak alapján is, hogy milyen körülmények között élnek. Mindössze a gyerekek egyötöde lakik egyszobás lakásban, 70%-uk két-, háromszobás lakásban él, gyakorlatilag mindenkinek - kilenctizedüknek - van konyhája, több mint a felének van fürdőszobája, és ezen kívül még a lakások kétharmadában más helyiség (mellékhelyiség, előszoba, kamra) is található.

Magyarországi viszonyok közepette jónak mondható lakáshelyzetben, vagyis hatvan négyzetméternél nagyobb lakásban él a mintánk felét kitevő gyermekcsoport. A lakás nagyságának, a szobák számának, a komfortfokozatnak, mint úgynevezett kemény mutatóknak azért van jelentőségük, mert nem egyszerűen életszínvonalbeli kérdéssről, nem egyszerűen jövedelmi viszonyokról van szó. Amikor azt kérdezzük, hogy a magyar mintának - amely magyar minta a nálunk fejlettebb országok gyermeknevelési szokásait követi - megfelelő-e az általunk vizsgált cigány népesség magatartása, vagyis gyermekeiket optimálisnak tekinthető körülmények között próbálják-e nevelni, akkor azt a feltételezést kell megfogalmaznunk, hogy az esetek jelentős részében erre igen a válasz. Ugyanis a gyermekek pontosan felének saját külön tere van a lakásban, a családi házban, egyedül vagy testvéreivel külön szobában lakik. Ez nem föltétlenül jelent polgári értelemben gyermekszobát. Személyes tapasztalataink szerint ezeket a tereket a gyerekek nem saját ízlésüknek megfelelően díszítik, alakítják, de legalább éjszakára önállóan használhatják. A gyermekcsoport fennmaradó másik felének jó része sem él túlszűfolt, kényelmetlen lakásban. Még azokban a lakásokban is, ahol a gyerekeknek nincsen külön szobája, 23%-uknak legalább egy, külön a számára fenntartott sarok jut, ahol tarthatja személyes holmiját.

Nem állíthatjuk azt, hogy az ilyen lakáskörülmények elengedhetetlen feltételei, és csakis ezek lennének feltételei annak, hogy a gyerekek sikeresen elvégezzék az általános iskola alsó tagozatát, eljussanak felső tagozatba még akkor is, ha esetleg közben évet is-

mételnek, mert még ebben a mintában is minden ötödik gyerek vagy más gyerekekkel vagy szüleivel közös ágyban alszik.

Kimagasló jelentőségűnek tartjuk, hogy a felkeresett családok 70%-a járat vagy rendszeresen olvas valamilyen újságot, tehát a családok 70%-ában a mindennapi élet tartozéka az újság. Ezt nemcsak azért tartjuk külön kiemelendőnek, mert ez az arány rendkívül magas. Arra is fel akarjuk hívni ezzel az adattal a figyelmet, hogy milyen nagy szerepe van a tömegkommunikációnak, mekkora felelősség hárul a magyar sajtóra, újságokra és újságírókra akkor, amikor egy megkülönböztetett, diszkriminált, rossz helyzetben lévő etnikai, nemzetiségi kisebbségi csoport számára is írják lapjaikat.

Megvizsgáltuk, hogy a családok milyen módon jutottak jelenlegi lakásukhoz. Egy-ötödük kapta a lakást a tanácstól (amely esetben vagy ki kellett fizetni a használatbavételi díjat vagy nem), ezzel szemben a családok kétharmada részben saját erőből, részben OTP-hitel segítségével, illetve - ami az asszimiláció és az integráció szempontjából nagyon fontos - munkahelyi kölcsön segítségével vásárolt vagy építkezett.

Az életük minősége szempontjából azokat a mutatókat vizsgáltuk, amelyek a lakás nagyságát és a laksűrűséget jelzik.

Megállapíthatjuk, hogy e családok 95%-a legfeljebb nyolc főből áll, és a családoknak több mint a fele - emlékeztetünk arra, hogy a két-, négyszobás lakások tekinthetők tipikusnak mintánkban - legfeljebb öt tagból áll. Ez arra enged következtetni, hogy a laksűrűség nem éri el azt a szintet, amely fölött szociológiai, szociálpszichológiai, pszichológiai tapasztalatok alapján arra kell számítani, hogy sokkal több inger éri az ott felnövekvő gyermeket, mint amennyit egyáltalán felfogni vagy feldolgozni képes. Ha ugyanis ilyen környezetben nevelkedik egy gyermek, megnő a veszély, hogy vagy apátiába süllyed, vagy az ingerek feldolgozhatatlan mennyisége, sűrűsége és minősége miatt magatartása zavarttá válik. Ez szokott megnyilvánulni a külső szemlélő számára gyakran érthetetlen dühkitörésekben, verekedésben, azaz agresszivitásban.

A vizsgált családok harmadának közvetlen környezetében, lakókörzetében, ami legfeljebb pár száz méter átmérőjű kört jelent, többségben vannak a magyarok, nagyjából vegyesnek mondható magyar-cigány környezetben él a családok közül minden negyedik, cigány többségű környezetben él 12 %-a, és kizárólagosan cigány környezetben, tehát valamilyen értelemben „telepen” pedig mintánk mindössze 2%-a lakik.

Ezen belül külön megvizsgáltuk, hogy a felkeresett családok milyen lakásban élnek. Nagyon rossz állapotban lévő egykori gazdasági épületben összesen öt családot találtunk, igazán putriban, félig-meddig földben lévő, egyetlen helyiségből álló, vert falú épületben mindössze nyolc család lakott. Ezzel szemben majdnem százötvenen, vagyis a minta 63%-a családi házban élt. Cs-lakásban 11% lakott, lakótelepen, illetve néhány esetben önerőből épített többszintes épületben élt mintánk egyhatoda.

A lakás berendezése nagyjából visszatükrözi azt, hogy milyen környezetben találtuk meg ezeket a családokat. Eléggé szegényesnek, rosszul berendezettnek találtuk a lakások egytizedét, többé-kevésbé tisztesen szegénynek, az átlagnál alacsonyabb színvonalúnak a lakások 30%-át. Tehát a magyar átlag alatti színvonalon élt a cigányság e viszonylag jó helyzetű csoportjainak 40%-a. A magyar átlagnak többé-kevésbé megfelelő körülmények jellemzik mintánk felét, és átlagnál is sokkal jobb körülmények között - nemcsak gazdagabban, hanem elegánsabban, jobb stílusú, ízlésről tanúskodó lakásban - élt mintánk közel 10%-a.

A rendezettséget, a berendezés állapotát tekintve szinte nyomát sem találtuk annak a közkeletű felfogásnak, hogy a cigányságnak egyszerűen nem érdemes jó lakásban élnie, nem érdemes modern, korszerű körülmények között laknia, hiszen vagy szándékosan tönkreteszik, vagy nem is tudnak rá vigyázni. Ilyen eset mintánk összesen 5%-ában fordult elő, és mivel a vizsgálat (a kérdőívek, a interjúk elkészítése) gyakran hétköznapi történt, sokszor fordult elő, hogy munka közben vagy éppen munkából hazatérő családtagok jelenlétében folyt a beszélgetés. Ezzel is magyarázható, hogy némi rendetlenséget, némi elhanyagoltságot találtunk mintánk egyhatodánál. Ezzel szemben feltűnő tisztaság, rend, kiegyensúlyozottság volt jellemző mintánk kerekén 80%-ára.

Azt is figyelembe vettük, hogy beszélgető partnereink, a kérdőívekben szereplő felnőttek és gyermekek, milyen benyomást tesznek a kérdezőre. Ápolatlan, rongyos öltözékben - ami természetesen jelenthette egyszerűen azt is, hogy valaki most jött be külső munkáról, ahova legrosszabb öltözékét hordja el - összesen három felnőttel találkoztunk. Olyan eset, ami sok leírás szerint a cigányság elsöprő többségére jellemző, csak mintánk egyhatodára volt érvényes. Ezzel szemben nagyon rendes, nagyon tiszta, nagyon ápolat ruházat, külső jellemezte mintánk több mint 82%-át. A gyerekek nagyjából hasonló megjelenésűek, mint szüleik, hasonló benyomást is keltettek a kérdezőben; rongyosan, piszkosan, szegényesen összesen a gyerekek 16%-a jelent meg, a többi rendes, tiszta, gyakran kimondottan elegánsan, divatosan, néha aránytalanul drágán öltöztetett gyerek képét keltette.

Egészen természetes, hogy a viszonylag elfogadható, emberhez méltó lakás, a tiszta, ápolat külső, a gondosan rendben tartott ruházat óriási árat követel. A felkeresett családok nagy többsége a cigányság átlagához viszonyítva sikeresnek tekinthető, a magyar átlaghoz viszonyítva ahhoz közelítő szintet jelent, a szülők életkora valahol a 35 és a 45 év közötti, általában betanított munkásokról és kisebb részben szakmunkásokról van szó. Ennek ellenére már feltűnően nagy arányban találtunk betegségeket a családokban. Legalább egy ember legalább egy krónikus betegségben szenvedett a családok 35%-ánál, a családok 10%-ánál volt olyan felnőtt - és itt utalnunk kell arra, hogy többségében nukleáris családokról van szó, ahol mindössze két nemzedék él együtt -, aki több krónikus, nehezen gyógyítható. vagy nem gyógyítható betegségben szenvedett. Legalább két felnőtt szenvedett krónikus betegségben mintánk egytizedében.

Ez az ár természetesen nagyon magas. De akárhogyan is minősítjük, az kiderül, hogy nagyon sok gondot fordítanak magukra. Tudják, hogy a gyermeket nemcsak ruhával kell ellátni, nemcsak külön szobát vagy egy külön helyet kell a számára biztosítani, nemcsak szórakozásáról kell gondoskodni. Egyszóval nemcsak a tárgyi kultúráról, nemcsak státusszimbólumok megszerzéséről van szó, nem arról van szó, hogy a valamilyen értelemben vett hosszú éhezés után most torkig jól akarnak lakni anyagi javakkal. Sokan azt is tudják, hogy a gyerekek ezen kívül még valamire szüksége van ahhoz, hogy kitűzött célját elérje, hogy akár saját ambícióit, akár a család ambícióját ki tudja elégíteni: a szimbolikus kultúrára.

Természetesen (mivel felső tagozatosokról van szó) gyakorlatilag minden gyerek arról számolt be, hogy az összes szükséges iskolai tankönyve és segédeszköze megvan. Ezen kívül saját mesekönyve volt a vizsgált gyerekek 56%-ának. Továbbá több mint egyharmaduk rendelkezett saját tulajdonú könyvvel (regénnyel vagy ismeretterjesztő művel). A könyvek jelentőségét később részletesebben tárgyaljuk, itt csak azt a feltételezésünket fogalmazzuk meg, hogy ennek sokkal több köze van a majdani társadalmi pozí-

ció eléréséhez, mint a változó és nem is mindig igazságosan osztott iskolai osztályzatoknak.

Nemcsak státusszimbólum és nemcsak divat, hanem nagyon jól tudjuk, hogy az előrelátásnak, a tervezésnek nagyon fontos eszköze, a szegénység szubkultúrájának tökéletes, bár öntudatlan tagadása, az idővel való gazdálkodás elengedhetetlen feltétele: van-e a gyerekek saját karórája. Hiszen úgyszólván mindig azt vetjük a szemükre, hogy azért „primitívek”, mert folyton elkésnek, pontatlanok, nem tartanak be semmiféle megállapodást. Mintánkban - megint csak hangsúlyozva, hogy viszonylag jó helyzetű csoportokról van szó - a kiskamaszoknak, kamaszoknak több mint 60%-a magától értetődő módon rendelkezett saját karórával. Más szempontból viszont nagyon is magasnak tartjuk a karórával nem rendelkezők arányát, mivel e családok többségében értékválasztás kérdése az óra vásárlása.

Újabb specialitás - amit akár bármily viszonylagos iskolai sikeresség egyik karakterisztikumának tarthatunk -, hogy mintánkban úgyszólván kizárólagos jelleggel a kétgenerációs család jelenik meg, vagyis szülők és gyermekek. Az ilyen családok adják anyagunk 80%-át, és csak minden hatodik családban élnek együtt gyerekek, szülők, nagyszülők vagy egyéb rokonok, egyéb személyek. Amikor ezt megállapítjuk, tudatában vagyunk az ilyen típusú kérdések, adatgyűjtések egyik elméleti problémájának: annak ugyanis, hogyan definiálható a közös háztartás. Hiszen ennél lényegesen nagyobb azoknak a családoknak a hányada, amelyek rokonaikkal azonos telken épült házakban laknak. Anyagunkban azonban a többség nukleáris család, és - jóllehet, ma pozitív értéként fogalmazódik meg a többnemzedékes család ideálja - a cigányság esetében itt egy polgáriassodási folyamat megjelenéseként értelmezhetjük a kétnemzedékes családok túlsúlyát.

Döntő jelentőségűnek tartjuk, hogy a gyermekek túlnyomó többsége (92%-a) ép családban nevelkedik, s a fennmaradók fele is édesanyjával él közös háztartásban (rendszerint nagyszülővel vagy egyéb rokonnal). A teljes családok ráadásul kevés kivétellel olyanok, hogy mind az anyának, mind az apának első házassága ez. Általánosságban nem értünk egyet azzal, ha túlzottan nagy, egyoldalúan negatív, a gyermeket veszélyeztető tényezőnek tekintik a szülők válását. Azonban a cigányság számára - a hasonló helyzetű etnikai kisebbségek számára - a családnak nagyobb a jelentősége, mivel egyéb funkciói mellett ez védi meg az egyént a kisebbségi helyzetből eredő vélt vagy valós fenyegetettségétől is. A házasságok és a családok stabilitása - bár a cigányságra vonatkozó teljes körű adatok e tekintetben sem állnak rendelkezésre - kutatásaink szerint sokkal inkább jellemző a cigányságra, mint a többségi társadalomra. A széthullott család (különösen ha nemcsak a nukleáris családra, hanem a nagycsaládra is gondolunk) talajtalanná, gyökértelessé teszi a gyermeket, a fiatalt, és megnöveli a deviáncsá válás esélyét. Ezért az ép családok dominanciája a mintánkban azt is jelzi, hogy akár viszonylagos, akár abszolút értelemben vett iskolai sikerre akkor van nagyobb esélye a gyermeknek, ha stabil családi közegben nevelkedik.

Szükséges felhívni a figyelmet arra, hogy a cigányság számszerűen valószínűleg kisebbik, szociológiai súlyát tekintve azonban nem elhanyagolható részében egyáltalán nem beszélhetünk demográfiai robbanásról. Minden adatunk ellentmond annak, hogy valamiféle „elcigányosodás” fenyegetné a magyar népeiséget. A felkeresett családok közül 60%-ában legfeljebb három gyermek van, 10%-uknál van ötnél több gyermek.

Közvetve ezt a feltételezésünket támasztja alá, ha azt vesszük szemügyre, hogy e családokban hány bölcsődés, óvodás korú gyermek él. Nagy valószínűséggel - demográfiai szakkifejezéssel élve - már befejezett termékenységről beszélhetünk, hiszen a családok 80%-ában az általunk megkérdezett gyermeknél fiatalabbat nem találtunk. A vizsgált családoknak mindössze 17%-ában volt egy, és csak 3%-ában volt két kisebb gyerek. Itt nagyon fontos kiemelni azt, hogy a mintánkban szereplő legfiatalabb gyermek is legalább tíz-tizenegy éves, és három kistestvére már egyetlen megkérdezett gyermeknek sem volt. Ezek a megoszlások talán arra is utalnak, hogy a kisebbeknek általában több esélyük van arra, hogy az általános iskolát elvégezzék, vagy legalább közel jussanak a befejezéséig.

Mindössze a családok 10%-ában talákoztunk olyan esettel, hogy az általunk kérdezett gyermek testvérei közül volt, aki korrekciós osztályba, kiegészítő (gyógypedagógiai) iskolába járt. Ezzel szemben ugyancsak a családok 10%-ában volt olyan idősebb testvér, aki vagy esti vagy nappali tagozaton, középfokú (egy-két esetben felsőfokú) intézet diákja volt. A közhiedelemmel ellentétben - jóllehet, egyáltalán nem tartjuk feladatunknak, hogy direkt módon bebizonyítsuk, miszerint a cigányellenes előítéletek túláltalánosítók, igazságtalanok, vagyis par excellence előítéletnek tekinthetők - nevelőintézetben, állami gondozásban, börtönben az általunk felkeresett családok mindössze 0,5%-ában volt családtag. Ugyanilyen feltűnő az is, hogy tanköteles korú, de iskolába nem járó gyermek a családok legfeljebb 1,5%-ában él.

Természetesen igen lényeges kérdésnek tartottuk a szülők iskolai végzettségét, hiszen minden szociológiai munka, minden hátrányos helyzettel foglalkozó tanulmány azt szokta kimutatni, hogy alacsony iskolázottságú szülők gyermeke társadalmilag determinált módon maga is alacsony iskolai végzettségre tud csak szert tenni. Az elmúlt húsz-harminc évben jelentős változások történtek a magyarországi cigányság iskolázottsági szintjében. Ennek ellenére a mintánkba bekerült szülőknek az országos átlagokhoz képest ma is igen alacsony az iskolázottsága.

Az édesanyák közül egészen biztosan nem végezte el még az általános iskolát sem 62%, s csak töredéküknek van az általános iskolánál magasabb végzettsége. Az édesapák egy árnyalattal jobban iskolázottak. Kereken 45%-uk biztosan nem végezte el a nyolc osztályt, és nappali vagy esti tagozaton 45-50%-uk jutott el az általános iskola befejezéséig. A fennmaradó 4-5% mondta, hogy valamilyen középfokú iskolai végzettséget ért el, ami az esetek többségében szakmunkás oklevelet jelent.

Legalább ennyire fontos, hiszen a családi háttérrel, a gyerek iskolai munkájához való segítségnyújtás lehetőségét is jelzi, a valódi alfabetizációs szint. Az édesanyáknak 11%-a abszolút értelemben analfabétának tekinthető, 15%-a legfeljebb a saját nevét tudja leírni, további 14%-a mondta azt, hogy elvileg ugyan tud írni és olvasni, de nem szokott. Ez így összesen az édesanyáknak csaknem kétötödét jelenti. Ezzel szemben 56%-uk rendszeresen ír és olvas (újságot, a gyerekek könyveit, ritkábban a Bibliát). A családokban az iskolával való kapcsolat tartása, a gyerek nevelése az anyák feladata. Az írni és olvasni tudásnak ez a szintje arra figyelmeztet, hogy igen kevésbé lehet hatékony az az iskolai gyakorlat, amikor a gyermekre és az iskolai kötelezettségekre vonatkozó információkat a tanárok az ellenőrzőbe írják be. Hiszen az olvasni tudók jó részéről is feltételezhetjük, hogy inkább a nyomtatott betűk olvasásában jártasak, s nehezen boldogulnak a kézírással.



Az édesapák természetesen gyakorlottabbak az írásban és az olvasásban. Teljesen analfabéta csak 3%-uk, a nevét alá tudja írni további 8%-uk, és valamennyire tud írni-olvasni 18%-uk, vagyis az analfabéta, félalfabéta édesapák aránya mintánkban alig éri el a 30%-ot. Rendszeresen ír és olvas az apák kétharmada, ami megerősíti azt, hogy inkább az ő körükben találhatóak szakmunkások, és inkább ők azok, akik a szimbólikus kultúra elsajátításában a családban vezető szerepet töltenek be.

A formális foglalkozásokat tekintve mind az édesanyákat, mind az édesapákat az alacsonyabb presztizsú munkakörökben találtuk. Az édesanyák több mint egyharmadának, az édesapák egytizedének nincsen állandó kereső foglalkozása. Ez a nőknél nem minden esetben jelenti, hogy háztartásbeliek, az édesapáknál, hogy munkanélküliek, gyakran egyszerűen annyit jelent, hogy nincsen munkaviszonyuk. Kizárólag alkalmi munkából elenyésző számban élnek, sokkal többen dolgoznak valamilyen segédmunkási vagy betanított munkási munkakörben. Ahhoz képest, hogy hátrányos helyzetű népcsoportról van szó, aránylag sok közöttük az önálló vállalkozó. Az édesapáknál ez a csoport 6%-ot tesz ki, az édesanyáknál pedig 4%-ot, összesen a családok 8%-ában van önálló foglalkozású, általában kisiparos, kiskereskedő, vendéglátóipari vállalkozó. Interjúinkból tudjuk, hogy önerőből előrejutó, „self made man” típusú családokról van szó.

A családok közel 40%-ában csak egy aktív kereső van, és csak 80%-uknál van két aktív kereső. Ezzel szemben több mint egynegyedüknél található legalább egy inaktív felnőtt családtag, és további 11%-uknál még egy. Vagyis a felkeresett családok több mint egyharmadánál egy-két inaktív felnőttel kell számolnunk. Mintánk jellege miatt még inkább figyelemre méltónak tartjuk, hogy az egy-két keresővel rendelkező családokban milyen magas az eltartottak száma. A családok több mint egynegyedében van legalább kettő, több mint felében három eltartott, és a családok 90%-ában öt személyről kell gondoskodniuk a keresőknek. Ha tehát jó anyagi-szociális helyzetről beszélünk mintánk kapcsán, ezt nagyon is viszonylagosan értjük, inkább a cigányságnak az elesett, szélsőségesen szegény - bizonyos nagyobb - hányadával szembeállítva.

### Szeretett óvoda, elfogadott iskola

Az eddig bemutatott háttér adatok nélkülözhetetlenek annak megértéséhez, hogyan alakul a gyermekek pályafutása a közoktatási rendszerben. Sajnos úgy tűnik, hogy a gyermekek életkorának növekedésével fordított arányban csökken az a szeretet, amely a közoktatási intézményekből feléjük árad.

A családok több mint kétharmada szerint gyermekeiket óvodás korukban az óvónők feltűnő, a család számára meghatározó mérvű szeretettel övezik. Ezzel szemben, mire a gyerekek iskolába kerülnek, már csak egyharmaduk szerint mutatnak a pedagógusok pozitív érzelmeket cigány tanítványaikkal szemben.

Ez két tényezővel függ össze. Az egyik az, hogy nagyon könnyű szeretni azt a gyereket, aki kicsi, édes, hízelgő, és egyre nehezebb szeretni azt a gyereket, akinek magatartása ellentmond az iskola nyílt és rejtett szabályainak, akinek gondolkodása egyre inkább az autonómia felé tendál, és akinek megnyilvánulásai egyre kritikusabbak, nemcsak az egyes tanárokkal, hanem általában a pedagógusokkal és az egész iskolával szemben. A másik tényező azzal a közismert, sokat bírált, de alapjaiban nehezen változó

struktúrával függ össze, hogy az óvoda és az iskola között - a pedagógusképzésben, a foglalkozások szervezésében, a célokban, a módszerekben - alapvető változás következik be. Hasonlóan nagy szakadék van az általános iskola alsó és felső tagozata között, amelyet minden gyerek, de különösen az eltérő kulturális háttérből érkező, nehezen hidal át.

Másokkal teljesen egyetértve hangsúlyozzuk, hogy az általunk vizsgált cigány gyermekek iskolai eredményessége, előrehaladása, kisebb-nagyobb mértékben majdani életútja szempontjából kiemelkedő jelentősége van annak, hogy a gyerek járt-e óvodába, és ha járt, mennyi ideig. Nagy pozitívumnak tartjuk, hogy a 70-es és a 80-as évek fordulóján mintánkban a gyermekeknek közel kétötöde már három évig járt óvodába, egy-két évig további majdnem egyegyedük.

Nem elhanyagolható szempont, hogy a gyermekek iskoláztatása szempontjából sikeresnek tekinthető családok milyen szerepet, milyen funkciót tulajdonítanak az óvodának, a Magyarországon ma leginkább gyermekközpontúnak tekinthető intézménynek. A szülőknek legfeljebb egynegyede tekinti kiemelkedő jelentőségűnek az óvoda gyermekmegőrző funkcióját. A sajátos értékrend, a szülők és a gyermekek gyakori együttléte, a sok közös kirándulás, utazás indokolja, hogy a szülők többsége nem tulajdonít nagy jelentőséget annak, hogy az óvodában gyermekek megtanulják a „rendes” magyar viselkedést, a fegyelmezett magatartást. Az a rend és fegyelem, amit a magyar társadalom követel meg az óvodás korú gyermekektől, természetesen nem esik egybe a cigány családoknak az óvodás korú gyermek magatartására irányuló várakozásával. Nagy fontosságot tulajdonítanak viszont annak - ez az egész mintára jellemzőnek mondható -, hogy az óvoda minél jobban, minél tökéletesebben készítse elő a gyermekeket az iskolai pályafutásra. Az óvoda iskolaelőkészítő funkcióját a családok kereken fele tartja kiemelkedő jelentőségűnek. Nem a normatív viselkedés szabályainak elsajátítását tartják tehát fontosnak, hanem az óvodai nevelés olyan elemeire gondolnak, mint a „magyar” szokások, a „magyar” modor megtanulása, a könyvek használatának elsajátítása, a verstanulás. stb.

Mintánkban viszonylag kevés az olyan család, amely a gyermek életének első néhány évében első nyelvként a cigányt beszéli. Ennél viszont sokkal nagyobb azoknak az aránya, akik az óvodától azt is várják, hogy magyarul tanítsa meg a gyermekeket, beleértve, hogy a nyelvtanilag, intonációt tekintve is a helyes magyar nyelvet sajátítsák el.

Elégé sajnálatosnak tartjuk, hogy már az óvoda és a cigány családok közötti érzelmi kapcsolat sem bizonyosan szimmetrikus. A családok 70%-a érzékeli úgy, hogy az óvoda szeretetteljesen foglalkozik gyermekeikkel, ezzel szemben a több mint kilenctizede nagyon szereti az óvodát, hálás az óvodának. Ezt olyan érzelmi tökének tekintjük, amelyet pedagógiai-pszichológiai szempontból vétek lenne kihasználatlanul hagyni. Azok a családok, amelyek olyan helyzetben vannak, hogy gyermekeiket óvodába tudják egyáltalán járatni, igyekeznek teljes mértékben megfelelni az óvodai viselkedési szabályoknak. (Erre utal, hogy a kérdezettek kereken 90%-a szerint gyermekük rendszeresen járt óvodába. Ha esetleg erről a kérdésről az óvónők másként vélekednek is, a szülői válaszban a kívánatosnak való megfelelés igénye mindenképpen érződik.)

A gyermekeknek az óvodáról alkotott véleménye némiképpen eltér szüleikétől. Nem egészen 60%-uk szeretett feltétel nélkül óvodába járni; némi feltétellel, bosszúsággal, sérelmekkel visszaemlékezve mindössze további 2%-uk volt jellemezhető. Háromötödük érezte magát jól óvodai csoportjában, és valamivel több mint kétötödük kedvelte egykor az óvodai foglalkozásokat. A pozitív véleményekkel párhuzamosan nem semleges véleményekkel találkozhattunk, hanem fel tudtak sorolni néhány olyan okot is a gye-

rekek, amelyek miatt egykori óvodájukhoz negatív, ellenséges viszony fűzi őket. A negatív emlékképek szórványosak, és nem kérdőjelezik meg az óvoda általában kellemes emlékét. Mindössze 4%-uk emlékezett arra, hogy vele rosszul bánt egy vagy több óvónője. Pontosan ugyanilyen arányban alkottak negatív véleményt egykori óvodájukról csoporttársaik és ugyanilyen arányban az óvodai foglalkozások miatt. Mindössze egyetlen olyan esetről szereztünk tudomást, hogy valakit cigány volta miatt csúfoltak volna. (Tapasztalatainkat alátámasztják azok a külföldi kutatások, amelyek szerint óvodás korban gyakorlatilag nincsen faji-etnikai diszkrimináció a gyermekek között.)

A kérdést tovább elemezve előre kell bocsátani, hogy a felső tagozatos gyermekek 30%-a ötödik osztályos, egynegyede hatodik osztályos és egyötöde-egyötöde hetedik illetve nyolcadik osztályos. Háromnegyed részük szabályos időben kezdte el iskolai tanulmányait, 12%-uk valamilyen ok miatt az iskolaéretlen címkét kapta, és további 12%-uk egyéb ok miatt nem hat-hét éves korában kezdte el általános iskolai tanulmányait.

A mintánkba tartozó gyermekek életében a korábbi vizsgálatokhoz képest megváltozott szerepet játszik az iskola. Ezt elsősorban azokkal az adatokkal tudjuk bizonyítani, amelyek arra vonatkoznak, milyen kapcsolat alakult ki a szülői ház és az iskola, a család és az iskola, a szülők és az iskolában dolgozó pedagógusok között. Úgy tűnik, hogy a korábban túlnyomórészt ellenséges, szorongást keltő vagy teljesen közönyös, elsősorban államigazgatási funkciót betöltő intézmény helyébe valódi személyek léptek, olyan emberek, akik a gyermekeiket tanítják, oktatják, nevelik.

E megváltozott viszony jó mérőszámának tűnik, hány pedagógussal alakult ki személyes kontaktus. A kontaktus előfeltételének és természetesen nem meglétének tekintjük azt, hogy a gyerek tanárait a szülők név szerint ismerik. (Ebből a szempontból közböbs, hogy a név szerint ismert tanárt szeretik vagy éppen ellenkezőleg. Fontosnak azt tartjuk, hogy a viszony család és iskola között személyessé kezd válni.) Legalább egy tanárral személyes, névvel megjeleníthető kapcsolatban van a szülők kereken 14%-a, legalább kettővel 18%-a, hárommal-négyvel 13-13%-a. Ennél nagyobb számmal már alig találkozhatunk, hét-nyolc tanárt már a szülőknek csak 3-4%-a ismer név szerint. Összesítve azt mondhatjuk, hogy a szülők több mint kétharmada legalább egy, de legfeljebb négy pedagógust személyesen ismer.

A kontaktus valódi meglétét, a kapcsolattartás rendszerességét a szülői értekezleteken való részvétellel próbáltuk megmérni. Természetesen nem áll módunkban megállapítani, hogy ez a részvétel mennyiben formális, és mennyiben hordoz tartalmi jegyeket, mindenesetre teljesen ellentmond mind a cigány családok és az iskola ellenséges viszonyáról alkotott túlátlánosított képnek, mind a cigány szülők közömbösségéről alkotott képnek az, hogy e családok több mint fele (természetesen elsősorban az anya) rendszeresen minden szülői értekezletre elmegy. Ezen kívül a családokból vagy az anya, vagy az apa gyakran megjelenik a szülői értekezleteken a családok több mint egynegyedében. A családoknak negyede tekinthető olyannak, amely nem akar vagy nem tud kapcsolatot tartani az iskolával.

A családon belül természetesen részben tudatos, részben nem tudatos, néha stratégiai jellegű, néha taktikai elemeket hordozó szerepmegosztásnak tekinthetjük azt, hogy ki az, aki rendszeresen, többé-kevésbé rendszeresen vagy alkalmasszerűen kontaktust tart fenn az iskolával. Egy ilyen bontásban általában a főszerepet az édesanyák játszzák (a családok 78%-ában egyedül az anya az, aki bejár a tanári szobába, szülői értekezletre). Mindössze a családok 8%-a tekinthető olyannak, ahol a család-iskola kapcsolat ci-

gány ágense az édesapa. Ezen kívül a nagyszülők, keresztszülők, nagynénik, nagybácsik, felnőtt nagykorú testvérek tartják a kapcsolatot a családok 5%-ában. A kapcsolat a család szempontjából nem mindig és nem csupán azt jelenti, hogy fegyelmezett szülőként meghallgatják a tanári intelmeket. Különösen a kisebb-nagyobb csoportban tett iskolai látogatások (a csoportos jelenlét védeltségét jelent) a gyermekekkel kapcsolatos iskolai konfliktusok megoldását is célozzák.

A kép másik oldala, hogy a család és az iskola kapcsolattartása egyáltalán nem látszik szimmetrikusnak. Egyfajta alá- fölérendeltségi viszonyt, hierarchikus kapcsolatot, akár az iskola részéről szívességgként megjelenő gesztust látunk abban, hogy az iskola tanárai milyen gyakran látogatják meg otthonukban (a gyakran valószínűleg sok segítségre szoruló) tanítványaik családját. Az évente ismétlődő családlátogatásról a családok alig háromnegyede számolt be, itt is sokan bizonytalanok, volt-e idén náluk valamelyik gyerek tanárja. Egyötödüknél még soha az iskola egyetlen tanára nem járt. Ezek után természetesen joggal tehetjük fel azt a kérdést, hogy a család és az iskola oly sokat kritizált kapcsolatrendszerében mekkora felelősség hárítható át a cigány családokra, akik adataink szerint (legalábbis az e csoportra vonatkoztatható adataink szerint) sokkal többet tesznek meg a kapcsolat létrehozásáért, a kapcsolat fenntartásáért, javításáért, mint amennyivel ezt az iskola viszonozza. Ilyen esetekben különösen fontos lenne, hogy az iskola támogató, protektív kapcsolatot teremtsen a családdal, hogy kezdeményező gesztust az iskola tegyen.

Valószínűleg mintánk speciális voltából következik, hogy a szülők iskola iránt tanúsított érzelmei másképpen nyilvánulnak meg, mint a korábbi nevelésszociológiai kutatásokból megismertük. A családok több mint háromnegyede pozitív érzelmeket táplál az iskola iránt, és csak minden hatodik családnak vannak negatív érzelmei. A szülők 7%-a mutatkozott az iskolai értékek, kívánalmak, követelmények iránt közömbösnek.

Ezen belül különbséget tehetünk az iskola egésze, az iskola légköre és a gyerekeiket tanító pedagógusok között. A direkt kérdésre kapott válaszok szerint a pedagógusokkal kapcsolatban egyértelműen pozitív érzelmei a családok egyharmadának vannak, de másik harmaduk egyenesen negatív érzelmeket, gyakran indulatokat, egy-két esetben szenvedélyes ellenszenvet nyilvánított a tanárokkal szemben. A negatív vélemények, indulatok kiváltója mindig valami vélt vagy valós, de etnikai alapú sérelem: kivételezés, igazságtalanul gyenge osztályzat, buktatás, nem egy esetben verés emlegetése. Interjúinkból is tudjuk, hogy sajnos esetenként valóban előfordul diszkriminatív magatartás, leplező - tanárok. Ugyanakkor azt is tudjuk, hogy a sérelmek valamilyen hányada a gyermek érdekét rosszul képviselő szülő fantáziájában színeződött ki.

Ehhez többé-kevésbé hasonló képet mutat, hogy milyen érzelmei nyilvánulnak meg féltve őrzött gyermekeik osztálytársaival kapcsolatban. Kereken kétharmaduk jó véleménnyel van gyermekének magyar osztálytársairól, de több mint egyötödük negatívan vélekedik, tizedük pedig se pozitív, se negatív érzelmeket nem mutatott.

A közoktatás nagy felelősségére utal az, hogy a szülők mit kívánnak az iskolától, mit várnak az iskolától, milyen funkciók betöltése esetén tartják jó iskolának. Elég kevesen, a családoknak csak egynegyede gondolja, hogy az iskola funkciója mindössze az, hogy gyermekét megtanítsa magyarul írni-olvasni, azaz a felkeresett családoknak egynegyede elégszik meg azzal, hogy gyermekét az iskola alfabetizálja. Bár valóban csekélynek mondhatjuk ezt az arányt, de azt se veszítsük szem elől, hogy a felső tagozatban ta-

nuló gyerekeknek már régen túl kellett, túl kellett volna jutniok ezen a teljesítmény- és igényszinten!

Ezzel szemben az iskola majdhogynem döntő szerepet játszik, majdnem monopolhelyzetre tett szert annak a dimenzióknak a mentén, hogy megtanítsa a gyermeket tanulni, és érje el azt, hogy a gyerek képes és alkalmas legyen továbbtanulásra. Ezt a családok több mint negyötöde - 83%-a - jelöli meg, mint az iskola döntő funkcióját.

Gyermeük magatartásának formálását, a leghétköznapibb értelemben vett fegyelmezését egyáltalán nem kívánják az iskolára bízni, mindössze 5%-uk tartja ezt az iskola feladatának. Úgy látszik, e családok egyáltalán nem kívánják, hogy az iskola nevelje gyermekeiket, sőt az iskola esetleges nevelési szándékát, magatartásformáló céljait illetéktelen beavatkozásnak érzik saját intim szférájukba.

Van viszont az iskolának olyan feladata, funkciója, amelyik jobban hasonlít a nálunk fejlettebb társadalmak közoktatási hálózatának funkciójára, mint a magyar tradíciókra. A szülők, illetve a felkeresett családok 27%-a kívánja az írni-olvasni tudás megtanításán, a továbbtanulás biztosításán kívül az iskolától, hogy segítse elő gyermekeik társadalmi integrációját. Csakúgy, amint az óvodával kapcsolatban megfogalmazódott, a „magyar” szokások, elfogadott viselkedésmódok, nyelvhasználat - verbális és non-verbális kommunikáció, mondhatnánk szakszerűen - gyakorlását igénylik az iskolától.

A szoros kohézió jelének, a gyermeküket féltő, szakkifejezéssel élve akár „túlféltő”, túl protektív beállítódásának is felfogható, hogy a családok alig több mint 1%-a kívánja, hogy az iskola a tanórákon kívül felügyeljen a gyermekére, vagyis gyermekmegőrző funkciót lásson el.

Másik oldalról nézve az is érdekelt minket, hogy az iskola mint élmény, hogyan jelenik meg a családok életében, hogyan élük át az iskola „magatartását”, ha egyáltalán szabad antropomorfizálni egy közoktatási intézményt. Keserű tapasztalatként könyvelhetjük el, hogy bár olyan családokról van szó, amelyek többsége gyermekeit taníttatni és továbbtaníttatni szeretné, negyedük még mindig úgy érzi, hogy az iskola elsősorban hatóságként, közigazgatási szervként viselkedik velük szemben. A családoknak legalább az a része, amely hatóságnak aposztrofálja az iskolát, magát kiszolgáltatott helyzetben lévőnek érzi. Valódi partneri viszonyt, illetve azt, hogy az iskolát mint szolgáltatást értékeljék - csak minden hatodik családnál találtunk. Pusztán kielégítőnek - megpróbál segíteni, valamilyen mértékben bátorító, segítő magatartást tanúsít - a családok nem egészen fele tapasztalta.

A tanrenden, tanórán kívüli programokon való részvételt elővizsgálataink alapján kiemelkedő jelentőségűnek tartottuk. Esettanulmányunkban - ott egy nagyon zárt közösségről volt szó - azt tapasztaltuk, hogy a szülők általában féltik gyermekeiket elengedni az iskola tanítási időn kívül szervezett programjaira. Az e mintában szereplő családok majdnem kétharmada úgy érzi, megengedi gyermekének, hogy rendszeresen vegyen részt iskolája tanórán kívüli programjaiban. (A gyerekek és a tanárok ezt nem egészen így látják, amint erre a következő fejezetekben még kitérünk.) Azt a bizonyos „túlféltő” magatartást ebben a vizsgálatunkban csak a családok 8%-a mutatta, illetve pontosabban: fogalmazta meg. Valójában nem is vártunk nagyobb gyakoriságot, hiszen ilyen fajta direkt szembeszegülés az iskola tevékenységrendszerével szemben meglehetősen nagyfokú eltökéltséget igényel, a hagyományok igen szigorú őrzését jelzi. Ha nagyobb számú ilyen hagyományörző cigány közösség szerepel is a mintánkban, statisztikailag akkor sem jelentkezhetik magasabb arány: ez a fajta túlféltés szinte kizárólag a lányokra

terjed ki a nagyobbak között, s nem föltétlenül mindig vállalja ezt a magatartását nyíltan a család. Az azért áruklodó, hogy községben, kisvárosban és Budapesten élő, a cigányság több csoportjába tartozó lánynál találkoztunk azzal az elhatározással: saját lányait ő majd másképpen neveli. Elengedi őket kirándulni, sportolni, uszodába. (Fiúknál ilyen elképzelések nem fogalmazódtak meg.)

Természetesen merült fel az a kérdés, mivel indokolható, hogy a gyerekek egyik része teljesen rendszertelenül, egy másik része pedig egyáltalán nem vesz részt tanórán kívüli programokon. A családi indoklás szerint a legnagyobb szerepet ebben a pénz játssza. A tanórán kívüli programok közül jó néhány - színházlátogatás, tanulmányi kirándulás - pénzbe kerül, és ezt nem tudja finanszírozni a cigányság egészéhez képest jó módúnak mondható, az igény szintjét tekintve ambíciózus családok több mint egynegyede. A gyerekeket a kiismerhetetlen és átláthatatlan veszélyektől a családok közül csak minden hatodik félti. Igaz ugyan az is, hogy néhány család olyan esetben is a pénzhiányra hivatkozott, amikor a lakás felszereltsége, a felnőttek és gyerekek ruházkodása, a családi jövedelmi viszonyok alapján szinte bizonyosra volt vehető, hogy nem okozna gondot néhány száz forint kifizetése - erre hivatkozva azonban könnyebb nemet mondani. S a deklarált, hangosan vállalt szegénység „egy cigánynál” a többségi társadalom szemében nem szégyen.

A falakon belül nagyobb biztonságban tudják gyermekeiket. Ezt azért feltételezzük, mert a családok 40%-a vélekedik úgy, hogy nagyon jó, ha gyermeke napközibe jár. A napközi alkalmas arra, hogy a gyerek esetleges hiányosságait pótolja, tanulmányi elmaradásából valamennyit behozzon, és egyáltalán a másnapra való felkészüléshez szakszerű segítséget kapjon. Napköziellenes attitűdről csak a családok 12%-a tett tanúbizonyságot.

Minden huszadik család gondolja úgy, hogy cigány gyermekek számára a magyar iskola túl nehéz. Ezzel szemben kereken kétharmaduk vélekedik úgy, hogy gyermekeik akkor tudnának még jobb eredményt elérni az iskolában, ha az iskolák a mostaninál sokkal több tanulmányi támogatásban részesítenék őket. Ebből az következik, hogy mielőbb fontolóra kellene venni, miképpen lehetne ezt a cigányság által igényelt segítséget intézményesen megszervezni.

Ugyanakkor sokszoros felkiáltójellel kell megemlítenünk azt, hogy a cigányságnak ezen integrálódott, de legalábbis öntudatosabb, iskolázottabb hányadából sokan vélekednek úgy - mintánkban a családok 30%-a! -, hogy az általa ismert iskola cigányellenességgel jellemezhető. Ez általában azt jelenti, hogy a saját gyermekeik vagy a rokongyerekek iskolai pályafutásuk során szembekerültek ilyen jelenségekkel. Nagyon karakterisztikusnak találjuk, hogy Magyarország legnagyobb nemzeti kisebbségi csoportjának ez a törekvő rétege ilyen nagy hányadban tapasztal cigányellenességet. S a mintánkba tartozó családok tagjai éppen azok közül kerülnek ki, akik a legtöbbet teszik azért, hogy az iskolának minél kevesebb oka legyen cigányellenes magatartásra.

Valószínűnek tartjuk, hogy mind a pozitív, mind a negatív érzelmek, mind a hidegség kialakulásában meglehetősen nagy szerepe van az egyre élesebb formában felvetődő nyelvi kérdéseknek. Erről még részletesebben írunk. Itt azt emeljük ki, hogy általában a beszéd-készség problémájáról is szó van. A családok túlnyomó többsége - 85%-a - úgy találja, hogy gyermeke körülbelül azon a szinten tud magyarul, amilyen szinten a vele egykorú magyar gyermekek tudnak beszélni, és értenek magyarul. Valamennyire hiányosnak tartják a magyar nyelv birtoklását a családok kereken 10%-ában, és nagyon

komoly magyar nyelvi hiányosságokról panaszkodott a megkérdezett családok 5%-a. Az iskolákban azonban nincs intézményes eszköz az ilyen jellegű nyelvi problémák kezelésére, különösen nem megoldására.

Kézenfekvő volt megkérdezni, mi a véleményük arról, ha a magyar iskolákban lenne cigány nyelvű oktatás. Ezt általánosságban, természetesen a tartalmi és strukturális kérdéseket nem érintve, a családok 23%-a helyesli, ezzel szemben számunkra figyelmeztetést jelentő módon a háromnegyedük egyáltalán nem kívánja azt, hogy a cigány nyelv jelen legyen a magyar közoktatási intézményekben. Mint más összefüggésben ezt a kérdést még elemezzük, a gyerekek között nagyobb azoknak az aránya, akik örülnének egy ilyen lehetőségnek.

Természetesen vannak arra utaló jelek, hogy nemcsak egy negatív semlegesség álláspontjára helyezkedő, vagy egyenesen ellenséges környezetben élő cigány mintát vizsgálunk, hanem arra is, hogy nagyon élesen megkülönbözteti mintánk az úgynevezett rossz cigányokat az úgynevezett jó cigányoktól. Ezt a feltételezést a többi között az teszi indokolttá, hogy a családok közel fele általában nem engedi meg gyermekeinek, hogy cigánygyerekekkel barátkozzon, játsszon.

Ezzel szemben a közkeletű hiedelemnek - miszerint a cigány gyermekek eleveingerszegény környezetben nőnek fel, miszerint a cigány gyermekeket rosszul és rosszra nevelik, miszerint a cigány gyermekek erkölcsi fejlődése a családban nem biztosított - teljesen ellentmond az, hogy az általunk felkeresett családokban (merjük állítani!) többet és jobban foglalkoznak a gyermekekkel, mint a Magyarországon élő családok legtöbbjében. Ha ugyanis azt elemezzük, hogy az általunk megkérdezett cigány gyermekek szoktak-e játszani édesanyjukkal, édesapjukkal, testvéreikkel és szüleikkel együtt, akkor azt a nagyon megnyugtató arányszámot kapjuk, hogy a fenti kategóriák valamelyikébe a megkérdezett családok 70%-a besorolható.

És végül néhány általunk fontosnak tartott illusztráció arról, mennyire erősen élnek a hagyományok, illetve milyen nagy mértékben változnak a hagyományok és alkalmazkodnak a 20. század végének körülményeihez. A változás és az alkalmazkodás természetesen nem eszményi tempóban, és természetesen nem eszményi módon megy végbe, de adekvátan azzal, ahogy a történelmi-társadalmi folyamatok általában milyen ritmusban, milyen tempóban és milyen konfliktusok közepette szoktak lejátszódni.

Mintánkban nagy közös családi ünnepeket a kérdezettek kereken 98%-a tart, ami gyakorlatilag azt jelenti, hogy az összes felkeresett cigány családban rendkívül erős a kohézió. Ez a kohézió nem a nukleáris családra, a mag-családra vonatkozik, hanem arra a családra, amelyik a sajátosan cigány értelmezés szerint családnak nevezhető, még akkor is, ha az egyes nukleáris családok közötti távolság száz kilométerekkel is mérhető.

Ugyanilyen fontosnak tartjuk azt a nagyon tipikus magatartásmódot, amely sokkal jellemzőbb a magyarországi cigány népességre, mint a nem cigány népességre - a búcsúra való eljárás gyakoriságát. A kérdezettek 62%-a rendszeresen eljár a búcsúba, ami nemcsak a családok, nemcsak a nagycsaládok, nemcsak az úgynevezett nemzetségek közös ünnepe, hanem az etnikum közös ünnepe. (Függetlenül attól, milyen valláshoz tartozik.)

A hagyományok őrzését bizonyító szokások mellett komoly változásokat is megfigyelhettünk. Amikor megkérdeztük a gyerekeket, hogy szüleikkel, nagyszüleikkel ellentétben majd milyen életkorban kívánnak házasságot kötni, akkor azt tapasztaltuk, hogy kiskorúként mindössze a megkérdezettek 7%-a gondol arra, hogy házasságot köt. Emec

7%-nak is a többsége lány, akik számára ma még természetes, hogy tizenöt-tizenhét éves korukban férjhez mennek. A nagykorúság elérése után kíván házasságot kötni a gyerekek 75%-a. (Ezen azt értjük, hogy valamikor tizennyolc és huszonöt éves kora között.) Ennél későbbi házasságra már csak 5%-uk gondol. A preferált házasságkötési életkor valamiféle kompromisszumot jelent a magyar törvények szerint kiskorúként kötött házasság és a Magyarországon általában szokásos huszoneves korban megszokott házassági életkor között.

Ugyanilyen fontos korszerűsödési folyamatot jelez az arra a kérdésre adott válaszok megoszlása, hogy a mostani tinédzserek majd házasságkötésük után - legyen szó bármilyen formájú házasságról - hány gyermeket kívánnak. Kétharmaduk mindössze két gyermeket szeretne, és 94%-uk legfeljebb három gyermeket. Ez szintén ellentmond annak az elképzelésnek, hogy mindenfajta tudatosság nélkül, mindenfajta ügynevezett családtervezés nélkül kívánnak a mostani tinédzserek néhány év múlva családot alapítani. (És függetlenül attól is, hogy a „magyar” minta követése nem biztos, hogy a legszerecsébb választás.)

Tanulmányunknak ebben a fejezetében nem idéztünk interjúrészteket, nyitott kérdésre adott válaszokat. Itt kivételesen mégis kitérünk ezekre, mert ezt a kérdéskört később nem tárgyaljuk, és mert a válaszok jól jelzik az értékek változásának irányát és súlypontjait, de egyúttal az új és a régi értékek ambivalenciáját is.

„22 éves koromban akarok megnősülni. Ez a kor a legideálisabb. Ki kell tanulni a szakmát, le kell tudni a katonaságot. Dolgozni is akarok, pénzt keresni a házépítéshez. Két gyerekem lesz, annyit jobban fel tudok ruházni, mint ha több lenne. Meglenne nekik mindenük, tiszták lennének. Szeretném, ha tanulnának, arra biztatnám őket” (nyolcadikos fiú).

„Csak húszéves korom fölött megyek férjhez. Nem akarom az életemet tönkretenni azzal, hogy 13 éves koromban férjhez megyek, gyereket szülök. Nem olyan leszek mint a többi unokatestvérem, 13 éves korukban férjhez mennek, ki se járják az iskolát, rossz tanulók. A gyerekeimet ugyanúgy nevelném, mint engem a szüleim. Nem lopni, másokkal rossz lenni!” (hatodikos lány).

„19 éves koromban nőszülök, egy fiút meg egy lányt szeretnék. Ha elvállunk, mindegyikünknek legyen gyereke. Másképp nevelném őket, mint engem. Mindig rendre, tisztaságra nevelném, és arra, hogy ne verekedj, csak akkor, ha muszáj” (hatodikos fiú).

„Húszévesnél hamarabb nem megyek férjhez. Lesz négy gyerekem, vagy még több is. Szeretem a gyerekeket. Aranyosak, kedvesek, nem sok baj van velük” (hetedikos lány).

„A katonaság után nőszülök csak. Két fiút meg egy lányt szeretnék. Szeretem a fiúkat. A lányok mindig fiúznak, meg minden. A lány az segít az anyjának, meg iskolába is jár, de ha az anyja nincs otthon, hát segít. A két fiú meg nekem segít, ha elmegyek lovas-kocsival venni valamit, jönne velem. Aztán meg fociznánk együtt” (ötödikos fiú).

„19-20 éves koromban megyek férjhez. Annyi gyerek lesz, amennyit majd a férjem akar, csak előbb még lesz kettő. Ha nagyon szereti a gyerekeket, akkor én is fogom őket szeretni, és akkor majd lesz több is. Ha öreg leszek, ők felnőttek lesznek. Mamámnak is van kilenc családja, és amikor összegyűlnek és látom őket, ez olyan jó!” (hetedikos lány).

Végül is mit eredményeznek ezek a bonyolult viszonyok és bonyolult összefüggések? Azt mondhatjuk, hogy gyermekmintánk nyolc hónapos késésben van iskolai előmenetelét tekintve magyar kortársaihoz képest. Ez a se nem drámai, se nem bagatellizáló



kijelentés abból az összefüggésből származik, hogy az általunk vizsgált gyerekek kereken 54%-a saját korosztályának megfelelő osztályba jár, 29%-a egyszer ismételt évet, 15%-a kétszer, és a minta elenyésző hányada, nem egészen 2,5%-a háromszor. Ennek átlaga nem mutat különösebben riasztó képet, de mindent egybevetve, miután több száz gyerekről van szó, már ez a nyolc hónapos késés is soknak számít. Hiszen arra kell csak gondolnunk, hogyha tinédzser korban már ennyivel el vannak maradva az elvégzett iskolai osztályok számát tekintve magyar kortársaiktól, akkor ez a távolság vajon mennyire fog nőni tíz, húsz, harminc év alatt.

A jelenlegi osztályukba évisméltés nélkül eljutók és azoknak egy része, aki csak egyszer bukott, összesen a gyerekek 60%-a kimondottan szeret iskolába járni. Ezt az állításukat alátámasztják arra vonatkozó vágyaik, terveik, hogy egyáltalán hány éves korukig szeretnének iskolások lenni. Legfeljebb tizennégy éves koráig, azaz a cigányság körében már általánosnak tekinthető optimumig a kérdezettek kereken egyötöde kíván iskolás lenni, a tankötelezettségi kor végéig, 16 éves korig, már a gyerekek fele szeretne iskolába járni. Középfokú képzésbe - legyen ez szakmunkásképző, szakközépiskola, gimnázium - 95%-uk vágyik eljutni, és a fennmaradó 5% vágyai között valamilyen főiskola vagy egyetem is szerepel. Természetesen a középfokú képzés, sőt nagyon sok esetben a hetedik, nyolcadik osztály elvégzése nem kizárólag a nappali tagozaton képzelhető el számukra, hanem gyakran esti illetve levelező tagozaton. Nappali tagozaton - külön kérdezve - nyolc osztályig a gyerekek 37%-a szeretne eljutni, 47%-uk valamilyen szakmunkás- bizonyítványt szeretne szerezni, egytizedük szeretne érettségihez jutni, és felsőfokú oklevelet, diplomát kereken 3%-uk szeretne kapni. Esti vagy levelező tagozaton ugyanezek az arányok úgy festenek, hogy a nyolcadik osztályt minden hatodik gyerek estin tervezi befejezni, szakmunkás oklevelet 14%-uk szeretne kapni, érettségizni, illetve felsőfokú oklevelet estin-levelezőn pedig 7%-uk akar majd szerezni.

Nagyjából ehhez hasonlóak az arányok akkor is, amikor azt kérdeztük, milyen foglalkozást választottak maguknak. Valamilyenfajta szakmunkás foglalkozáshoz szeretne eljutni a gyerekek 37%-a, a fegyveres testületekben kíván hivatásos szolgálatot teljesíteni mintánk majdnem egyötöde, művész, szakértelmiségi, szellemi foglalkozású szeretne lenni 28%. Mind a továbbtanulási, mind a leendő foglalkozásválasztási szándékokban annak tükröződését látjuk, hogy ezek a gyerekek elsősorban olyan irányban törekednek előrejutni, a mobilitásnak azt a módját választják, amely irányba a magyar lakosságnak már csak kisebbik hányada törekszik, amely mobilitást a magyar lakosságnak már csak egy kis része választja. Ezek között is külön kiemelendőnek tartjuk (hiszen egészen természetes, hogy a horizonton belülré került már a szakmunkás oklevél és a szakmunkássá válás), hogy a mintában szereplő gyerekeknek majdnem egyötöde a Magyarországon (lassan a kiegyezés óta) a társadalmi integrációnak bevált útját választva, valamilyen egyenruhás, fegyveres testület tagjaként kíván a társadalom megbecsült tagjává válni. A másik feltűnő választási szándék - amelyben nem lehet tudni, hogy mennyire tükröződik a realitásérzék, és mennyire keveredik össze a helyzet valóságos ismerete olyan vágyakkal, amelyek eleve teljesíthetetlenek - a szakértelmiségivé, művésszé válás. Mintánkban egy-két olyan család természetesen szerepel, ahol magától értetődő a Zeneművészeti Főiskola elvégzése, de ők elenyésző kisebbségben vannak a minta többi részéhez képest. A szakértelmiségivé válás a megkérdés időpontjában, a nyolcvanas évek második felében, nem tűnik teljesen reálisnak. Az egyetemi, főiskolai férőhelyek megszerzése számukra rendkívül nehéz, sokkal többet kell nyújtaniuk magyar versenytársaiknál. Ez még

akkor is igaz, hogyha - feltételezve, hogy mindnyájuknak sikerül leérettségizni azok közül, akik egyáltalán tervezik az érettségit - akkortájt fognak érettségizni, amikor a legtöbb magyar felsőoktatási intézményben már eltörlik a felvételi vizsgát. Félő, hogy a beiratkozás követelményei számukra teljesíthetetlenek lesznek, ha a hozott iskolai eredményekre, a nyelvtudásra és az elkerülhetetlennek látszó meghallgatásra, beszélgetésre gondolunk. De a továbbtanulás és társadalmi felemelkedés pusztá vágyát is pozitívan értékeljük, és úgy véljük, ennek is arra kell ösztönöznie a cigányság - s közvetve a teljes magyar társadalom - iránt felelősséget vállalókat, hogy találjanak eszközöket ezek realizálására.

## A cigány lét jelentése

Szinte túlságosan is gyakran emlegetjük, hogy a cigányság mennyire heterogén, hogy sem származásában, sem nyelvében, sem a közösségi összetartozás tudatában nem egységes, hogy alcsoportjai között szinte nagyobbak az ellentétek, mint a cigányok és a többségi társadalom között. A cigányságon belüli eltérésekkel nem lehet vitatkozni, hiszen csak diaszpórában létező, hazánkba is évszadokon keresztül, több hullámban betelepült, hagyományos közösségeit eltérő szinten őrző, nyelvét vesztett és cigányul beszélő, hagyományos mesterségeit különböző szinteken ápoló népeségről van szó. Ezek a különbségek természetesen megmutatkoznak a gyermekek magatartásában, iskolai és családi szocializációjuk eltéréseiben. Ha azonban a különbségeket túlságosan hangsúlyozzuk, akkor könnyen arra a következtetésre jutunk, hogy a cigányság mint etnikum nem létezik - és ismét társadalmi peremcsoportként kell definiálnunk. (Jelenlegi politikai viszonyaink között ennek új aktualitást az adhat, hogy a cigányság mint valamilyen szempontból egységes etnikum nagy súlyt képvisel önmagában is, a többi kisebbségekhez viszonyítva még inkább.) Azonban lehetetlen nem egységesnek tekinteni a cigányságot, akkor is, ha tagjai egy része számára (talán ma még) ez kényelmetlen, mivel esetleges kivételektől eltekintve minden egyes cigányt a környezete ekként tart számon - többi között ennek eredményeképpen tudtuk vizsgálatunkat elvégezni -, fogad vagy utasít el.

Ez meglehetősen súlyos morális dilemmát vet fel. Ugyanis lényegében egyetértünk azzal a nézettel (pl. *Fishman, 1977*), hogy a kívülről jövő kategorizáció alapvető emberi jogokat sért meg. Ennek ellenére kiindulópontul nem választhattunk egyéb kritériumot, mint ami kívülről jött. Mentségünkre az szolgál, hogy a kérdezettek (jóllehet erre csak utólag volt módjuk) elfogadták a besorolást, amennyiben válaszoltak kérdéseinkre.

A cigánysággal kapcsolatos vélekedések sorában kérdeztük meg, milyen a környéken élő cigány lakosság összetétele társadalmilag, életformát és anyanyelvet tekintve. A válaszolók többsége heterogénnek írja le a helyi cigányságot - akár úgy, hogy jelenlegi anyagi szintjét, munkamorálját látja különbözőnek (még gyakrabban szélsőségesen eltérőnek, kétpólusúnak), akár úgy, hogy az eltéréseket hagyományos foglalkozáshoz, egykori nemzeti hovatartozáshoz köti, vagy jelenleg is megfigyelhető belső etnikai tagoltságát hangsúlyozza.

Ehhez kapcsolódva tettük fel a kérdést, hogy a család önmagát hova sorolja a cigányságon belül. A kérdés nyitott volt, tehát bármilyen spontán választ megengedett.

192 családtól kaptunk értékelhető választ, közülük 32 család (16,7%) magyar cigánynak mondta magát, 43 család (22,4%) „zenész cigányként” tett különbséget az alacsonyabb presztízsűnek tekintett magyar cigányoktól, 25 család (13%) nevezte magát „igazi, vérbeli cigánynak”, „oláh cigánynak” (egyeseik közülük pontosabban is definiálták származásukat). Ezeket a csoportokat összevontuk. Sok család (összesen 92, a válaszolók 47,9%-a) a munkavégzés, az életforma alapján definiálta önmagát: „rendes, dolgozó emberek vagyunk”, „munkás emberek vagyunk”. Szélsőséges példaként az is előfordult, hogy a fenti válasz azzal bővült: tehát „már nem vagyunk cigányok”. Azt a másik típusú szélsőséget is ide soroltuk, hogy „dolgos, rendes, becsületes emberek vagyunk, elmondhatjuk hogy ilyenek a cigányok”. Ezt a több szempontból is heterogén csoportot olyanak tekintjük, amely számára a hagyományos etnikai ismérvek nem meghatározók. Akár azért, mert nem tartja számon, nem tartja jelentősnek, elfelejtette eredeti pontos származási helyét, akár azért, mert a cigányságon belüli meghatározó szempontnak az életforma milyenségét tartja. Bár az ide soroltak az identitás megőrzése szempontjából sem alkotnak egységes csoportot, közös bennük, hogy a cigányságot nem a tradíciók mentén értelmezik. (Úgy gondoljuk, hogy a kérdésre nem válaszoló 40 családnál is az önmeghatározás valamilyen problémája jelentkezett.)

Az önbesorolás természetesen magában is problematikus: az identitás, az etnikai identitás kérdése a teljes személyiséget, az önmagához és a világhoz való viszonyt alapvetően érinti. Ezért itt nem elsősorban a - mondjuk - dokumentummal igazolható tényekre kell gondolnunk, hanem egy vágyakkal, aspirációkkal, attitűdökkel színezett önképre, amelyre hatással van a kérdezői helyzet is, és amelyet befolyásol a szűkebb és a tágabb környezet vélekedése, attitűdje, magatartása.

Ha problematikusnak látjuk a felkeresett cigány családok kereken felének - a kérdésre nem válaszolókat is ide sorolva - viszonyát saját etnikumához, akkor nemcsak az etnikum belső fejlődésének feszültségeire és konfliktusaira gondolunk, hanem (sőt elsősorban) a többségi társadalomban uralkodó ítéletekre, amelyeket a lakóhelyi környezet is, a tágabb környezet is (tömegkommunikációs eszközei útján) évtizedek óta hangsúlyoz: a cigányság nem etnikum, hanem egy negatívan megítélt, túlhaladandónak látott életforma. Természetes hát, hogy aki többé-kevésbé úgy él, úgy dolgozik mint egy „magyar”, „paraszt”, „civil” vagy „zsidó” (anyagunkban előforduló fordulatok a többségi lakosságról), már nem cigány abban az értelemben, ahogyan e gondolkodásmód szerint a cigányság definiálható. Ezzel azonosulva az érintettnek feszültséget okoz, ha még mindig „cigánynak” tekintik. Talán nem tévedünk, ha úgy véljük, a „lecigányozás” ebben az értelemben sértés olyanok számára is, akik magukat egyértelműen, esetleg öntudattal cigánynak vallják.

A zavarban szerepet játszik az aufklárista propaganda, amely - a megélhetés biztosítása helyett - az elmúlt évtizedekben bőven hintette jelszavait. „Amióta beléptünk a demokráciába, azóta nincs se cigány, se zsidó, se katolikus, se magyar, se semmi, hanem ember van!” - fogalmazta meg dacosan az egyenlőségen alapuló társadalom ideálját az egyik szülő, a mindennapok igencsak ellentétes tapasztalataival küszködve. A „jó király” egyik szülő, a mindennapok igencsak ellentétes tapasztalataival küszködve. A „jó király” és a „rossz szolgák” ellentétét is felfedezhetjük itt: a jó király nem ér rá odafigyelni a helyi hatalom kisebb-nagyobb birtokosaira, akik bizony másként viselkednek. (Erre a demagógiára is visszavezethető a jogok dühödt követelése a tanácsnál, az iskolában.)

Azt sem lehet azonban figyelmen kívül hagyni, hogy az etnikai hovatartozás elutasítása, kétségsbe vonása nem csupán a zavar jele, hanem az asszimilációs készségé és aka-

rásáé is. Az asszimilációnak az az alapja, hogy valami módon elrejtjük hovatarozásunkat, eredetünket, s ha ez sikerül, akkor környezetünk például mint „rendes embert” befogad. Ugyanez a környezet pedig nehezen fogadna be mint cigányt. Az idézett demokratikus csengésű szöveg vagy a cigányság társadalmi peremcsoportként való besorolása segít az asszimilációban, hiszen nemlétezőnek vagy lényegtelennek minősíti az etnikai meghatározottságot.

Amikor megkérdeztük, hogy véleményük szerint a magyarországi cigányság - eltekintve attól a kérdéstől, hogy létszámuk mind a napi sajtóban, mind a tudományos irodalomban vita tárgya - milyen alapon, milyen kiindulási pont szerint nevezhető „cigányságnak”, milyen alapon definiálható, egészen eltérő válaszokat kaptunk. Ezek az eltérések különböznek a kizárólag jogi kategorizációtól, különböznek a tudományos definícióktól, és különböznek a különféle polgári kezdeményezések által javasolt meghatározásoktól.

Természetesen mindezek benne is vannak az általunk felkeresett cigány családoknak a magyarországi cigányságról alkotott képében. Csak egyharmaduk tartja a magyarországi cigányságot homogénnek, egységesnek. Egynegyedük úgy gondolja, hogy a magyarországi cigányság olyan gyűjtőfogalom, amelyik több, etnikailag többé-kevésbé eltérő csoportból tevődik össze. A cigányságot a hagyományos vagy újonnan keletkező cigány-foglalkozások alapján csoportosítja minden nyolcadik család. Az identitástudat válságát tükrözi, hogy feltűnően nagy arányban - az értékelhető válaszok 84%-ában - a családok úgy vélekednek, hogy a cigányság körébe azok az emberek tartoznak, akik életvitelük illetve munkamoráljuk alapján „cigányos” magatartást tanúsítanak.

Ezek a válaszok azt is jelzik, hogy a cigányságnak ez a viszonylag jó helyzetben lévő csoportja úgyszólván kritika nélkül átvette a többségi társadalomnak azt a kategorizációját, amely inkább megbélyegzésnek, stigmatizációnak minősíthető, mint valódi definíciónak. Pontosabb azonban, ha úgy fogalmazunk, hogy a cigányság önképébe beépült a többségi társadalom minősítése, ha egyidejűleg jelen vannak egy másfajta, pozitív önkép elemei is. A cigányságon belüli etnikai különbségek hangsúlyozása azt a célt is szolgálja, hogy ez a kínzó ellentmondás valahogyan feldolgozható legyen. Hiszen így a csupa negatívumból álló kép a „másik cigányra” vonatkoztatható. Másfelől azt is látjuk, hogy nem akarják azokat az embereket cigánynak tekinteni, akik „szégyent hoznak arra a névre, hogy cigány”. Életvitelük, nem dolgozásuk, feltűnő életmódjuk csak erősíti a cigányellenes előítéleteket (melyeknek léte tagadhatatlan), és csökkenti az asszimilálódni, az integrálódni vagy az etnikai revitalizáció folyamatában részt venni óhajtó csoportok esélyeit.

Nyilván összefügg a fenti problémákkal, hogy a család önbesorolásával képzett változók a statisztikai elemzések során nem bizonyultak elég érzékenyek, azaz csak kevés szignifikáns együttjárásuk volt más változókkal, így például nem vonhattuk be regressziós modellekbe. Ennek ellenére fontosnak tartjuk néhány olyan összefüggés áttekintését, amelyekben kirajzolódnak az egyes csoportok közötti eltérések. (Azoknak a keresztábláknak az eredményeit tekintjük át, amelyek chi-négyzet próba alapján szignifikáns csoportközi eltéréseket mutattak.)

Általánosságban az állapítható meg, hogy egyetlen olyan csoport van, amely a többitől rendre eltérően válaszol, az oláh-cigányoké. (Emlékeztetünk arra, hogy ide soroltuk a magukat „vérbeli, igazi cigánynak” definiálókat is.)

A gyerekek túlnyomó többsége hosszabb-rövidebb ideig óvodába járt, egyedül az oláh cigány csoportban viszonylag magas (egyharmad) azoknak a családoknak az aránya, amelyeknek gyermekei nem jutottak óvodába. Az óvoda legfontosabb értéke minden csoportban az iskolára való felkészítés. A magyar nyelvtanulás lehetősége miatt érthető módon éppen az oláh cigányok értékelik az óvodát (41%). Ez a magas arány egyben arra is utal, hogy ez a hagyományokat őrző csoport is egyre felkészültebben igyekszik iskolába küldeni gyermekeit. Annál szomorúbb - és ez magyarázza az óvodázás kisebb elterjedtségét az oláh cigányoknál -, hogy a gyerekek közel fele az óvoda földrajzi távolsága miatt nem tudja igénybe venni ezt a szolgáltatást.

A gyerekek általános iskolai lemaradásának első lépcsőfoka az „évesztés”, bármilyen ok miatt következnek is be. A zenész cigányoknál és a magukat munkájuk alapján besorolóknál a családok 80-90%-ában nem volt iskolaéretlen gyermek, míg az oláh cigányoknál és az „egyszerű” magyar cigányoknál a családoknak csak 60% -ában sikerült minden gyermeknek a megfelelő életkorban történő iskolakezdés.

Az iskola - akár megelőzi az óvoda, akár nem - mindenképpen megrázkódtatás és ambivalens érzelmek forrása. Azt semmiképpen sem állíthatjuk, hogy a családok elutasítóak lennének az iskolával szemben: háromnegyedük az iskolát pozitívan értékeli. (Nem az iskolát általában, hanem azt, amelybe gyermekük jár.) A zenészeket kivéve minden más csoportban viszonylag magas a negatív értékelés aránya (15-22%). Az indoklás a legtöbb esetben a gyermekeket ért sérelem, vélt vagy valós etnikai alapú diszkrimináció. Ez a szülők elmondása szerint esetenként olyan durva formákban is megmutatkozik, mint a gyerekek „lecigányozása”, tolvajkénti gyanúsítása, és olyan finomabb formákban is, mint az igazságtalanul adott rossz jegy, buktatás.

A pedagógusokkal és a gyerek osztálytársaival kapcsolatban gyakoribb a negatív érzelem, mint általában az iskolával szemben. A zenészek 40%-ának van rossz véleménye a pedagógusokról, 30%-ának a gyerek osztálytársairól. Fordított arányokat tapasztalunk az oláh cigányoknál, akiknek 33%-a ítéli meg negatívan a pedagógusokat és 43%-a az osztálytársakat. A válaszokat úgy értelmezzük, hogy az iskola iránti pozitív érzelmeket nagy mértékben meghatározza az intézményes oktatás-nevelés fontosságának elismerése. Ehhez képest főként ez a két csoport nem egészen azt kapja az iskolától, amit vár tőle: kevesebb támogatást és több, elsősorban etnikai alapú megkülönböztetést. A két családott csoport közötti különbség abból adódik, hogy a zenészek több információval rendelkeznek: gyakran járnak szülői értekezletre, beszélnek a tanárokkal. Az oláh cigányoknak csak töredéke (12%) jár a szülők számára összehívott rendezvényekre, legfontosabb információs forrásuk tehát saját gyermekük. Ebből következik, hogy a két csoport egymástól eltérően ítéli meg az iskolák „kormányát” és „népét”.

Függetlenül attól, mennyire megalapozottak az érzelmek, vélekedések, adataink hangsúlyozottan hívják fel a figyelmet a pedagógusok iskolai magatartásának fontosságára: érzékeny, kritikus és igényes „közönség” mérlegeli viselkedésüket. Ráadásul olyan közönség, amelynek nagy része nincs birtokában nemzedékes tapasztalatoknak arról, hogy a pedagógusi viselkedések esetlegesek, hogy a pedagógusok és az általuk irányított gyermekcsoportok is esendők, s amelyek az iskolából és a tanároktól érkező pozitív vagy negatív jelzéseket másoknál fontosabbnak élik át.

A megkérdezett pedagógusok többsége úgy látja, hogy cigány tanítványaik gyakran hiányoznak az iskolából. Még a legbarátságosabbak is - akik nem a szülői és gyermeki hanyagság számlájára írják a hiányzások zömét - arra panaszkodnak, hogy a családi kö-

telezettségek vagy munkavégzés miatt a gyerekeket nagyon gyakran otthon tartják. A szülők nem ítélik gyakorinak gyermekeik hiányzását. Kivétel ismét az oláh cigányok csoportja, amelyben sokan (a családok fele) családi kötelezettségek, munkavégzés miatt is otthon marasztalja gyermekét. Lehetséges, hogy az iskolázottabb vagy asszimilálódni törekvő családok válaszaikban nagyobb konformitásra törekedtek mint azok, akik öntudattal vagy muszájból igazi cigánynak vallják magukat. Ám nagyon valószínű, hogy tendenciaszerűen ez a helyzet, és a gyakori iskolai hiányzás - ez a kiemelkedő súlyú konfliktusforrás - valójában viszonylag szűk cigány csoportokra jellemző inkább. Legfeljebb az indokolja állandóságát, hogy nehezen tanuló gyermekeknél fontosabbnak tartják a pedagógusok a mindennapi iskolába járást, mint azoknál, akik otthon is tudják pótolni a mulasztottakat. Ezért nem tűnik fel, ha a helyi középosztály gyermekei gyakran hiányoznak, de súlyos gondnak ítélik - egyes esetekből ráadásul általánosítva - , ha cigány gyermekeknél tapasztalják ugyanezt.

Abban a tekintetben is különbség van az egyes csoportok között, hogy mit várnak az iskolától, miért tekintik hasznosnak, fontosnak az iskolát. Sajnos még ma is gyakori, hogy felső tagozatosok szülei is csupán azt várják az iskolától, hogy gyermekeiket megtanítsa írni-olvasni-számolni (a családok negyede). Ez a válasz is az oláh cigány csoportban a leggyakoribb (44%). Természetes, hogy a többi csoportban kap kiemelkedő jelentőséget az a várákozás, hogy a gyerek minél többet tudjon és képes legyen továbbtanulni (75-90% között vannak az ilyen típusú válaszok három cigány csoportban, míg az oláh cigányoknál 60% az így válaszoló aránya).

Sokkal kevesebben vannak, akik valamiféle „nevelést” igényelnek az iskolától. A csoportok közötti eltérések e kérdésben azért fontosak, mert olyan igényeket körvonalaznak, amelyekhez az iskolának sokkal érzékenyebben, egyénre szabottabban kellene alkalmazkodnia. Ezek az igények nem „iskolaidegenek”, nem állnak szemben az iskola nyílt és rejtett céljaival, funkcióival. Az oláh cigány családok 16%-a várja az iskolától, hogy gyermekeit fegyelemre szoktassa - ez az arány akkor látszik magasnak, ha a többi csoportban hasonlóan válaszolókkal vetjük egybe: 3-6%. Ennél jelentősebb az a funkció, amit a társadalmi integráció elősegítéséként határozhatunk meg. Ez olyan típusú válaszokban is kifejeződik, mint pl.: „Azért írtam magyarok közé, hogy tanuljon magyar szokást.” A magyar cigányoknak 11%-a, a zenészeknek 23%-a, az oláh cigányok 28%-a, és a magukat életmódjuk szerint definiálók 34%-a számára fontos ebből a szempontból az iskola. Tehát nemcsak a legöntudatosabb, leghagyományörzőbb csoportban erős az iskolával szembeni ilyen igény, hanem minden csoportban, de leginkább abban, amely önmeghatározását a többségi társadalom normáinak, magatartásmódjainak minél pontosabb elsajátítására alapozza.

Azért különösen fontos ennek az igénynek a gyakoriságát kiemelni, mert az iskola (és az óvoda) hivatalos programjaiban nem szerepelnek ilyen tréningek. Mintha egyáltalán nem létezne annak felismerése, hogy az iskola a kisebbség számára éppen „rejtett tantervei” szempontjából lenne kiemelkedően fontos. Amikor a családoknak csaknem a fele több támogatást igényelne az iskolától, akkor ezt nemcsak arra értik, hogy gyermekeik több korrepetálást kapjanak, hanem a többségi társadalomban szokásos magatartás- és beszédmódok, személyközi kapcsolatok eredményesebb elsajátításához nyújtott segítségre is gondolnak. Ennek akár örülhetnénk is, ha az oktatási intézmények fel lennének készülve ilyen igények kielégítésére.

## Kiutak és zsákutcák

Az etnikai azonosságtudat erősödésének vagy megtartásának szempontjából kiemelkedő a kétnyelvűség szerepe, hiszen aligha szorul bővebb bizonyításra, hogy nagyobb eséllyel őrzi meg etnikumát a kétnyelvű közösség és a kétnyelvű egyén. Azt is hangsúlyozni kell azonban, hogy a nyelvvesztés nem azonos a saját kultúra elvesztésével. A többségi nyelv hiányos ismerete nemcsak a kommunikációt korlátozza és nehezíti, hanem a kisebbség-ellenes előítéleteket is erősíti.

A testi jegyek (bőrszín, arcbereendezés, testalkat) összessége is befolyásolja az identitás alakulását. Ugyanis a nyilvánvaló és szembeötlő különbségek nehezítik a többségi társadalom struktúrájába való beilleszkedést, míg az ellenkezője elősegíti azt. Az általunk felkeresett cigány családok közül azokban, amelyekben a külsődleges jegyek egyértelművé teszik a cigány etnikumhoz való tartozást, erősebb az etnikai öntudat, ha magyar törvényekre, a magyar szokásokra hivatkoznak is.

Tapasztalataink szerint az etnikai újjászületési mozgalom legerőteljesebb megfogalmazását nem a magyar cigányok, hanem inkább az „igazi cigányok” (akik hibás elnevezéssel az oláh cigány elnevezést kapták) körében készített interjúkban találtuk meg. Sok helyen találkoztunk azzal, hogy a cigányság tanácsstagot, cigány kulturális szövetségi tagot tudott delegálni hatalmi szervezetekbe (még pontosabban fogalmazva az általuk hatalmi szervezetnek vélt szervezetbe), azonban egyöntetű volt a panasz arra, hogy bármilyen eredmény, társadalmi siker esetén továbbra is fennáll a hatalmi eszközök egyenlőtlen eloszlása, és a többségi társadalomnak az a törekvése, hogy a hatalomháztartásban ne csökkenjen szerepe.

A többségi társadalom természetesen nem homogén, de inhomogenitását vagy annak egyensúlyát fenyegeti egy új külső tényező: a cigányság öntudatának kialakulása, a cigány etnikai újjászületési mozgalom, amelynek célja a cigányság nemzetiséggé válása.

A dolog másik oldala, hogy amennyiben egyenjogú a cigányság, amennyiben nemzetiséggé válik, gyakran bevándorló, jövevény címkét kap. A bevándorlók, jövevények megjelenését a többségi társadalom fenyegetésként éli át, és számára az egyébként egymástól elhatárolódó vagy egymással szembe kerülő személyek úgy jelennek meg, mint erős kohéziójú egységes csoport.

Az erős kohézió és az egységesség természetesen fikció. Az egység és a kohézió látszatát az erősíti (esetleg adja meg), hogy a kívülállók, az új csoportok stigmatizálhatók, deviánsok és kiváló táptalajt nyújtanak az előítéleteképződésnek és a diszkriminációnak. Ebben a helyzetben már nem érvényesek a régi magatartásminták: mind a többségi, mind a kisebbségi kultúra orientációja megnehezül. (Ezért alakult ki a távolságtartó, elkülönítő magatartás, vagyis azt kell mondanunk, hogy az újjászülető szegregáció - a telepfelszámolási program után is - erősödik.) Negatív önképet közvetít a diszkrimináció, és ez az önkép a valóságosnál sokkal rosszabb helyzetet mutat be.

Elsőül azt kell figyelembe vennünk, hogy a cigányságot körülvevő övezet nemcsak a társadalmi-gazdasági-kulturális-irracionális akciókból és reakciókból áll, hanem a félmilliósi tömeg maga is társadalmi, gazdasági, kulturális és irracionális problémákat jelent, amivel valahogyan és valamikor szembe kell nézni.

A „teljes” cigányságot tekintve és a történelmi időben előre haladva lehetséges, hogy egyre nő azoknak a száma, akik „kényszercigányok”: gyűlölik, megvetik a cigányo-

kat, de a környezet nem engedi őket nem-cigánnyá válni. Szeretnének beolvadni, asszimilálódni, legalábbis kaméleon módjára viselkedni, de bőrük színe, rokonaik viselkedése, tipikus lakóhelyük lehetetlenné teszi mindezt.

A tradíciók természetesen nem genetikusan hatnak, hanem a szociális örökséget jelentik. Az örökség azonban egyáltalán nem teszi könnyebbé a kedvezményezett életét, hanem kényszerpályát jelöl ki számára. Minden kultúrában, szubkultúrában elengedhetetlen a hagyomány és annak megőrzése. Csak éppen a magyarországi cigányság számára ez az evidencia a hátrányok növekedését jelenti, a terheket súlyosbítja. Azonban az etnikum, a csoport számára - a közösség gyengülése miatt - kedvezőtlen, ha egy kis-közösség, egy család, egy egyén ki tud törni a tradíciók által rajzolt képzeletbeli körből. Ezek az ellentmondások tovább növelik azt az identitás zavart, ami sok cigányra jellemző.

Van egy öntudatos kisebbség, amelyik úgy él, úgy nevel, nyíltan és lappangva, hogy embernek lenni és cigánynak lenni nagy érték, igazán szélsőséges esetben legfőbb érték. Lehetséges, hogy ebben szerepet játszik valamilyen kiválasztottság-tudat, elitarisztikus önkép, de ettől függetlenül ennek a kisebbségben belüli kisebbségnek vagy a létszáma, vagy a súlya, vagy a hangereje a 80-as években egyre nő. Rátalálhatunk erre a töredékre, ha nemcsak a passzív, a hallgató többségre figyelünk, hanem komolyan veszünk egyelőre periférikus, ma még alig látszó folyamatokat. Ez a folyamat mostanában jutott el annak a minőségi változásnak a szintjére, amikortól már mozgalomnak nevezhető. Ekkortól már nem egyszerűen látják és vállalják sorsukat, hanem beleszólási jogot követelnek annak irányításába, sőt közel lehet az idő, amikor vezetni akarják azt. Egy emberöltő alatt jutottak el a szegényérettől, a tagadástól a büszke magatartásig, a legutóbbi időszakban pedig már a közvadló szerepét is vállalják, mikor népük lehetetlen helyzetéről esik szó.

Úgy látjuk a nyolcvanas években, hogy az ismert problémák mellett kétfelől is súlyos csapások alatt roskadozik a közösség. Az egyik, hogy a hullámmó, majd romló életfeltételek fokozottan sújtják a cigányságot, az elemi biológiai szükségletek kielégítése nem értékek őrzését, fenntartását preferálja, hanem egyenesen a dezorganizáció irányába hat. A dezorganizálódó közösségekben (ezt már sokszor igazolták) nem a kulturális másság, nem a kettős erkölcsi kódex miatt kerül sor összeütközésekre a többségi és megfelelő apparátusokkal rendelkező társadalommal, hanem értékválságok, értékzavarok miatt az emberek egyénileg elgyökértelenednek és áldozataivá válnak mindazon társadalmilag meghatározott kórnak, amit az emberiség eddigi filogenezise alatt feltalált és összegyűjtött. Amíg szinte kizárólag a szegénység szubkultúrájaként lehetett definiálni és ön-definiálni egy közösséget, addig szociokulturális problémának lehetett kezelni a „cigány-kérdést”. De mióta egyre inkább előrehalad a cigányság „államosítása” (egyre nő az állam beavatkozása), azóta a gyakorlati életből egyre inkább a mesék birodalmába kerül (üres szőlammá válik) az alapvető ritualizáltság - a közösség gerince, valamint a szolidaritás -, a közösség érzelmi és fizikai támasza. A gyökerek azonban kezdenek elszakadni, s ezzel olyan bomlási folyamatok indulnak meg, amelyek riasztó jövőképet rajzolnak a zsákutca végén álló falra.

A másik csapás, amelynek ereje térdre kényszerítheti a cigányságot, a nyelvvesztés folyamata. Hadd mutassunk be egyszerűségében drámainak ható táblázaton ilyen folyamatot.



*A nagyszülők nyelve*

csak magyarul tud: 44%

mindkét nyelven tud: 28%

csak cigányul tud: 28%

*A szülők nyelve*

csak magyarul tud: 57%

mindkét nyelven tud: 20%

csak cigányul tud: 10%

ért cigányul: 13%

*A gyerekek nyelve*

csak magyarul tud: 71%

mindkét nyelven tud: 17%

csak cigányul tud: 3%

ért cigányul: 9%

Valószínű, hogy ezt a súlyos csapást sohasem fogja kiheverni az etnikum. Talán ezt érzékelték a cigány és a magyar értelmiségiek, mikor közülük sokan arra a következtetésre jutottak, hogy nem a zene, a tánc, az ősi mesterségek megmaradásáért kell harcolni, hanem egy nép létéről van szó. Utólag világosnak látszik, hogy sem az identitástudat, sem pedig annak fenntartása nem azonosítható a szubvencionált néprajzzal, a megtűrt klubbal, az oktrojált tankönyvvel, szótárral, hanem új identitást kell kialakítani. Ennek az új azonosságtudatnak nem lehet kizárólagos alapja a nyelv, mint ahogy nem lehet egy népnek definíciója saját állama, egy diaszpórának egy anyaország léte, amely magához ölelheti szétszórt gyermekeit.

A kulturális-etnikai dezorganizáció után felmerülhet a megsemmisülés képe is, ám ezt a képet sem tarthatjuk közvetlenül pozitív vagy negatív előjelűnek. A történelem során sok nép nyelve után identitását is elvesztette, de kultúrája része lett egy másik kultúrának. Elsüllyedt kultúrák mellett találhatunk példákat felemelkedő vagy újjászülető kultúrákra is, ám semmilyen - nagyon nemes - mesterséges képződmény (pl. eszperantó) nem teremthet tárgyi és szimbolikus kultúrát a történelmi, társadalmi realitásoktól elszakadva.

Úgy véljük, hogy az iskolázottabb és/vagy érzelmetelibb csoportokban a külső, a történelmi veszély erősíti az összetartozás-tudatot és a tenni akarást, a szövetkezni akarást. Ezzel is magyarázható, hogy egyre erősebben hallani: az alkotmányosság sáncain belül kívánnak élni. Időben egyszerre ezzel a fizikai megsemmisülés veszélye is felrémlik. Ahogyan a krízis gördül nyugatról keletre, úgy erősödik a beolvadás helyett a kipusztulás veszélye: a növekvő alkoholizmus, az erőszak tünetként jelenik meg a csökkenő élettartam és az elvesző munkaalkalmak táptalaján. Emellett már tartani lehet egyes cigány közösségek „libanonizálódásától” is. (1988-ban még sikerült csillapítani a skinhead-hisztériát, de nem lehet megjósolni a jövőt.)

Húzódik egy demilitarizált övezet is a többségi és a kisebbségi etnikum között. Ebben az övezetben található az iskola, hármas értelemben is. Az iskola a magyar nemzetállam törvényhozó, végrehajtó és erőszakszervezete; kevésbé absztraktan sok ezer földszintes és többszintes épület kevés felnőtten és sok gyerekkel; végül pedig maga a Csodaszarvas, amelyet követve a cigányság eljut a vágyva-vágyott magyar Kánaánba. Ott van lakás, van ennivaló, van munka, van szórakozás, van karrier stb.

Nem olyan nagyon régen, két-három évtizede, minden kérdőívben, interjúban az iskola szinte a csendőr színönimája volt. Büntetett, ellenőrzött, hol jótékony, hol kegyetlen volt, de mindenképpen alázatot és szeretetet követelt cserébe.

Vizsgálatunkban ez megváltozott mintázatot mutat: a közoktatási rendszer konkrét eleme erőteljesen pozitív értéket jelent. Lehet, hogy a pedagógusok rosszak, lehet, hogy az iskolavezetés előítéletes, lehet, hogy a gyerek megbukik, majd lassan kibukik, de a közoktatás egyre magasabb funkciót lát el. Miközben a közhatalom hagyja és tevélegesen segíti a közoktatás inflálódását, a cigányság körében az óvoda és az iskola értéke növekszik. Azt is mondhatnánk, hogy még néhány ilyen átütő siker, és a segítség utolsó eszköze is elvész, vagypedig a mostani feltételek között a cigányságot nem lehet felemelni: vagy a feltételeknek vagy a cigányságnak kell megváltoznia. (Nem kétséges, hogy a többségi társadalom népszavazás esetén hogyan voksolna.)

Az iskola szervesen beépült az utóbbi évtizedekben a családok életébe. Ezt nem abból lehet megítélni, hogy kevesebb „ítéletet” hoznak a tanácsok cigányok ellen az iskola elkerülése miatt - ez még lehetne a beletörődés, a kifáradás jele is. Ennél sokkal fontosabbnak tartjuk, hogy a megkérdezett gyerekek bő kétharmada életében már megjelent az iskola archetípusa, az óvoda. Nyugodtan eltekinthetünk ennek közvetlen nevelési hasznától, s tehetünk két megállapítást. Minden „becsábított” gyerekekkel egész családokat sikerült „becsábítani”, s kimondhatjuk, egy-egy érzelmeteli óvodai csoport akkora bizalmi tőkét jelent, hogy annak kamataiból a megannyi hibával sújtott, bizalmatlansággal övezett, funkciózavarokkal küszködő általános iskola is megél.

Félreértés ne essék: nem állítjuk, hogy a cigányság megszerette a magyarok iskoláját. Elsősorban azt állítjuk, hogy oldódóban van a közöny, a hideg ellenszenv, vannak érzelmeken is alapuló (már nemcsak egyoldalú jogi) kapcsolatok, s hogy ezek között a kapcsolatok között egyre nagyobb arányban szerepelnek a pozitív érzelmek. Másodsorban azt állítjuk, hogy ezeknek az érzelmeknek a gyakorisága nem a szülők iskolai tapasztalataival, iskolai végzettségével mutat finom összefüggést, hanem a cigány kultúrán belül azzal a szubkultúrával, amelyből a gyermek vétetett. A mai gyerekek háromnegyede vizsgálatunkban azt állította, hogy szereti az iskolát. Sorsuk, gondolataik, érzelmeik azért roppant fontosak, mert az ő gyermekeik fogják benépesíteni az ezredforduló iskoláját.

Valószínűnek látszik, hogy az iskola egyik funkciója a cigány közösségek számára, hogy elodázza az etnikai köntösbe öltözött társadalmi konfliktusokat, amelyek a beteg gazdaság talaján jelennek meg. A magyarországi német kultúra finánciális háttérét, a kettős identitás problémáját segíthet megoldani a dúsgazdag Szövetségi Köztársaság, de (analógiát keresve) vajon orientálódjanak-e az iskolázottabb gyerekek: Bangladesh felé? A kérdésre közösen kell keresni a választ, mégpedig igen gyorsan, mert a szárnyaló fantázia és a növekvő vágyak miatt egyre több cigány gyermek veszi szó szerint, mit ígér neki az iskola - egy lépés a felemelkedés felé vezető úton: 82%-uk számára szinoníma az iskola és a továbbtanulás.

Mintánk töredéke, egynegyede (igaz, a minta többszörösen szelektált) jutott arra a következtetésre, hogy szükséges az integráló intézmény. Ez a következtetés azért fontos, mert túllép a sémákon, és harmóniát teremt a célok és az eszközök, a ráció és az emóció között. Jól integrált társadalomban a többség saját érdekében túlvédi, túltámogatja a kisebbséget - nehogy ellene forduljon, nehogy a sokkal „költségesebb” tűzoltó-elsősegélynyújtó munkára legyen szükség. A Kiegészítés nagy magyar politikusai és gondolkodói tudták, sokkal olcsóbb (nem könnyebb!) emancipálni népeket, és biztosítani a lehetőségeket az emancipációra, mint - ne adja a sors - Európai Szegényházat építeni a készülő közös ház mellé. Ez olyan integrációt igényel, ahol a népek, nemzetiségek kultúrá-

ja átlátható és átjárható, egyik sem tör monopóliumra, hegemóniára. Az államnak ebben az esetben „nemzet-semlegesnek” kell lennie, alkalmazottai, a tőle függő emberek számára meg kell tiltania és torolnia az etnikai-kulturális alapú negatív diszkriminációt.

Nagyon reméljük (tudva, hogy mindkét népességben megjelentek már a józanok és a realisták), hogy miután a hivatalos intézmények nem érték el a kívánt sikert - bár nagyon sok eredményt tudnak felmutatni -, most segítő vagy hiánypótló szerepet fognak játszani a cigány intézmények. Ebben az esetben nem egyenlő létszámú, de egyenlő feltételekkel kontesztáló és kompromisszumkereső szervezetekről lesz szó. Így végre megszűnne az egyoldalúság, az aszimmetria, nem torkollana minden dialógus kölcsönös panaszbá vagy kölcsönös vádaskodásba.

Nem szeretnénk dramatizálni a helyzetet és nem szeretnénk drámai helyzeteket. Azonban úgy látjuk, hogy az alternatíva valós: kicsap a biztosíték és fel is gyulladhat a ház, vagy pedig megindul a tisztulási folyamat. A folyamatok (már elindultak, megszerveződtek - de még nem mindenki látja) egyelőre irányíthatók, események most még elősegíthetők, illetve elkerülhetők.

Alapvető kérdés, hogy korábban a háborgó lelkiismeretet és a háborgó embereket le lehetett szerelni jelszavakkal, deklarációkkal, legfeljebb a tehetetlenség érzése keltett negatív indulatok halmozódta fel.

Biztos, hogy nem minden gyógyítható, de a fájdalmak enyhíthetők, biztos, hogy sem a többségi, sem a kisebbségi csoport ideológusaitól, művészeitől, szervezőitől nem várható, hogy mértéktartóak legyenek, hiszen évszázadok keserősége nem szüntethető meg sem tollvonásokkal, sem kegyes ráolvasásokkal.

Talán szentségtörésnek hat, de belátható: a kibontakozó demokrácia tovább ronthatja a cigányság helyzetét, mert a többségi társadalom (talán az utolsó pillanatban) a saját bajai, problémái felé fordult, semmiféle politikai ingamozgás nem ad automatikusan választ. Rossz helyzetű és egyre jobban leszakadó csoport számára a 19. századi demokrácia nagyon rossz dolog. Borsodi putrilakónak és budai professzornak egyenlő joga van pártot alapítani, vagy három évre elmenni az USA-ba dolgozni?

A cigányság számára skandináv vagy németalföldi rózsaszín demokrácia a megoldás (mint minden kisebbség számára - és valamilyen szempontból a társadalom többsége egy kisebbséghez tartozik), olyan demokrácia, amelyik ellátja, támogatja kisebbségeit a tényleges emancipáció eléréséig. A cigányság állítson öröket, a magyarság tribúnusokat, hogy a közjő ne károsodjék.



## Teljesítmény, remény, ígéret

### Vágy és valóság

A legutóbbi néhány évtizedben az egyik legjobban kidolgozott, vagy legalábbis legtöbbet vitatott kérdés a hajtóerő, a teljesítménymotiváció, illetve az ehhez a fogalomhoz kapcsolt sokféle ösztönzés problémája. Ha a teljesítés vágyát a siker, főleg a mások szemében elért siker igényével kapcsoljuk össze, akkor kétségtelenül ebbe a motívumcsoportba tartozó ösztönzésnek kell tartanunk. Az ilyen szempontból erősen motivált egyének számára fontos az önbizalom, a személyes felelősség, és az, hogy lássák teljesítményük konkrét eredményét. Az iskolában a saját értelmezésük szerinti jó eredményre törekvésnek, igyekeznek a közösségben aktívak lenni, de legfeljebb közepes kockázatot vállalnak. Számunkra fontos a teljesítményre törekvés kialakulásának s az ezzel kapcsolatos motívumok fejlődésének kérdése. A kutatások egyértelműen azt bizonyítják, hogy a teljesítménymotiváció a gyermekkori önállóságra neveléssel, a korai függetlenség-igénnyel, a gyermekkel szembeni követeléssel függ össze.

Az előbbiekkal ellentétesnek látszik egy másik, azzal egyformán sokat tárgyalt és sokat vitatott motívumcsoport, az, amit társulási ösztön néven is szoktak összefoglalni, az affiliáció. Akiben a teljesítménymotiváció dominál, annak mindegy, kikkel tevékenykedik együtt, csak sikeres legyen. Akikben viszont a társulás iránti vágy az erősebb motívum, az nem bánja, ha kicsi a siker, csak azokkal lehessen együtt, akikkel jó együtt lenni. Az olyan csoportokban, ahol a teljesítménymotiváció dominál, a tagokat a teljesítmény érdekli, vitáznak, és eredményességüket növeli, ha sikeres teljesítményről kapnak visszajelzést. Az olyan együttesek tagjai, akiknél a társulási vágy dominál, barátságosak, teljesítményüket az jelenti és az fokozza, ha arról kapnak visszajelzést, hogy csoportjukat harmonikus, kellemes légkörű, baráti együttműködés jellemzi.

Ezen a téren aszimmetria mutatkozik a család, a szülői ház és az iskola között. Euro-amerikai pszichológiai, pedagógiai mércével mérve az általunk vizsgált családok többségét az úgynevezett túl engedékeny típusba kell sorolnunk. A szülői kontroll, a szülői ellenőrzés gyengesége abban nyilvánul meg, hogy igyekeznek gyermeküknek mindent megadni, és főleg mindent megengedni. Normatív módon fogalmazva azt is lehet mondani, hogy a tanárok szemszögéből nézve túlzott szeretetről, a szülők gyengeségéről van itt szó. Ez általában abban nyilvánul meg, hogy a szülő semmit sem képes megtagadni gyermekétől, akkor is védi gyermekét, ha nyilvánvalóan nem neki van igaza, csak jutalmazni hajlandó, ugyanakkor mindenre és mindenkire féltékeny, a többségi társadalom gyermekei szempontjából normális szórakozásban, kapcsolatteremtésben akadályozza gyermekét esetleg azon az áron is, hogy állandóan ő akar vele együttlenni.

Euro-amerikai szemszögéből az így nevelt gyermek érzelmileg kevésbé érett, infantilis, környezetével olyan szoros érzelmi kapcsolatban van, ami egy bonyolult kölcsönös függőségi rendszert alakít ki, és általában semminek a megtagadását nem hajlandó elviselni. Önmagát eléggé nehezen fegyelmezi, hogyha „rosszat tesz”, rosszul viselkedik, fegyelmezetlen, ezt általában meg sem bánja, jóvá sem teszi, hiszen nem is igazán érti, miről van szó. Az iskolában nagyon nehezen tud alkalmazkodni a szabályokhoz, nagyon

ritkán és rövid ideig képes csak kitartó munkára, és általában csak azzal hajlandó foglalkozni, ami érdekli. Eléggé alacsony szintű a frusztrációs toleranciája, és képtelen megbirkózni az iskolai realitás követelményeivel. Valamilyen értelemben engedetlen, valamilyen értelemben - megszegve az iskola írott és íratlan szabályait - „szemtelen” a tanárokkal szemben, dominanciára vagy legalábbis sztárszerepre törekszik társaival szemben. Mivel ezeket a többségi társadalom által hibásnak tartott magatartásokat otthon nem követi negatív szankció, a többségi társadalom nagy átlaga szempontjából eltérő magatartású felnőtté növekszik.

Ugyanennyire jellemző (ezt kérdőíveink és interjúink is igazolják), hogy a gyermekeket általában a szülők nagyon nagy mértékben féltik. A túlgámolító magatartás a felnőttek félelmének, aggodalmának kifejeződése. A félelem és aggodás nemcsak a gyermek megóvásának szól, hanem annak is, hogy közönyös vagy ellenséges környezetet észlelnek. (Ebből a szempontból is nagy jelentősége van annak, mennyire képesek a gyerekek otthon érezni magukat az iskolában.) Abban szokott leginkább megnyilvánulni, hogy a gyermek gondozásának szempontjából elsősorban az étkezésnek, a tisztaságnak, az egészségnek tulajdonítanak nagyon nagy szerepet, a tanulmányi eredménnyel szemben többé-kevésbé közönyösen viselkednek, és amíg a gyermeket gyermeknek tartják, tiltják, óvják a szexuális érdeklődéstől, az idegenektől. A pedagógusok szemszögéből nézve az ilyen gyermekekre jellemző a bizonytalanságérzés, a visszahúzódság, a passzivitás, az önállótlanág és a társas kapcsolatokban megnyilvánuló bizonytalanság.

Gyakori magatartás az általunk vizsgált cigány csoportokban is, hogy a szülők nemigen veszik észre, hogy felnövő gyermekeik egyre élesedő versenyhelyzetben fognak kilépni az „Életbe”. Az új társadalmi és gazdasági viszonyok közepette azok a szülők, akik igyekeznek világosan meghatározott célok felé terelni gyermekeiket, azt a kockázatot vállalják, hogy végső soron maradvá, elavulttá nevelik őket. A pszichológiai iránytű alapján történő nevelés ugyanis nem teszi eléggé rugalmassá a személyiséget a gyors alkalmazkodáshoz, amelyre pedig azért van szükség, mert nem minden versenyzőnek van iránytűje. (Lehetetlen nem észrevenni az analógiát *Riesman, 1983* stagnáló népességű és belülről irányított társadalmával.) A szülők ma nem tudnak gyermekeiknek világos képet rajzolni sem róluk, sem a társadalomról, csak azt az általános tanácsot adhatják nekik, hogy bármilyen helyzetben mindig igyekezzenek a tőlük telhető legtöbbet és legjobbat megtenni. De hogy mi ez a legtöbb és legjobb, azt már nem ők, hanem az iskola és a kortárs csoport határozza meg, segítve egyúttal a gyermekeket abban is, hogy megtalálják helyüket a hierarchiában. Még ezeknek a tekintélyeknek az ítéletei is csak homályosak, mert már nem alkalmazhatók a célok kiválasztásának azok a világos elvei, amelyek valamikor az embert vezérelték. Maga a társadalmi érvényesülés is kérdésessé válhat, mivel az egyéni vágyak szempontjából ez már nem egyértelműen kívánatos. Sokan többre becsülik a nyugalmat és a biztonságot, mint a kockázatot és a vállalkozást, sőt ma már az sem egészen világos, hogy valójában melyik út vezet felfelé.

Ma, amikor új módon és új középrétegek alakulnak ki, és felbomlott a régebbi hierarchikus rend, nem könnyű feladat a létező és nagyon sokféle hierarchia különböző pozícióinak összehasonlítása. A szülők egyre kevésbé tudják eldönteni, hogy gyermeküknek mi a „jó”. Tanácsot, eligazítást várnak a nemcsak a szűkebb közösségtől, hanem az iskolától, a pedagógusoktól, a tömegtájékoztató eszközöktől, sőt egyre gyakrabban fordul elő az, hogy esetleg még saját gyermekeiket is megkérdezik. Természetesen sok szülő továbbra is kevésbé rugalmas nevelési sémákhoz ragaszkodik.

Ilyen körülmények között a szülők semmiképpen sem titkolhatják el gyermekeik előtt azt az aggodalmukat, hogy milyen kevésbé bíznak saját magukban és jövőjükben, és hogy mennyire függenek másoktól. Bármit tanítanak is gyermekeiknek, mindenképpen továbbadják saját diffúz aggodalmukat. Ha viszont gyermekük sikert arat és megdicsérik, velük és önmagukkal is elégedettek.

Egykor a szülők inkább azokat a gyermekeiket értékelték, akik a külső, ellenséges világban is megállták helyüket. Akkoriban legalább világosak voltak a siker feltételei. Századvégünk gyermekeinek azonban nemcsak sikert kell aratniok, hanem azt is nekik kell eldönteniük, hogy egyáltalán mi a siker. Látják, hogy a siker definíciója, személyük értékelése társaiktól függ. Mindenekelőtt iskolatársaiktól és tanáraiktól, egy kedves mosolytól, egy biztató szemvillanástól. De mi történik akkor, ha nem megfelelő emberekkel érintkeznek? Ebben a helyzetben tartalmától függetlenül az elismerés az egyetlen mérce: sikert ér el az, aki elismerést arat. Már régen nem arról van szó, mihez viszonyított és milyen az eredmény, vagy mi az elvileg elérhető eredmény, csak az fontos, hogy valamilyen eredmény szülessen.

A gyermek szüleinek és tanárainak vele szemben tanúsított reakcióiból megtanulja, hogy jelleme, személyes tulajdonságai, öröklött neve, tehetsége, munkája csak annyit ér, amennyi hatást gyakorol másokra. Immár nem elég érzéklni a „másikat” (akit *Mead, 1973* Socius-nak nevez), hanem konformnak kell lenni talán olyan szociotechnikákkal, ahogyan Mérei gyermekkísérleteiben (*Mérei-Binét, 1972*) „akkulturálódtak” az újoncok. Eredményesnek lenni tehát lényegében annyit jelent, mint emberi kapcsolatokat teremteni, barátokat szerezni. Átfogalmazhatnánk úgy is a Bibliát: akinek pedig elismerése van, annak még több elismerés adatik.

Ilyesmivel magyarázhatjuk azt is, milyen nagy arányban tekintik magukat elismertnek, iskolai szempontból is sikeresnek azok a gyermekek, akik tanulmányaikat, jegyeiket tekintve elégséges, jobb esetben közepes tanulónak számítanak. Másfelől azonban barátságosságuk, szépségük, humorérzékük miatt gyakran aratnak osztatlan tetszést.

Kutatásunkban ezeket a bonyolult kérdéseket egy eléggé nagy átmérőjű pszichikus mezőben vizsgáltuk. Ha egyszer elfogadjuk azt, hogy tevékenységünk belső vezérlésében létfontosságú szükségleteink mellett az ezekhez kapcsolódó „mintha-szükségletek” vezérelnek bennünket, akkor a belső vezérlés összetevőinek harmóniája és diszharmóniája magyarázatot kíván. Tulajdonképpen az egész motivációs rendszert kellene leírunk. Az a probléma, amit kutatunk, az ismert motivációval vezérelt tanulási folyamat struktúrája és története, egy feladat megoldásának az elsajátítása, egy pályának a megtanulása, egy megtanult anyagnak a változó feltételek között való felhasználása. De ha ennél egy lépéssel továbbmegyünk, és egy ember mindennapos viselkedését vizsgáljuk, akkor magának a cselekvésnek a motivációja az ismeretlen tényező (*Kozéki, 1980*).

A halványan és gyakran homályosan mutatózó szükségletek mellett az ízlésnek, az előítéleteknek, az aktualitásuk szempontjából igen különböző szintű nyugtalanító érzéseknek, a teljesítményszint és az igényszint, a vetélkedési készenlét, a tilalmak, tabuk, a tolerált magatartások végtelennek látszó sora játszik bele abba a viselkedésvezérlésbe, amelyet motivációnak nevezünk. Ha az indítékok sokféleségét elfogadjuk, akkor egy viselkedési egységnek - akár egyetlen aktusnak - a motivációs együttesébe vezető tényezők csoportjába beletartozik a múlt és jövő, elmúlt örömök és kudarcok, remények és szorongató előérzetek.

Tudjuk-e vállalni azt a feladatot, hogy ennek a kiterjedésében és mélységében alig-ha meghatározható motivációrendszernek az értelmezéséhez megfelelő apparátust teremtsünk? Pedig nagy szükségünk van rá, mert talán ez vezethet a cselekvés mint aktus háttérének a megértéséhez, tehát ahhoz a feladathoz, amelyet megpróbáltunk elvállalni.

Mindenképpen figyelembe kell vennünk az igényszint és az időperspektíva összefüggését. Mindig találkozunk olyan emberekkel, akik visszautasítják mások segítségét, és előnyben részesítik, hogy saját erőből szerezzenek meg olyasmit, amit nehéz megkapni. Más szóval a nehezebb megoldást és a nehezebb célt részesítik előnyben a könnyebbel szemben. Ez a látszólag paradox emberi magatartás bizonyára ellentmondásban van azzal a széles körben elfogadott nézettel, amely mindnyájunk gondolkodását erősen befolyásolja. Eszerint az embert általában az örömev vezérli a legkönnyebb úton a legkönnyebben elérhető cél felé - szemben a realitással. Valójában azonban azok a célok, amelyeket az ember mindennapi élete során hosszútávú terveiben kitűz, már gyermekkorától kezdve az egyéni ideológia által meghatározottak, és attól a csoporttól függenek, melyhez az egyén tartozik, s az irányítja őket, hogy az egyén igényszintjét képességei felső határáig törekszik növelni.

Sok tudományos eredmény született ezzel kapcsolatban. Ezek azt írják le, hogy az egyes területeken elért siker és elszenvedett kudarc már kisgyermekkorától hogyan befolyásolja az igényszintet egy másik területen, hogy az egyén hogyan reagál a túl könnyű vagy a túl nehéz feladatokra.

A célok kitűzése szoros kapcsolatban van az időperspektívával. Az egyén célja magában foglalja a jövőre vonatkozó várakozásait, céljait, álmait. Lényegében két tényező határozza meg, hol jelöli ki céljait. Egyrészt az egyén viszonya meghatározott értékekhez, másrészt az egyén becslése a cél elérésének realitását illetően. A siker és kudarc értékét meghatározó vonatkoztatási rendszer egyénenként és csoportonként nagyon eltérő. Nagyjából és egészéből társadalmunk tendenciája az, hogy az igényszintet az egyén képességeinek felső határáig növelje. Másrészt viszont a realitással az egyént a csalódástól igyekszik megóvni, és ambícióit a földi lehetőségek felé kívánja szorítani.

Az egyén produktívitasának és moralitásának egyik legfontosabb meghatározó tényezője, milyen magasan jelöli ki céljait, és emellett hogyan tud megmaradni a realitás talaján. A sikeres ember legközelebbi célját nem sokkal legutóbb elért teljesítménye fölött jelöli ki, ily módon állandóan emeli igényszintjét. Bár hosszú távon egy eszmény vezet, de következő lépésének reális célját valós módon adott helyzetéhez igazítja.

A sikertelen ember ezzel szemben a következő két reakciómód valamelyikét mutatja. Célját nagyon alacsony szinten jelöli ki, gyakran az utolsó teljesítmény alatt. Ez azt jelenti, hogy az ilyen ember félénk, nem mer magasabb célokat kitűzni. A másik reakció, hogy olyan célokat tűz ki maga elé, amelyek messze meghaladják képességeit. Ez utóbbi viselkedésmód sokkal általánosabb. Néha minden különösebb igyekezet nélkül a magas célokhoz való ragaszkodás az eredmény: az ember vakon követi ideálját, és nem ismeri fel, mi lehetséges az ő helyzetében.

Az, hogy az ember milyen magas célokat tűz ki, erősen függ annak a csoportnak a normájától, amelybe tartozik, valamint az alatta és a fölötte lévő csoport normáitól. Egyetemi hallgatókkal végzett kísérletek azt bizonyítják (Lewin, 1975), hogy alacsony csoportnormák mellett az egyéni teljesítmények csökkennek. Másrészt az egyén azonnal növeli teljesítményét, mihelyt a csoportnormák növekednek. Így alakul ki az egyéni morálnak és a csoport pszichológiájának a dilemmája még azokon a területeken is, ahol



az ember látszólag egyéni és nem csoportcélokat követ. Az egyéni és a csoportmorál közötti ilyen jellegű kapcsolat természetesen még szorosabb akkor, ha csoportcélok követéséről van szó.

A normális és egészséges gyermek az általános iskolában olyan csoportban él, amelynek normái és értékei, ideológiai és célkitűzései fontosak a gyermek saját céljai és saját viselkedése szempontjából. Ha a gyermek olyan szerencsés, hogy jóléti társadalomban született, akkor remélheti, hogy az iskolai csoport eléggé demokratikus légkörű lesz, és világos tájékoztatást ad arról, mit jelent vezetőknek és mit jelent követőknek lenni, hogy intolerancia vagy erőszakosság nélkül megismerje a normák és vélemények különbözőségeit. Bár kevés gyermeknek van erre esélye, mégis ennél több iskolai csoport kínál olyan demokráciát, amely erősebb annál, mint amit egy ország felnőtt lakossága valaha is tapasztalhatott.

A családi értékek, normák és az iskola hatása történetileg szoros összefüggésben fonódik össze, s nem az egyének, de a csoportok szintjén szinte determinisztikusan hatnak. Ennek érdekes példaként kissé bővebben mutatjuk be *Karády és Vari (1987)* tanulmányát. Jóllehet, konkrét példánktól kissé távolabb vezet, de az általános összefüggéseket érzékletesen mutatja be az a tanulmány, amely a magyar századforduló - etnikailag és vallás szempontjából vegyes összetételű - közegében elemzi a középiskolai sikerességet befolyásoló tényezőket.

Egészen pontosan arról van szó, hogyan fejt ki hatását a kulturális tőke a tanulmányi sikerességben, és pedig a különböző etnikai és vallási csoportokhoz tartozók akkultúrációjában. A gimnáziumi tanulók reprezentatív mintáján összehasonlították a különböző felekezeti tanulók (a nyilvántartásokban, bizonyítványokban kötelező adatként szerepelt a vallás, ami némileg utal az etnikai hovatartozásra is) tanulmányi eredményeit, és megállapították, hogy a luteránus és zsidó gyermekek jobban tanulnak másoknál, bár az eredmények a tantárgyak szerint eltérők. A tantárgyanként elért jó eredményekben a legnagyobb szerepe a felhalmozott kulturális tőkének van, akár otthonról kapott nyelvtudás, akár klasszikus vagy természettudományos műveltség formájában. Egyenes korrelációt mutatnak ki a tanulók német családnéve, nyelvkészsége, asszimilációs hajlandósága és készsége között. A magyar családnévű tanulók nem a nyelvi, hanem más tantárgyakban sikeresebbek, egyébként helyzeti előnyből indulnak, mivel a középosztály tagjai.

A zsidó tanulók magatartási jegyei rosszabbak társaiknál - ezt a kutatók úgy értelmezik, mint adaptációs nehézségeik tükröződését.

Közülük a magyarosított nevének a legasszimiláltabbak, kitűnnek tanulmányi eredményeikkel. A róluk kialakult sztereotípiák: nem jó sportolók, elkerülik a párbajt, nem jeleskednek katonai erényekkel, viszont sokkal több erőt fektetnek be az intellektuális tárgyakba.

Marginális helyzetben vannak a románok, szerbek és más kisebb létszámú nemzetiségek, amelyek a magyar határon kívüli hazájukban sem rendelkeznek jelentős számú értelmiséggel, művelt polgársággal, de nincsenek asszimilációs törekvéseik sem. Ezek a fiatalok a magyar környezetet ellenségesnek érzékelik, mind politikailag, mind kulturálisan az imperializmus fészkeként tekintik, s ambivalenciájuk kifejeződik közepes érdemjegyeikben is.

A luteránusok különböző etnikai környezetből származnak: magyarok, németek, szlovákok. A német luteránusokra egyrészt a gazdag kulturális örökség, másrészt az asszimilációs törekvés jellemző, ugyanúgy, mint a zsidókra. Ezzel függ össze, hogy nyelvi

tantárgyakban kitűnő eredményt érnek el. A szlovák lutheránusokra ezek fordítottja érvényes.

Vallásfelekezet szerint is jelentősek a különbségek. A magyarok közül a reformátusok különösen az ún. „nemzeti tárgyakban”, a magyar irodalomban és történelemben jeleskedtek, de ezenkívül a természettudományokban is. A katolikusoknál a magyar nemzeti jelleg kevésbé érvényesülhetett, mint a kálvinistáknál, akik úgyszólván mind magyarok. A katolikusok vegyes származásúak, részben magyarok, részben asszimilálódott németek, szlávok; az etnikai sokféleség mellett még társadalmi-foglalkozási kategóriák tekintetében is nagyon heterogének. Tanulmányi eredményeiket elsősorban társadalmi rétegük, a magukkal hozott kulturális tőke határozza meg.

Végül is az a következtetés vonható le, hogy az etnikai és a felekezeti kultúrában létrejött szimbolikus tőke hozama egyértelműen megmutatkozik. Ezekben a tényezőkön kívül a család iskoláztatási stratégiája, a klasszikus vagy „gyakorlati” orientáció, az adott iskola minősége, színvonala, követelményei, a ráfordítások megtérülésének kilátásai és az akkori sajátos magyar társadalmi légkör is szerepet játszottak az eltérő eredményekben.

Egy szokás általában azt fejezi ki, hogy egy adott kultúrában melyek az emberek leggyakoribb személyiségdiszpozíciói, melyek azok a saját közösségük által intézményesített szerepek, amelyekben leginkább ki tudják fejezni a normákhoz való alkalmazkodásukat.

A közvetlen szociális helyzet nagy mértékben megszabja, hogy az egyén miképpen jelenhet meg mások előtt. Saját közössége elvárja az egyéntől, hogy olyan tulajdonságokkal, képességekkel és információkkal rendelkezzen, amelyek együttvéve egy koherens, és egyszersmind az adott alkalomnak teljesen megfelelő Én-képpé állnak össze. A társas érintkezések természete attól függ, hogy az egyének mennyire igazodnak a kultúra morális elvárásaihoz. Magukat az elvárásokat azonban nem annyira az egyéni hajlamok, kedvtelések, hanem sokkal inkább az adott közösség szervezetének alapelvei határozzák meg.

Másfelől meg kell különböztetnünk egymástól a közösség igényeit, a kulturális elvárásokat, az ahhoz alkalmazkodó viselkedést és azt a belső élményt, amely az egyént bizonyos viselkedésre hajlamossá teszi. Nem elég azt megtudnunk, hogy egy kultúrának milyen tényezői és hogyan hatnak a gyermek fejlődésére, hanem azt is meg kellene tudnunk, hogy az egyes tényezők milyen módon fejtik ki hatásukat.

Közel sem teljes az egyetértés a környezeti változás elméleti jelentőségét illetően. Például megkockáztathatjuk azt az állítást, hogy a motiváció egy siker elérésére, a siker elérésének indítékát jelző tényleges viselkedés nagymértékben annak a helyzetnek a függvénye, amelyben a viselkedést megfigyeltük. Különböző kultúrákban nagyon eltérő lehet az a helyzet, amely leginkább alkalmas teljesítményorientált viselkedés, vagy akár egy ilyen vágyanak a kiváltására. Egészen biztosan léteznek hazánkban is olyan szubkultúrák, ahol egy futballmérkőzés sokkal nagyobb versenylázat vált ki, mint egy iskolai vizsga.

Egy embertől csak akkor várhatjuk siker iránti vágyának kifejezésre juttatását, ha megítélése szerint a feladat-helyzet összhangban van saját törekvéseivel és képes azzal megbirkózni. Hasonló helyzetet találunk a rizikóvállalás vizsgálatánál. A születésszabályozás például óvatos előrelátásnak tűnhet a magyar középrétegek elvárásai szerint, ugyanez nagyon sok cigányközösség számára azonban a hagyományos normák túlzottan

kockázatos megsértését jelentheti. Többről van itt szó, mint egyszerű mérési problémáról. Ennek ahhoz is köze van, hogyan értelmezzük a tevékenységek, a viselkedések kulturális eltéréseit. Mielőtt könnyelműen levonnánk azt a következtetést, hogy mondjuk, a születésszabályozás hiánya egyik oka a gazdasági pangásnak, visszaesésnek, meg kellene vizsgálni azt, hogy a két különböző kultúrában milyen ösztönző és milyen megszorító tényezők hatnak. Mert bár az emberi tevékenység jelenti a gazdasági fejlődés lényegét, ennek a tevékenységnek akár a lehetőségeit, akár az összefüggéseit vizsgáljuk, mindenképpen az adott közösség szabja meg korlátait és határait.

A teljesítményszükséglettel, a teljesítményorientációval kapcsolatos vizsgálatok a nemzetközi motivációkutatás fokozott érdeklődését tükrözik abban az irányban, hogy a most rohamos gyorsasággal válaszut elé kerülő közösségekben élő emberek mennyire képesek alkalmazkodni modern korunk, a modernizálódó gazdaság követelményeihez. Egyre többen vélik úgy, hogy a városiasodás, a modernizáció nemcsak a társadalom szerkezetét és nemcsak az erkölcsi értékeket változtatja meg, zilálja szét, hanem a társadalmi és az egyéni indítékok átalakulását is maga után vonja. Ezért mindenütt nagy nehézséget jelent, hogy - mint sokan feltételezik - minél modernebb, minél „európaibb” egy kultúra, annál magasabb rendű is minden más kultúrához viszonyítva. A technika és a hivatali szakértelem, amely a modern életforma oly sok megkülönböztető sajátosságát kialakítja, csaknem teljes egészében az úgynevezett európai civilizációkban jött létre. Ezt akár kedvezőnek, akár hátrányosnak tekintjük, be kell látnunk, hogy azokat a tulajdonságokat erősíti, amelyeket a modernizálódó társadalmak különböző úton-módon megkövetelnek az emberektől. Ezzel szemben ezek az intézmények, a bennük zajló folyamatok csak kulturálisan adott lehetőségek az egyén számára, olyan útravalót jelentenek, amelyből bizonyos elemek nélkülözhetetlenek, mások előfordulása azonban csak történelmi véletlennek tekinthető.

Sokak szerint minden elemzés középpontjában annak kellene állnia, hogy a modernség útravalójából mi az, ami kiküszöbölhető és mi az, ami nem. Általánosan elterjedt az a feltételezés, hogy a különböző kultúrák találkozásokor összeférhetetlenség keletkezik a meglévő és az új között. Az összeférhetetlenséget nemcsak a mitológia és a tudomány különböző feltevései okozzák, hanem az is, hogy az új eszmék megváltoztatják a társadalmi szabályok hatását, és a hagyományörző, tradicionális közösségekben összeomlással fenyegetik a meglévő társadalmi struktúrát. Magukban a modern kor követelményeivel szembekerült közösségekben is nagyon ritkán értik meg teljesen, hogy nem kerülhetik meg ezeket a kérdéseket, hanem be kell építeniük már létező kultúrájukba. Ez gyakran vezet frusztrációhoz és szorongáshoz. Az emberek ellentmondó érzelmektől szenvednek, ami abból fakad, hogy egyrészt érzik az újhoz való alkalmazkodás szükségességét, másrészt képtelenek azt összeegyeztetni saját helyzetükkel. (Ez az ambivalencia végigkíséri egész kutatásunkat, és ez az ambivalencia - ami természetesen a mi gondolkodásunkban is tükröződik - tesz bennünket is sok esetben bizonytalanná, és kényszerülünk sok esetben olyan megfogalmazásokra, amelyek életlenek, nem eléggé pontosak. Ez abból fakad, hogy a kettősséget érzékelve nem vállalkozunk arra, hogy akár igazságot tegyünk, akár egyértelmű, az érintett népcsoport saját érdekeit kifejtő szakemberek véleményét figyelmen kívül hagyva, a saját felelősségünkre tegyünk javaslatokat az általunk is ismert és feltárt problémák kezelésére, kérdések megválaszolására.)

Mindennapi tapasztalat, hogy egy ember teljesítménye nem mindig tükrözi az illető ember képességét. Mondjuk, egy ember nem fut olyan gyorsan, vagy nem céloz olyan pontosan, vagy nem beszél olyan meggyőzően az egyik esetben, mint más esetekben. Talán cselekvésének motívuma nem eléggé erős, vagy talán éppen túl erős, és annyira kívánja a sikert, hogy nem használja ki jól személyes erőforrásait és ügyességét. Képesség és motiváció egyaránt tényezői a teljesítménynek, és ha az egyik hiányzik, a teljesítmény létre sem jön. Nagyon mechanikus hasonlattal élve: a képesség olyan gép, amely csak akkor tud jól működni, ha ellátjuk energiával. Különbséget kell tennünk, főként ha gyermekek iskolai sikerességét vizsgáljuk, a belső készítés és a külső ösztönzés között. A belső készítés és az ösztönzés motivációs tényezők, ezeket el kell választanunk a képességektől. Mindenesetre egymással összefüggenek. Például, ha éhesek vagyunk, az étel ösztönzést jelent, de ha szomjasak vagyunk, és nem éhesek, akkor a víz az ösztönző és nem az étel. Mégis együtt kell kezelnünk ezeket a fogalmakat azért, mert mind a készítés, mind az ösztönzés olyan tényezők, amelyek erőforrásainkat mozgósítják.

Az elvi kérdés az (amire választ is kell találnunk), hogy jelen van-e vizsgálatunkban a készítés és az ösztönzés, és tudjuk-e regisztrálni azt, hogy az általunk vizsgált gyerekek, illetve az általunk vizsgált gyermekek családjai egyáltalán hajlandók-e fizetni az ösztönzőért, és ha igen, akkor mennyit. Lehet, hogy az egyik ösztönzőért fizetnek, a másiktól lemondanak. Ez azt jelenti, hogy van, amit preferál az egyén, és van, amit kevésbé tart fontosnak. Van olyan eset, hogy kinkeservesen, összeszorított foggal, esetleg fogát csikorgatva óriási ráfordítással, erőfeszítéssel fizet valaminek az elérésért, igyekszik egy akadályt legyőzni. Más esetben azzal fizet, hogy vagy fokozza, vagy javítja a teljesítményét. Ebben az esetben arról beszélhetünk, hogy valamilyen társadalmi tanulási folyamaton ment keresztül. Egyikről sem állítjuk, hogy kevésbé gyümölcsöző, mint a másik.

A készítése és az ösztönzések közül ki kell emelnünk a társadalmi motívumokat, amelyek az egyénnek más emberekhez való viszonyát határozzák meg. A más emberekkel való kapcsolat, a kapcsolat megteremtésének a vágya tipikus emberi tulajdonság, ami éppen úgy alapvető a szülő és a gyermek, mint a tanár és a gyermek vagy a barátok közötti viszonyban. Ha az elméleteket nem is vesszük sorra, akkor is figyelmet kell fordítanunk arra, hogy nagyon sokféle lehetséges viselkedési formát magában foglaló kontinuumról van szó. Ez a kontinuum az aktivitás általános szintjének egyik végpontján a teljes passzivitás, a másik végpontján pedig a nagyon erős érzelmek által befolyásolt cselekvés. Különösen fontos számunkra a fordított U alakú görbe (amely az egész érzelmi működésre jellemző) és az aktivációs teljesítményszint összefüggése. Az optimális szint alatt a szervezetnek nincs elég energiája, kitartása, koncentrációs képessége, e szint felett viszont teljesítménye nem elég pontos, nem tudja viselkedését a feladatnak megfelelően megszervezni. Ez érvényes sok más összefüggésben is. Például ha a siker túl alacsony vagy túl magas valószínűségű, mindkét esetben nagyon alacsony a motiváltság az adott cselekvés elkezdésére, illetve arra, hogy valaki az elkezdett tevékenységet be is fejezze. Ugyanígy a túl kevés vagy túl sok inger, illetve a túlzott éberség nemcsak növeli a teljesítményt, hanem általában az érdeklődés, az öröm kellemes érzéseit kelti. A leszálló ágon viszont a túlzottan magas éberségi szint nemcsak a teljesítmény csökkenését vonja maga után, hanem negatív érzelmek - félelem, harag, agresszió - kialakulását is okozhatja.

A másik kiemelendő motívum azoknak a késztetéseknek a csoportja, amelyek arra szolgálnak, hogy őrizzük és növeljük önbecsülésünket és önbizalmunkat. Ebben központi szerepe van önértékelésünknek és önkontrollunknak. A felnőtt és gyermek is motivált arra, hogy viselkedésével keresse mások társaságát, elnyerje helyeslésüket és elismerésüket, és ellenőrizze vagy elfojtsa azokat a viselkedésformákat, melyeket a többiek helytelenítenek vagy éppen büntetnek. Ez még akkor is így van, ha az illető számára ez kellemes vagy kielégülést okozó lett volna. A mások elismerésének, a megfelelő személyes presztízsnak a megszerzésére elsősorban azért törekszik az egyén, mert mások alakítják ki az ember önértékének érzését. Az emberek igen különbözőek önértékelésük szempontjából. Általános tendencia, hogy az ember igyekszik saját értékét a lehető legmagasabb szinten tartani. Ez akkor káros, ha az önértékelés téves, vagy ha valaki esetleg káros vagy káros elhárító mechanizmusokkal védi önértékét. Viszont igen fontos pozitív, az alkalmazkodást elősegítő késztetést is jelenthet. Az ember komoly erőfeszítéseket tesz, ha kell, sok lemondást és szenvedést is vállal azért, hogy a szerinte értékes társadalmi normák szerint alakítva magatartását, kivívja társai megbecsülését, növelje önbecsülését és azt meg is tartsa. A megbecsülés vágya megnyilvánulhat a teljesítményre való törekvésben is.

Kutatásunkban ezeket a kérdéseket természetesen nem tudtuk olyan mélységben megragadni, hogy az itt bemutatott valamennyi összefüggést megvilágítsuk. Mégis fontosnak tartottuk, hogy szélesebb elméleti keretek közé helyezzük azokat a kapcsolatokat és konfliktusokat, amelyeket elsősorban a cigány gyermekek objektív mércével mért alacsony tanulmányi teljesítménye és az ehhez viszonyított magas aspirációs szintje között találtunk. Azt akartuk bemutatni, hogy ezek a tényezők, ezek az összefonódások nem a véletlen termékei, hanem szigorúan működő pszichológiai, szociálpszichológiai „törvényeknek” engedelmességeknek.

### **Messzebbre, magasabbra...**

Kutatásunk egyik központi kérdése az, milyen tényezőkkel függ össze, hogyan magyarázható, következésképpen hogyan jósolható az iskolai sikeresség. Ehhez viszont első lépésként adataink között meg kellett keresnünk, illetve létrehoznunk azokat a mutatókat, amelyek ezt mérik.

Ennek legegyszerűbb, leggyakrabban alkalmazott módja, ha a tantárgyi teljesítményeket vizsgáljuk, illetve más oldalról azt elemezzük, milyen iskolai pályafutásra - ennek megfelelően milyen pályákra, szakmákra - készülnek a felső tagozatos gyerekek. Igen hamar kitűnt azonban, hogy a mi vizsgálatunk esetében ezek nem eléggé jó mutatók. Ugyan sokszor leírjuk, hogy a cigányságnak egy viszonylag jó helyzetű csoportját vizsgáljuk, olyan gyermekeket (és családjaikat), akik a cigányság iskolázásában ma még jellemző első nagy szakadékot sikerrel lépték át: rendes általános iskolában jutottak el a magasabb osztályokba. A realitásokat ismerve ezt nagy eredményként és ennek megfelelő optimista hangvételben interpretáljuk. Azt azonban nem hagyhatjuk figyelmen kívül, hogy ez az eredmény nem azonosítható a magyar többség zökkenőmentes iskolázásával. Ugyanis ebből a szempontból is - akár a szülők iskolázottsága, foglalkozása stb. szempontjából - olyan alacsony az átlagok és olyan kevés a pozitív kivétel, hogy statisztikai-

lag egy viszonylag kis mintán gyakorlatilag nem vizsgálható. (A kettes, legfeljebb hármas jegyek között alig-alig akad jobb.)

De emellett az is jellemző tény, hogy a „jó tanulás” és a kedvenc tárgy egyáltalán nem ad biztos információt a jegyekkel mért iskolai eredményekről, nemcsak azért, mert a gyerekek maguk sem biztosak abban, hányasuk volt a fontosabb - vagy éppen szeretett - tárgyakból, hanem azért sem, mert igen sokuk az iskolai osztályzatot kevésbé tartja információnak, kevesebb jelentőséget tulajdonít neki, mint az egyes tanárok szóbeli vagy magatartásban megnyilvánuló visszajelzésének. Így gyakran előfordul, hogy az a gyerek, aki úgy érzi, tanárai szeretik, jó és szorgalmas-engedelmes tanulónak tartják, rendre egyes-kettes jegyekről számol be, vagy nem emlékszik az év végi osztályzatokra, esetleg a sok egyes-kettes között (valószínűleg túlzott) négyes-ötös matematikai osztályzatokról informál.

Objektivitásra törekedve kiírhattuk volna a megfelelő tanulmányi teljesítményeket az osztálynaplóból, azonban néhány ilyen próbálkozás után úgy döntöttünk, a ráfordítás nem hoz elegendő hasznot - éppen a tanulmányi eredmények imént említett igen alacsony átlaga és kis szórása miatt. Ezért az elemzéshez olyan mutatót használtunk, amely - sajnos - adekvátabb a vizsgált gyermekcsoportnál, mint a tantárgyi osztályzatokból kialakítható mutató. Függő változónak az évisméltések számát tekintettük, amit a gyerekek születési évével tudtunk ellenőrizni és korrigálni.

Az EVISMET mutató tartalmilag azt jelenti, hogy a gyerek egyszer sem, egyszer, kétszer vagy többször ismételt évet. Nyilvánvaló, hogy ezt a mutatót nem használhatnánk függő változóként például az összes általános iskolást reprezentáló mintán, ugyanis az évisméltések gyakorisága az „átlagos” iskolás gyereket nem jellemzi megfelelően (egy teljesítményskálának legfeljebb szélső pontjaként alkalmazható). Itteni használata azt a hipotézist is tartalmazza, hogy a cigány népességnél már azt is eredménynek tekinthetjük, ha a gyerek egyáltalán nem, vagy csak egy-két alkalommal ismételt évet. Ez a megállapítás talán túlságosan negativisztikusan hat, azonban a cigány tanulókra vonatkozó statisztikák ismeretében helytállónak tekintjük.

A másik mutató, amelyet kiemelünk, a tervezett iskolázottsági szint. Itt sem járhatunk el azonban a teljes népességet reprezentáló mintáknál szokásos módon, azaz nem elégedhettünk meg azzal a kérdéssel, hogy az általános iskola elvégzése után melyik iskolatípusban kíván továbbtanulni. Egyrészt tudjuk, hogy a cigány tanulók egy része nem fejezi be a nyolcadik osztályt, számukra tehát ennek a kérdésnek ilyen formában nincsen érvényessége. Másrészt azt is tudjuk, saját anyagunkból is, hogy egyre több cigány tanuló a dolgozók esti iskolájában mégis eljut az általános iskola befejezéséig, s megszerzett végbizonyítvány birtokában valamilyen módon legalább szakmunkásbizonyítvány megszerzésére van esélye. Még akkor is, ha a vágyakból gyakran nem lesz valóság, tétován megfogalmazott cél jelez egy olyan utat, amelyen egyre többen elindulnak.

A tervezett iskolai végzettség megoszlása az iskola tagozata szerint

A tervezett iskolai végzettség	Nappali tagozaton		Esti tagozaton	
	szám	%	szám	%
Nem tervez	8	2,4	266	79,8
Legfeljebb 7 osztály	28	8,4	–	–
8 osztály	98	29,4	25	7,5
Szaktanulmányok	155	46,5	24	7,2
Érettségi	30	9,0	11	3,3
Egyetem, főiskola	9	2,7	1	0,3
Nincs válasz	5	1,6	6	1,8
Összesen	333	100,0	333	100,0

1. táblázat

Minden ötödik gyerek esti tagozaton szeretné korrigálni a nappali tagozaton szerzett iskolai végzettségét. Azt természetesen nem vizsgáljuk, mennyire reálisak ezek az elképzelések, hiszen nem ez a célunk. Az iskolai pályafutást és az iskolázás eszközeivel elérhető jobb társadalmi pozícióra való törekvést tekintjük valóságos aspirációs szintnek, ezt pedig jobban kifejezi az esti iskolával is kalkuláló elképzelés, mint az, amely a nappali oktatásra szorítkozik. Az esti tagozatok jelentőségét aláhúzza, hogy a válaszolók ötöde legkésőbb 14 éves korában kívánja abbahagyni nappali tagozaton folytatott tanulmányait, további ötöde hajlandó a tanköteles kor betöltéséig iskolai keretek között maradni. A válaszolóknak alig több mint a fele tervezi, hogy 16 éves korán túl is „normál” iskolai keretek között fog majd tanulni. Tekintetbe véve az évismétlések gyakoriságát és a szaktanulmányok hároméves képzési idejét, joggal feltételezhetjük, hogy a munka melletti tanulásnak már a jelenlegi elképzelések szintjén is nagyobb szerepe van (nem kérdeztünk rá külön például arra, hogy egy esetleg elkezdett szakképzést befejeznének-e és milyen formában stb.).

A későbbi elemzésekhez tehát összevontuk a nappali és az esti képzési formákat (a mutató neve: TERVISK), s minden gyerek esetében a megcélzott legmagasabb iskolázottsági szintet emeltük ki.

A tervezett legmagasabb iskolázottsági szint az évisméltések  
száma szerint \*

A tervezett szint	0	1	2	3	Ösz- szesen	Közülük	
						5-6. osztály	7-8. osztály
Nem tervezett	3	4	–	–	7	5	2
Legfeljebb 7 osztály	–	–	1	1	2	2	–
8 osztály	37	40	20	7	104	69	32
Szaktunakásképzés	103	44	28	–	175	75	87
Érettségi	25	5	1	–	31	19	12
Egyetem, főiskola	8	2	–	–	10	6	4
Összesen	176	95	50	8	329	176	137

2. táblázat

A tervezett iskolázottsági-képzettségi szint és az évisméltések száma közötti szignifikáns korreláció csak a tendenciát jelzi: minél többször ismételt évet valaki, annál valószínűbb, hogy alacsonyabb iskolai végzettséget kíván majd elérni. Mintánkban csaknem minden második gyerek ismételt már évet (évisméltők nagyjából hasonló arányban vannak az 5-6. és a 7-8. osztályban), ennek ellenére csak 2 %-uk nem törekszik az általános iskolai végbizonyítvány megszerzésére.

Az általános iskolai statisztikák megfelelő adataival összehasonlítva kiugróan magas (a kérdezettek egyharmada) azoknak az aránya, akik megelégednének ezzel a végzettséggel. Kiváltképpen magas ez az arány az alsóbb osztályokba járók között (több mint 40 %).

Az általános iskola befejezését, amely a gyermekek harmadának jelenti aspirációs legmagasabb szintjét, legmegelőbbben talán úgy értelmezhetnénk, mint a pályaválasztás-pályakijelölés későbbre halasztásának eszközét. Ugyanis az általános iskola önmagában nem képesít semmire, azonban elvégzése feltétele mindenfajta képzésnek a munkahelyi betanítástól a gimnáziumig, és feltétele az állampolgári jogegyenlőség olyan eszközeinek, mint a gépjárművezetés, a családi ipar, kisüzem átvétele stb., továbbá alacsony iskolázottságú környezetben a személyes tekintélyt is emeli. A más nézőpontból esetleg felháborítóan vagy szégyenletesen alacsonynak látszó aspirációs szint mind a szűkebb társadalmi-családi környezetben, mind a reális makrotársadalmi összefüggésekben

\* Az elemszámok közötti eltéréseket egyes hiányzó vagy nem értelmezhető adatok okozták.



szemlélve funkcionális lehet, ugyanis a társadalmi realitások tudomásul vételét, és az ahhoz való alkalmazkodás készségét és képességét jelzi.

Kevesek terveznek érettségit, még kevesebben azt, hogy diplomások lesznek. Ezeknek a törekvéseknek a realitását meg lehet kérdőjelezni - éppen úgy, ahogy a szakképzettség elnyerését -, különösen azért, mert közöttük is szép számban akadnak évismétlők. A magasabb iskolázást tervezők mintegy 15 %-os aránya azonban elsősorban azt mutatja, hogy nem véletlenről, extravaganciáról van szó, hanem a népcsoport egyre markánsabban körvonalazódó jövőképéről, melynek része a szellemi foglalkozásúvá, értelmiségivé válás is. Az általános iskolai évismétlés persze olyan tanulmányi kudarcot jelez, amely átlagos esetben predesztinál a csonka iskolázottságra, s nemhogy a középiscola elvégzését, hanem még az általános iskola befejezését is kérdésessé teszi. Azonban itt nem „átlaggyerekekről” van szó, hanem olyanokról, aki már e törekvések pusztá megfogalmazásával is szembeszegülnek évszázados beidegződésekkel és makacs előítéletekkel.

A gyermekcsoportot évfolyamonként felbontva azt figyelhetjük meg, hogy a 7-8. osztályban - ha statisztikailag nem is bizonyítható, de jól érzékelhető - elmozdulás történik a törekvések szerkezetében. Akik idáig eljutottak, kisebb arányban elégednének meg az általános iskola elvégzésével, nagyobb arányban tűzik ki célul a szakmaszerzést. Ezt érthetővé teszi az, hogy számukra a továbbtanulás lehetősége már megfoghatóbb közelségbe került. Változatlan azonban az érettségizni, diplomát szerezni vágyók aránya. Ez viszont arra utal, hogy ezek az igények realisták abban az értelemben, hogy egyéni és közösségi fejlődés folyamatába illeszkednek be. Azaz, ha e gyerekeknek csak töredéke valósítja is meg célját, családjaik, de talán már kisebb testvéreik számára könnyebbé tesz a magasabb szintű iskolázottsághoz vezető utakat.

Tanulságos röviden áttekinteni adatainkat abban a megoszlásban is, hogyan választanak a fiúk és a lányok.

A tervezett legmagasabb iskolázottsági szint az évisméltések száma és nemek szerint

Tervezett szint	Lányok					Fiúk				
	0	1	2	3 és több	össze- sen	0	1	2	3 és több	össze- sen
	évisméltés					évisméltés				
Nem tervez	1	3	–	–	4	2	1	–	–	3
Legfeljebb 7 osztály	–	–	1	1	2	–	–	–	–	–
8osztály	22	21	7	1	51	15	19	13	6	53
Szakmunkásképző	45	18	9	–	72	58	26	19	–	103
Érettségi	18	2	1	–	21	7	3	–	–	10
Egyetem, főiskola	3	1	–	–	4	5	1	–	–	6
Összesen	89	45	18	2	154	87	50	32	6	175

3. táblázat

Melyek a fiúk és lányok közötti legfontosabb különbségek? Magyarázatra szorul elsősorban a mintánkba került fiúk magasabb aránya. (Egyfajta értelmezésre korábban már kísérletet tettünk.) Mivel semmiféle adatunk - illetve semmilyen szakirodalmi vagy hivatalos oktatásstatisztikai adat - nincsen a felső tagozatosok, de éppen így a cigány serdülők nemek szerinti megoszlásáról sem, csak feltételezésekre szorítkozhatunk. S e feltételezést éppen a fenti táblázatra alapozzuk. A gyerekek megoszlása a tervezett iskolázási szint szerint tendenciájában megfelel az országos oktatási statisztikáknak. A lányok hagyományosan - országos átlagban csökkenő mértékben - a két szélső póluson felülreprezentáltak: több közöttük, aki alacsonyabb iskolai végzettséggel is megelégszik (hiszen nem foglalkozásra, pályára, hanem családalapításra készül), és több, aki legalább érettségizni szeretne. Ez a mondhatni történelmi tendencia ebben a gyermekcsoportban úgy jelentkezik, hogy a lányok már az általános iskola felső tagozatára sem jutnak el olyan arányban, mint a fiúk, következésképpen mintánkban is alulreprezentáltak.

A megkérdezett lányok és fiúk által tervezett iskolázottsági szintben is megjelennek ezek a jellegzetességek. Kevesen vannak ugyan, akiknek még elképzelésük sincs arról, hányadik osztály befejezéséig jutnak majd el, és akiknek legfeljebb a hetedik osztály elvégzéséig terjed igényük, de közöttük kétszer annyi a lány, mint a fiú. S ugyanígy kétszer annyi lány, mint fiú tervezi, hogy valamikor érettségizni fog. Szakmunkásképzést tervez a lányoknak majdnem a fele, a fiúknak viszont közel kétharmada. Ezek az ará-

nyok az országos átlaghoz képest jelentősen eltérnek - mindkét nemnél az átlagosnál gyakoribb a képzési útra való törekvés - de tendenciájukban ahhoz hasonlóak.

Az évismétlések gyakoriságát vizsgálva ugyancsak az országos tendenciákhoz való hasonlóságot emeljük ki. A tanulmányi eredményességnek ezen az alacsony szintjén is megjelenik, hogy a lányok - ha már eljutottak az általános iskola felső tagozatára - jobb tanulók a fiúknál: kétharmaduk nem ismételt évet, míg a fiúknak csak alig fele jutott el évismétlés nélkül jelenlegi évfolyamába. A különbség a kettő és többszöri évismétlők arányában van.

Meg kell vizsgálnunk, hogyan alakulnak ezek az arányok az évfolyamok szerinti megoszlás tükrében.

Az évismétlések száma nemek és évfolyamok szerint

Osztály	Az évismétlések száma									
	Lányok					Fiúk				
	0	1	2	3 és több	Összesen	0	1	2	3 és több	Összesen
5-6.	39	25	14	2	80	41	25	24	6	96
7-8.	47	17	4	—	68	40	21	6	—	67
Összesen	86	42	18	2	148	81	46	30	6	163

4. táblázat

Az évismétlések gyakorisága nem növekedik együtt a már elvégzett osztályok számával - azaz semmiképpen nincsen szó egy látszólag ésszerű összefüggésről, miszerint minél több évfolyamot végez valaki, annál valószínűbb, hogy többször ismételt tanévet. Inkább az ellenkezőjét mondhatjuk: minél gyakrabban ismételt valaki évet, annál valószínűbb, hogy eljut az általános iskola befejezéséig. Ez szintén evidensnek tűnik, azonban másfajta logikát követ, és hangsúlyosan hívja fel a figyelmet az évismétlés valódi veszélyére.

Az 5-6. osztály tájékán fordulópont következik be, s innen tovább jutni azoknak van esélyük, akik eddig legfeljebb egy évismétléssel értek el. Ez magyarázza azt is, hogy mintánkban nem arányos az 5-6. és a 7-8. osztályba járók megoszlása, s ezen belül is a fiúk valamivel nagyobb arányban rekednek meg az 5-6. osztályban, mint a lányok - jóllehet, mint arra már utaltunk, nagyobb hányaduk jut el általában a felső tagozatba. Ezek a megoszlások megfelelnek mind a cigány gyermekekre vonatkozó országos statisztikákból nyert képnek, mind a folyamat háttérben rejlő családi szocializációs mechanizmusoknak.

Nagyjából 12 éves korra halmozódik fel a gyerekekben az a társadalmi tapasztalat, amelynek alapján a hagyományörzőbb közösségekben fiatal felnőttek jogai és kötelességei illetik meg őket. Ha eddigre túlságosan sok iskolai kudarc érte őket, ha biológiai és társadalmi koruknál jóval fiatalabbként és egyúttal éretlenebbként sorolja be őket az iskola, a kettős hatás - családi-közösségi és az iskolai - egymást erősítve járul hozzá ahhoz, hogy az iskolától elforduljanak.

Adataink szerint - és ezt a pedagógusokkal készült interjúk is megerősítik - a felső tagozatba eljutott cigány gyermekek túlnyomó többségében él az igény a befejezett iskolázottságra, s ezen túl is szakképzettség szerzésére, bár sok esetben nincsenek birtokában a megvalósításhoz szükséges tudásnak, és az élet mindennapos gondjai, a családalapítás, a jövedelemszerzés szükségessége a tanulás gátjává válnak. Az ismeretek megszerzésében - az alapvető kulturális készségeken túl az eredményes iskolai adaptációhoz szükséges jártasságokra és ismeretekre is gondolunk - családjaikra, szűkebb környezetükre nemigen számíthatnak. Önálló életkezdésükben természetesen nem nyújthat támogatást az iskola, abban azonban egyedül az iskola az illetékes, hogy tanulási törekvéseiket reálisan megalapozza. Ha adataink bármilyen szűk általánosíthatósági szinten is megfelelnek a valóságnak, a cigány gyermekek oktatásában-nevelésében részt vevő pedagógusok nem menthetik fel magukat a felelősség alól azzal a túlságosan gyakran hallott érveléssel, hogy cigány tanítványaik érdektelenek a tanulásval szemben. Önigazolásként kizárólag a tanári túlterheltségre lehet hivatkozni, ami megakadályozza, hogy cigány tanítványaikért többet tegyenek, mint másokért, tudomásul véve, hogy tanítványaik e csoportja általában nem támaszkodhat családi támogatásra a házi feladatok megoldásában, okos tévészési szokások kialakításában, az iskola működési sajátosságainak megtanulásában és hasonlóknak.

Az oktatáspolitikai számára pedig az a tanulás vonható le fenti fejtegetéseink alapján, hogy a kialakult és megmerevedett 8 + 4 (3) iskolai szerkezethez a cigány gyermekek jelentős hányada nehezen tud alkalmazkodni (Kozma, 1985). A nagyjából 12 év körül bekövetkező törés ebben az éles formában akár etnikai sajátosságnak is tekinthető, azonban fejlődéslelektani háttere etnikumtól függetlenül érvényes bármely gyermekcsoportra. S ez amellet szól, hogy a cigány gyermekek eredményesebb iskolázása szempontjából kedvezőbb lenne egy hatéves, mint a mai nyolcéves egységes általános iskola. Ugyanakkor azt is hangsúlyozzuk, hogy adataink szerint a 16 éves korig tartó tankötelezettséget széles körben elfogadják. A középiskola, de ezen belül is (az itt külön nem elemzett) gimnázium iránti érdeklődés csekély volta, s a szakképzés vonzása arra utal, hogy iskolázási, képzési igényeiknek olyan középiskola alsó fokozata felelne meg, amelyben a szakképzésnek is szerepe van, és amely egy ráépülő rövidebb idejű iskolázással befejezett képzettséghez juttatja őket.

Feltételezésünk szerint a szakképzettség megszerzésére irányuló aspiráció magasabb szintű még annál is, amire az itt bemutatott adataink alapján következtethetünk, itt ugyanis nem tárgyaltuk a tervezett foglalkozások szerkezetét. Azt azonban enélkül is magától értetődőnek kell tekintenünk, hogy az általános iskola elvégzése rendszerint nem önmagában cél, hanem eszköze és alapja az olyan munkákhoz való hozzájárulásnak is, amelyek egyszerű betanítással kvalifikálnak.

A legmagasabb tervezett iskolai végzettség (TERVISK) és az évisméltések száma (EVISMET) évfolyamcsoportonként eltérő erősségű korrelációs kapcsolatot mutat.

A TERVISK és az EVISMET mutatók korrelációinak nemek és évfolyamok szerinti  
szignifikancia szintje

Osztály	Lányok	Fiúk	Együtt
5-6.	–	0,01	0,01
7-8.	0,001	–	0,001
Együtt	0,001	0,001	0,001

5. táblázat

A szignifikáns együttjárások azt fejezik ki, hogy az aspirációs szint annak megfelelően csökken, mennél gyakoribb az egyéni iskolai pályafutásban az évismétlésben kifejeződő iskolai kudarc. Ebben az értelmezésben is tendenciaszerűen megalapozottnak mondhatjuk a továbbtanulási, pályaválasztási szándékokat. Az általános iskola legfelső évfolyamain szorosabb az együttjárás, magasabb a szignifikanciaszint, azaz nagyobb biztonsággal ítéelhetjük realistának az aspirációkat. Táblázatunkból az a következtetés is kiolvasható, hogy ez a realizmus inkább a lányokra jellemző, míg a fiúk - akik „rosszabb” tanulók - terveikben kevésbé kalkulálnak az általános iskolai előzményekkel.

Megkíséreltük, hogy ezt a két mutatót regressziós modell segítségével értelmezzük, azaz megvizsgáljuk, nemenként és évfolyamonként milyen tényezők befolyásolják alakulásukat. Azokat a „puha” mutatókat vontuk be a regressziós modellekbe, amelyekről saját tapasztalataink és a megkérdezett pedagógusok állításai szerint úgy vélekedtünk, hogy van szerepük a gyerekek igény szintje és teljesítményszintje alakulásában. (A pedagógusok véleményeivel, attitűdjeivel másutt foglalkoztunk. Itt csupán utalunk arra, hogy leggyakrabban a lányok esetében a korai házassodást, az otthoni segítséget, a családnak az iskolával szembeni közömbösségét említik, mint az iskolai eredményesség akadályait, a fiúk esetében a fentiek mellett a korai pénzkereset szükségességét.)

A korreláció vizsgálatából már következik, hogy a bevont változók nem egyformán befolyásolják-magyarazzák az évismétlések gyakoriságát és a tervezett iskolázottsági szintet, s magyarázó erejük is jelentősen eltér a fiúknál és a lányoknál. Valóban jó modellt nem sikerült találnunk, azaz nem találtunk olyan modellt, amely a két függő változó bármelyikét döntő mértékben magyarázná. Azonban a nyert értékeket sem szabad lebecsülnünk, hiszen olyan bonyolult hatásmechanizmusokat vizsgálunk - az iskolai oktatás-nevelés és a családi szocializáció elemeit -, amelyek részben egymást fedik, részben erősítik, részben gyengítik egymás hatását, és nyilvánvalóan nem tudjuk kielégítően megragadni mindazokat a finom összetevőket, amelyek az emberi magatartást irányítják.

A modellekbe különböző független változókat vontunk be, de valamennyi változó hatását megvizsgáltuk a nemek és az évfolyamok szerint kialakított almintákon. Alább csak azokat a modelleket mutatjuk be, amelyeknek számottevő magyarázóerőt lehet tulajdonítani. Ez azt is jelenti, hogy az egyes modellekben nem szereplő változók a vizsgált almintában nem játszottak kimutatható befolyásoló szerepet.

## A tervezett iskolázottsági szintre ható változók

	Lányok	Reziduális	Beta
5-6. osztály	1. A kedvelt iskolai tárgyak száma (TARGYSZE)	83%	0,43%
	2. Az otthoni játékok száma (JATEK1)	81%	0,39%
	A családban dícsérik iskolai munkájáért (DICSOKI)		0,22%
7-8. osztály	1. Klubdelutánra jár (KLUBDU)	79%	0,36%
	Sportkörre jár (SPORTKOR)		0,25%
	Magánóraira jár (MAGANORA)		0,25%
	2. Az otthoni könyvek száma (OKONYV)	77%	0,44%
	A házasságkötés tervezett ideje (HAZASKOR)		0,25%
Fiúk			
5-6. osztály	1. Az otthoni könyvek száma (OKONYV)	78%	0,42%
	A házasságkötés tervezett ideje (HAZASKOR)		0,21%
	2. A családban dícsérik iskolai munkájáért (DICSOKI)	86%	0,39%
7-8. osztály	1. Rendszeresen részt vesz úttörő foglalkozásokon (ORS)	84%	0,44%

A fenti modellek a tervezett iskolázottságból 14-23 %-ot magyaráznak. (A reziduális a modell által nem magyarázott hányadot jelenti.) Az egyes modellekben vagy az otthoni, vagy az iskolai hatások mutatkoznak erősebbnek. Kezdjük a hiányzó független változókkal. A legfeltűnőbb, hogy egyik modellben sem kapott szerepet az, hogy a gyerek részt vesz-e az otthoni háztartási vagy pénzkereső munkában. Ezzel szemben statisztikailag kimutatható hatása van - legalábbis az alsóbb osztályosoknál - annak, hogy a család mennyi figyelmet fordít a gyerek iskolai munkájára. S itt is az, hogy megdicsérik-e otthon, ha jól szerepel az iskolában (ennek a változónak a pandanja, hogy szidják-e, nem gyakorol hatást). Az otthoni dicséret egyrészt úgy értelmezhető, mint a család és iskola együttműködésének egyik igen fontos mutatója (jó lenne, ha a pedagógusok ismernék és elismernék e családi magatartás fontosságát!), másrészt mint a pozitív megerősítés jellemzője.

Több adatunk utal arra, hogy cigány gyermekek esetében a pszichológia által általában hangsúlyozott pozitív megerősítésnek még nagyobb a fontossága, mint az "átlaggyereknél", s az is bizonyított, hogy kisebb korban a gyerekeknek még inkább szüksége van dicséretre, mint érettebb korában.

A kisebb lányok aspirációs szintjét befolyásolja, van-e saját játékok otthon. Tudjuk, hogy hagyományörzőbb közösségekben a gyermekjátéknak, kiváltképpen a boltban vásárolható, külön tanulást igénylő szabályjátékoknak vagy nagyipari funkciós és konstrukciós játékoknak csekély a szerepe. Nem véletlen, hogy ezeknek súlya éppen a lányok aspirációs szintjét befolyásolja, hiszen lányok számára saját játékot ritkábban vásárolnak ezekben a közösségekben a szülők.

A család tulajdonában lévő könyvek száma (amely, mint másutt elemezzük, a szülői iskolázottság egyik mutatója) mind a lányok, mind a fiúk aspirációs szintjét befolyásolja, ráadásul nagyjából hasonló mértékben.

Fontos és a napi tapasztalatok által is megerősített összefüggés mutatkozik a házasságkötés tervezett időpontja és az aspirációs szint között. A fontosságát az adja, hogy az összefüggés alapján joggal vonjuk le azt a következtetést, hogy a kitolódó házasságkötési időpont az iskolai eredményességet és a cigány népesség iskolázottsági szintjét is emelni fogja. Igaz, e változó "önálló" hatása (amit nagyjából fejez ki csupán a Beta-érték) jelentősen kisebb a könyvekénél. Ez azzal függ össze, hogy a családi műveltség-iskolázottság közvetlenül is befolyásolja a házasságkötés tervezett időpontját. De van ettől független hatás is, azaz a házasságkötés tervezett időpontja későbbre tolódhat olyan családokban is, ahol ennek nincsen meg a szülői műveltség által megalapozott feltétele.

Ezen összefüggések alapján is megfogalmazhatunk közvetlen pedagógiai tanulságokat. A pedagógusok általában tudják, hogy a könyvekkel növelhető a műveltség, közvetve az iskolai eredményesség. Nem közismert azonban az összefüggés a tanulási törekvések és az otthoni játékok között. A tanulókra és a családokra vonatkozó pedagógiai támogatásnak érdemes kiterjednie annak szorgalmazására vagy bátorítására is, hogy a szülők játékokat vásároljanak gyermekeiknek, s ha erre nincsen módjuk, a gyerekek az iskolában ismerjenek meg minél több szabályjátékot. (Horribile dictu az is elképzelhető lenne, hogy iskolai ajándékként ne kizárólag könyv jöjjön számításba, hanem, különösen a kisebbeknél, társasjáték!)

A pedagógusoknak tudniuk kell a szülői együttműködésnek azt a formáját is súlyának megfelelően értékelni, ha a gyerek arról számol be, hogy otthon megdicsérték jó iskolai munkájáért, s ennek érdekében a lehető leggyakrabban élni kellene a pozitív meg-

erősítés eszközével az iskolában is. A házasságkötés tervezett időpontjának befolyásolásában is lehet önálló szerepe a pedagógusoknak akár osztályfőnöki órák keretében, akár - megfelelő érzelmi viszony esetében - már a 10 éves körüli gyerekekkel kezdeményezett beszélgetések során. Ezek olyan egyszerű, többletet szinte semmilyen értelemben nem igénylő „befektetések”, amelyek esetleg már rövid távon is megtérülhetnek.

A közvetlen iskolai hatások közül - ismét a hiányzó fontosabb változókkal kezdve - nem mutatkozott jelentősebb hatása az egyes tárgyakból vagy valamennyi tárgyból elért osztályzatnak. Ezzel szemben - a kisebb lányoknál - a kedvelt tantárgyak száma önálló befolyást mutat. Tudjuk, hogy a tantárgyhoz való viszonyt, kiváltképpen a kicsiknél, nagy mértékben meghatározza a tanár személye (valószínűleg azért nem kapott szerepet a kedvelt tanárok számának mutatója, mert egy-egy tanár több tantárgyat is tanít), s az érzelemmel átszőtt viszony kihat a tervezett tanulmányi pályafutásra. A fiúknál is kimutatható a hatás, azonban túlságosan kicsiny (a modellben mindössze 6 %) ahhoz, hogy itt elemezzük. Nyilván ez magyarázza, hogy olyanok is szerepelnek a kedvenc tantárgyak között, amelyeket legkevésbé várnánk (matematika, orosz, magyar nyelvtan stb.).

Nem szabad figyelmen kívül hagyni, hogy ebben a gyermekcsoportban a tantárgy (vagy a tanár) szeretete rendszerint nem négyes, ötös teljesítményekben fejeződik ki, tehát semmiképpen sem akarjuk azt állítani, hogy ha a gyerekek szeretik tanáraikat, teljesítményük rögtön eléri a legjobb tanulókét. Azt azonban joggal állíthatjuk, hogy teljesítménykészítetésüket erősíti, aspirációs szintjüket emeli az ilyen kapcsolat. Nem szabad tehát csupán annak alapján ítélni gyermek és tanár-iskola fölött, milyenek a tanulmányi eredmények. Ha csupán ezt tartanánk szem előtt, olyan igazságtalanul ítélnénk, mint hogyha az eldugott falu iskoláján a budapesti belváros tanulmányi színvonalát kérnénk számon. Ehelyett úgy gondoljuk, hogy a tanulmányi eredményesség fokozódásához hosszú, keserves út vezet, de ezt rövidíthetik és könnyíthetik a tanítványaikhoz megértéssel és szeretettel közeledő pedagógusok.

A modellekben az iskolai tevékenységek közül a tanórán kívüli foglalkozásokon való részvétel játszik kiemelkedő szerepet. Talán nem tévedünk, ha úgy véljük, az ilyen tevékenységben való részvétel az iskolához való sikeres adaptációt jelzi, hiszen a gyerekek az iskolának több funkcióját ismerik és építik be mindennapjaikba, mint azok, akik csak a tanórákon vesznek részt. Ezek az aktivitások a felsőbb osztályokba járók aspirációs szintjét befolyásolják - jellegzetesen eltérőek a fiúknál és a lányoknál -, azét a korcsoportét, amelynek jelentős részét az iskolától már eltávolítják a családi életbe való bekapcsolódás és az önálló életkezdésre való készülődés feladatai.

Sokkal kisebb magyarázóerejű modellekhez jutottunk, amikor ezeket a „puha” változókat az évisméltésekre ható tényezőkként vizsgáltuk meg.



Az évisméltések gyakoriságára ható változók

		Lányok	Reziduális	Beta
5-6. osztály	1. A családi munkában való részvétel (OTTHSEG)		91%	0,32%
	1. A nem szeretett tantárgyak száma (TARGYUT)		90%	0,33%
	2. Sportkörre jár (SPORTKOR)		81%	0,38%
7-8. osztály	Klubdélutánra jár (KLUBDU)			0,23%
	3. Az otthoni játékok száma (JATEKI)		89%	0,35%
	Fiúk			
5-6. osztály	1. Kirándulni jár (KIRANDUL)		87%	0,29%
	Klubdélutánra jár (KLUBDU)			0,22%
	2. Az otthoni könyvek száma (OKONYV)		91%	0,32%
7-8. osztály	3. A szeretett tárgyak száma (TARGYSZE)		92%	0,30%
	1. A szeretett tanárok száma (SZTAN)		86%	0,39%

Amikor hangsúlyozzuk, hogy az évisméltések gyakoriságát és szórását az itt vizsgált tényezők (többféle variációt, elméleti modellt is megkíséreltünk felállítani különböző változókat lépésenként bevonva az egyes modellekbe) igen csekély mértékben befolyásolják, a viszonylag jobb modelleket mégis bemutatjuk. Ezek ugyanis azt bizonyítják, hogy a vizsgált tényezők valóban hatnak az iskolai teljesítményekre, azaz változásuk, megváltoztatásuk javítja a gyerekek eredményességét. Igaz, adataink szerint is csak kis mértékű befolyás érhető el ezáltal. Azonban az apró változásoknak, az apró lépéseknek is igen nagy a jelentőségük.

Ezt különösen azért állapíthatjuk meg, mert az itt bemutatott modellekben az iskolai hatások dominálnak. A családi körülményeket jelző változók közül a tervezett iskolázottsági szintre is ható tényezők ismétlődnek meg, az otthoni könyvek, szabály- és konstrukciós játékok csökkentik az évisméltés valószínűségét. S a kisebb lányoknál megjelent a pedagógusoktól sokszor hallott összefüggés az iskolai eredménytelenség és a családi munkában való részvétel között.

Az iskolai élet változói közül megismétlődik a tanórán kívüli aktivitásokban való részvétel fontossága. Ezt itt sem tudjuk alapvetően másként értelmezni, mint az előbbi modellekben. Az iskolához való viszonylag sikeres adaptáció csökkenti az évisméltés valószínűségét. Legfeljebb azt tehetjük hozzá - erre a regressziós modellek statisztikáinak természete jogosít -, hogy a hatás fordítva is érvényes lehet. Az évisméltés, különösen ha egynél többször fordul elő, csökkenti annak valószínűségét, hogy a gyerek osztályával közös programokban vegyen részt, hiszen életkorban, testi és szociális fejlettségben mind messzebb kerül évfolyamától.

Bármilyen kicsi is a statisztikailag kimutatható hatása, a tervezett iskolázottsági szinttel kapcsolatban mondottakat megerősíti, hogy a tanárokhoz fűződő érzelmi kapcsolat minősége befolyásolja a tanulási eredményességet. (Sajnos az összefüggés valószínűleg itt is mindkét irányban érvényes: a tanárok természetesen jobban szeretik a sikeresebb tanulókat.) Míg a tervezett iskolázottsági szintben az egyes tantárgyakhoz való érzelmi viszonyoknak nincsen semmilyen kimutatható hatása, itt ez a tényező külön is megjelenik. Ezt az összefüggést úgy fogalmazhatjuk meg, hogy az aspirációs szint kialakulásában a tanárok iránti szeretet gyakorol erősebb hatást, a tanulási eredményességben a tanár személye mellett a tantárgyak elfogadása vagy elutasítása is szerepet kap. Ezt érthető, hiszen az évisméltésben kicsúcsosodó iskolai kudarc egyes tantárgyak elégtelen elsajátításával van közvetlen összefüggésben.

Végezetül - anélkül, hogy az elemzés során megfogalmazott következtetéseinket megismételjük - egy dolgot emelünk ki. A cigány tanulókra - de fogalmazzunk szerényebben és pontosabban: a mintánkban szereplő cigány tanulókra - egyáltalán nem jellemző az iskola, a tanárok, a tantárgyak iránti érdektelenség. Véleményük van, vonzások és választások befolyásolják az iskolához való viszonyukat, vágyaik, terveik vannak az iskolázással, a továbbképzéssel kapcsolatban. Érdekeltségük egyelőre ritkán fejeződik ki átlagos vagy annál jobb tanulmányi teljesítményekben, továbbtanulási aspirációik - bármily szerénynek tűnnek is - meghaladják tényleges lehetőségeiket.

Félrevezető az a végletes pesszimizmus, amely a cigány gyerekek és az iskola közötti kapcsolatra csupán az évisméltések gyakorisága, az általános iskolákból lemorzsolódók, a középiskoláig eljutók aránya alapján következtet, s a következtetéseket a teljes megfelelő korú népességgel való összehasonlítással erősíti. Így ugyanis a helyzet

szinte reménytelennek látszik, az iskola és a pedagógusok erőfeszítése szinte feleslegesnek.

Adataink, az itt vizsgált összefüggések azt bizonyítják, hogy az iskola, a pedagógusok magatartása befolyásolja a cigány gyermekek tanulási teljesítményét, törekvéseit. Az iskola hatásmechanizmusainak itt csak csekély hányadát elemeztük, de már ennek alapján is felmutathatók olyan pedagógiai eszközök, eljárások, amelyekkel lényegi (statisztikailag szignifikáns) befolyást lehet gyakorolni a gyerekek eredményesebb munkája érdekében. A módszerek skálája széles: a gyermekek iránti szeretet kinyilvánításától a tanórán kívüli programokba való bevonásán át (a lányoknál különösen a sportolás valamilyen formája a lényeges) a cigány családok együttműködési készségének reális értékelésig beruházást, taneszközöket nem igénylő eljárások állnak a pedagógusok rendelkezésére. Nem csodatevő módszerek ezek, de részei lehetnek minden cigány gyermeket oktató pedagógus emberformáló aprómunkájának.

### **A siker eredete és értéke**

A családi iskolázottság-műveltség és a gyermek iskolázottsága közötti összefüggések megléte a szociológiai és pedagógiai szociológiai kutatások egyik legalaposabban vizsgált és bizonyított területe külföldön és Magyarországon is. Olyannyira bizonyított ez a tétel, hogy gyakran végletes pedagógiai pesszimizmust sugall, hiszen az iskola korrigáló tevékenységének hatása általában figyelmen kívül marad. Bár nem értünk egyet ezzel a determinisztikus kapcsolattal, vitán felülnek látjuk ezt az összefüggést, és megvizsgáljuk, hogyan jelentkezik ebben a speciális népességben.

A szülők szélsőségesen alacsony formális iskolázottsági szintje előrejelzi gyermekeik iskolai kudarcait, az újratemelő iskolai lemorzsolódást, képzetlenséget. Ha csupán erről a tételről lenne szó, akkor nem találnánk magyarázatot arra, miért vannak mégis különbségek a gyermekek teljesítményeiben, továbbtanulási törekvéseiben. Ez a kérdés különösen érvényes mintánkra.

A nyers változókból olyan mutatókat alakítottunk ki, amelyek feltételezésünk szerint alkalmasabbak e hatások mérésére a cigány gyermekek körében a szokásos - jobbra a formális iskolázottsággal és a foglalkozással operáló - változóknál.

**Az apák és az anyák csoportosítása iskolázottságuk szerint**

	Az apák		Az anyák	
	fő	%	fő	%
0 osztály	30	12,5	17	7,1
1–2 osztály	29	12,	48	20,0
3–7 osztály	57	23,8	109	45,4
8 osztály	87	36,3	55	22,9
Szakmunkás, középiskolás és több	37	15,4	11	4,6
Összesen	240	100,0	240	100,0

8. táblázat

Az össznépeességnél rosszabb iskolázottsági szerkezetet csak jelzi táblázatunk. A főkomponens-analízisbe az eredeti iskolai végzettséget vontuk be, s ezek mellett olyan változókat, amelyek kiegészítik a fentieket.

Az új mutatót az alábbi változókból hoztuk létre:

**TANFAPA:** az apa munkahelyi betanító tanfolyamon vett részt;

**APAIISKEV:** az apa életkora iskolázásának befejezésekor;

**APAIKFO:** az apa a legmagasabb iskolai szintjét esti vagy nappali tagozaton érte el;

**APAEVIG:** hány évig járt iskolába az apa;

**APAIIO:** az apa írni-olvasni tudásának szintje;

**APAIK:** az apa által elért legmagasabb iskolai szint.

Az anyákra vonatkozó változók neve és tartalma hasonló (TANFANYA, ANYAISKEV stb).

## A rotált mátrixok a következők:

### A szülők iskolázottságának változói

APA			
	1. faktor (APIS1)	2. faktor (APIS2)	Kommunalitás
TANFAPA	0,419	–	0,216
APAIKKEV	–	0,849	0,768
APAIKFO	–	0,906	0,821
APAEVIG	0,868	0,653	0,758
APAIK	0,768	–	0,596
APAIK	0,845	–	0,774
Sajátérték	2,534	1,398	
Variancia	42,3%	23,3%	

ANYA		
	1. faktor (ANYIS)	Kommunalitás
TANFANYA	–	0,138
ANYAIKKEV	0,758	0,575
ANYAIKFO	–	0,349
ANYAEVIG	0,701	0,837
ANYAIK	0,408	0,638
ANYAIK	0,878	0,772
Sajátérték	2,943	
Variancia	49%	

9. táblázat

Az apai első faktor - a főkomponens - egyszerre tartalmazza az apa iskolázottságának változóit, s két olyan tényezőt, amely túlmutat ezen. Azt is mutatja ez a faktor, hogy az apáknál az iskolázottság mellett nagy szerepe van a polgári életbe való bekapcsolódásnak. Erre utal, hogy a főkomponensben szerepet játszik a munkahelyi betanító tanfolyamon való részvétel, amely egyébként „idegen elem” lenne. Az írás-olvasás szintje és funkciója szintén az apai faktorban nagy súlyú, feltételezhetően azért, mert a „civil élet”, a családon és a szűk közösségen kívüli kapcsolatok teszik szükségessé az elemi kultúrkészségek gyakorlását, fejlesztését.

Az anya esetében tisztán iskolázási faktorról, főkomponensről beszélhetünk (csak a 0,40 fölötti faktorsúlyokat vettük figyelembe), sőt csaknem a formális iskolázottság tiszta faktoráról. Az írni-olvasni tudás csak olyan súllyal szerepel benne, hogy éppen átlépi a minimális szintet, s a tanfolyami betanítás hiánya az anyáknál megerősíti a fent mondottakat. Ebben a csoportban a szülői nemzedékben - még erősebben, mint gyermekeiknél - az iskolázás hosszabb tartama nem föltétlenül jelent ennek megfelelően magasabb iskolázottságot, a kultúrkészségek magasabb színvonalát (például nyolc tanév alatt esetleg csak 3-4 osztályt végeztek el, vagy ami még gyakoribb, öt-hat tanév alatt 3-4 osztályt) s ha nincsen elegendő ösztönző a kulturális alapkészségek fejlesztésére, az iskolában megszerzett tudást csak jelzi a formális iskolázottsági szint.

Az igen rossz iskolázottsági szerkezet, alacsony képzettség kijelöli a társadalmi munkamegosztásban azokat az alacsony pozíciókat, amelyeket el tudnak foglalni: csaknem minden felnőtt képzettséget nem igénylő ipari, építőipari vagy mezőgazdasági munkakörben dolgozik. A statisztikai elemzés alapját képező szórásszámításokat tehát nem volt értelme a foglalkozás, munkakör és hasonló jellemzők alapján elvégezni. Láttuk azonban, hogy a munkavállalásnak, a polgári életbe való bekapcsolódásnak szerepe van a tényleges iskolázottságban. De a nemzetközi szakirodalom is arról győz meg, hogy az etnikai kisebbségek társadalmi integrációjában az első lépés a munkahelyi és a munkahelyen történő integráció (Esser, 1980). Ennek hiányában - integráló munkahelyek hiányában - nehezebb, akadozóbb a társadalomba való beépülés és a társadalmi elismeretés. Itt is elsősorban a férfiakra kell gondolnunk. Nálunk is, de hasonló társadalmi helyzetű más etnikai kisebbségeknél is elsősorban a férfiak vállalnak kereső munkát (mintánkban az apák 85, az anyák 57%-a). Ebből kiindulva csupán azt vontuk be az elemzésbe, van-e munkahelye az adatfelvétel idején az apának, s amennyiben nincsen, ezt életkora, egészségi állapota (öregségi vagy rokkantnyugdíjas) indokolja-e, vagy egyéb tényezők (pl. börtönben van, nincs megfelelő munkahely a környéken stb.).

E szempontból a megkérdezett apák a következőképpen oszlanak meg:

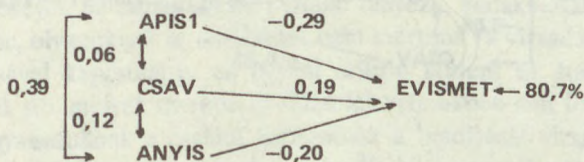
Van munkahelye, rendszeresen dolgozik:	163	69%
Öregségi vagy rokkantsági nyugdíjas:	27	11%
Egyéb okból nincs munkahelye, nem dolgozik rendszeresen:	50	20%

E megoszlás alapján létrehozott mutatóban az optimális helyzetnek azt tartjuk, ha az apa rendszeresen dolgozik. A gyerek esélyei szempontjából kedvezőtlennek fogjuk fel, ha valamely okból (különösen, ha fiatal és egészséges) nincsen munkája. A mutatót a munkanélküliség által teremtett igen rossz feltételek fontosságára tekintettel CSAV-nak neveztük el.

A harmadik változó a család tulajdonában lévő könyvek számára és jellegére utal (OKONYV). Itt a skála a könyvek teljes hiányától kizárólag tankönyvek birtoklásán át a többféle és (a minta átlagához képest) nagyszámú könyvig húzódik. Ez a család műveltségi szintjét jelzi.

A regresszióelemzést lépésenként hajtottuk végre, ami azt jelenti, hogy a vizsgált változók közül a program választja ki azokat, amelyeknek nagyobb magyarázóerő tulajdonítható. Azt kérdeztük, hogyan befolyásolják az egyes változók a gyerek iskolai sikerességét, amelyet az évismétlések hiányával, illetve gyakoriságával mértünk (EVISMET).

#### AZ ÉVISMÉTLÉSEK GYAKORISÁGÁNAK KAPCSOLATA MÁS TÉNYEZŐKKEL



1. ábra

Az első modellünk az évismétlések gyakoriságának kerekén 20%-át magyarázza meg. Az apai műveltség főkomponense jelenik meg első helyen, s ezt az indokolja, hogy ez a mutató a „legtartalmasabb”. Ugyanis egyszerre van benne jelen az iskolázottság és a munkahelyi integráció következtében szerzett és gyakorolt többlettudás, többletismeret. Ez a főkomponens másképpen fogalmazva azokat az apákat képezi le, akik magasabb iskolázottságúak, és munkahelyen szerzett ismereteiket is behozzák a családba. Ez indokolja a Beta-érték negatív előjelét: családi szerepük csökkenti a gyerek évismétléseinek valószínűségét.

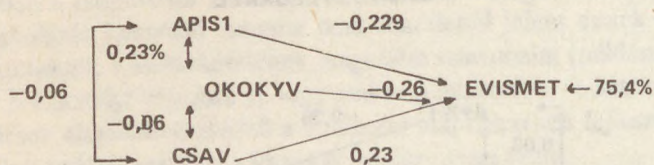
A CSAV mutató második helye a munkahelyi integráció fontosságát erősíti meg. Az elemzés második lépcsőfokán azt is megfigyelhettük, hogy e változó belépése alig rontotta azt a regressziós együtthatót, amely első lépésben az apai iskolázottság és az évismétlések között mutatkozott (az első lépésben a Beta -0,38 volt, amely a következő változó bevonásával csupán -0,36-ra csökkent). Ezt úgy kell értelmeznünk, hogy nem az APIS hatását rontja e változó bevonása, hanem egy másik csoportot tesz az előbbihez: azoknak az apáknak a negatív hatását, akik - iskolázottságuktól függetlenül - nem vesznek részt a polgári életben. (Valóban, a két változó szinte függetlennek mutatkozott a korrelációs táblázatban.)

Harmadik lépésben vonta be a program az ANYIS változót. Természetes, hogy ez a lépés jelentősen csökkenti elsősorban az apai műveltséghez tartozó Beta-értéket (ezt a helyzetet ábrázolja a bemutatott modell), hiszen a két tényező között átfedés van. Emlé-

keztetünk arra, hogy ez a változó tisztán a formális iskolai végzettséget tartalmazza az anyák esetében. A modell tehát azt mutatja, hogy a gyerek iskolai sikerességének szempontjából elsődleges az apa munkahelyi integrációja, s a szülők, mindenekelőtt az apa iskolai végzettsége részben ezáltal, részben önállóan másodlagos szerepet kap.

Egy ettől eltérő logika alapján felállított regressziós modellünk valamivel erősebb magyarázóerőt mutat, és figyelemreméltó változáshoz vezet.

#### AZ ÉVISMÉTLÉSEK GYAKORISÁGÁNAK KAPCSOLATA MÁS TÉNYEZŐKKEL



2. ábra

Ez a modell az évismétlések gyakoriságának 25%-át magyarázza meg. A magyarázóerő növekedésén kívül a legjelentősebb az a változás, hogy a program az anya formális iskolázottságát mérő változót nem vonta be, ehelyett a modellbe a könyvek tulajdonlása került be második lépésben. Hogyan értelmezzük ezt?

Először azon érdemes elgondolkodni, mit jelent, hogy az anya formális iskolázottságának mutatója eltűnt a modelltől. Külföldi, különösen fejlett ipari országokban végzett vizsgálatok gyakran nagyobb szerepet tulajdonítanak az anya iskolázottságának a gyerek iskolai eredményességében, mint az apáénak. A hazai vizsgálatok ezt általában nem erősítik meg, amit a társadalmi-iskolai struktúrák eltérésevel lehet indokolni. (A vonatkozó magyar szociológiai szakirodalom bemutatásától itt eltekintünk, hiszen a tárgykörben készült csaknem minden kutatásból ez derül ki, a társadalmi rétegződés- és mobilitásvizsgálatoktól a nevelésszociológiai elemzésekig.)

Itt azonban az össznépeségtől eltérő gyermek- és szülőcsoportról van szó. Ez az eltérés abban is megmutatkozik, hogy az anyák szélsőségesen alacsonyan iskoláztak, s ezt a hátrányukat férjeiknél kevésbé képesek ellensúlyozni a munkahelyi integráció hatásaival. Más szempontból ez az összefüggés arra is felhívja a figyelmet, hogy a szülői formális iskolázottság alacsonyágából e gyermekcsoportnál sokkal kevésbé következtethetünk a tanulmányok sikertelenségére, mint az össznépeségnél ezt tenni szoktuk.

A modell tehát nem vonja be azt a változót, amely a formális iskolai végzettséget legtisztábban tartalmazza, s ez azt jelenti, hogy e hatásmechanizmusokban szükségtelen ennek a tényezőnek az önálló szerepeltetése, hiszen hatása az apai iskolázottság mutatójában már megjelent. Annál fontosabb a család kulturális műfőjét megjelenítő változó, a könyvek birtoklásának szerepe. Az apai műveltséggel való korrelációja nem túlságosan



magas - bevonásával az APIS-hoz tartozó Beta-érték -0,38-ról -0,31-re csökkent -, amiből arra következtethetünk, hogy az anya szerepe közvetetten itt jelentkezik (az anya formális iskolázottsági szintje és a családban lévő könyvek változója között szignifikáns korrelációs kapcsolat van). A CSAV változó bevonása csak igen kis mértékben csökkenti az apai iskolázottság szerepét, azonban felerősíti a könyvek hatását (a második lépésben az OKONYV Beta-értéke - 0,24 volt).

Összességében a modell azt sugallja, hogy e népességben (mintánkban legalábbis) a szülők iskolázottságánál fontosabb a gyerek iskolai eredményessége szempontjából a család beilleszkedése a polgári életbe, a szimbolikus kultúra értékeinek elsajátítása, azok birtoklása. (Végeredményben mindhárom mutatóban több-kevesebb súllyal ez jelenik meg.)

Még határozottabban fejeződik ki ez az összefüggés abban a modellben, amelyben a tervezett iskolázottságot vizsgáltuk. Az évisméltések száma kemény mutató abban az értelemben, hogy tényrt rögzít: egyszer sem, egyszer, kétszer vagy többször ismételt évet a kérdezett gyerek. Az aspirációs szint kapcsolatban van ugyan a teljesítmények (évisméltések) mértékével, de annál sokkal puhább tényező, kialakulásában igen sok hatásnak lehet szerepe, olyanoknak is, amelyeket nem mértünk (a társadalmi minták, a társadalom működésével kapcsolatos, az egyéni szűrőn átment és átalakult információk, egyéni ideológiák stb. melyek szerepével előző fejezeteinkben már foglalkoztunk).

Amikor ugyanazoknak a családi hatásoknak a befolyását vizsgáltuk, melyeket az évisméltéssel kapcsolatban elemeztünk, az derült ki, hogy a lépésenként végrehajtott regresszióelemzés programja ezek közül egyetlen változót „minősített” elég erősnek, egyetlen változót vont be: a családban lévő könyvek mutatóját (az OKONYV Beta-értéke 0,38), ami a tervezett iskolázási szint 14%-át magyarázza meg. Ha eltekintünk annak mérlegelésétől, hogy ez a magyarázóerő sok vagy kevés - abszolút értelemben nyilván csekélynek mondhatjuk, de jelentőségét emeli, hogy egy bonyolult pszichológiai-szociológiai jelenségről ad kemény információt -, azon gondolkozhatunk, miért éppen ez a változó mutatkozott erősnek, és miért nem kapott helyet a modellben a szülői iskolázottság és a munkahelyi integráció.

Az összefüggést úgy fogalmazhatjuk meg, hogy a gyerek iskolázási aspirációit a bevont változók közül elsősorban a család kulturális miliője befolyásolja. Ez kapcsolatban van ugyan a szülők által elvégzett osztályok számával, az apák munkahelyi integrációjának mértékével, a kapcsolat azonban nem determinisztikus. Azaz a család kulturális miliője lehet polgáribb annál, mint amire a szülők társadalmi helyzetéből következtethetnénk.

Ha most már együtt vizsgáljuk az itt bemutatott modelleket, gondolatmenetünk alapján egy első pillantásra talán túlságosan merész következtetést fogalmazhatunk meg. Viszont ez a következtetés - nevezhetjük hipotézisnek is - érthetővé teszi, miért találkozzunk viszonylag gyakran sikeres gyerekekkel, magasabb iskolázási aspirációkkal olyan közegben, ahol erre a más mintákon végzett szociológiai elemzések alapján nem számíthatnánk.

Azt állítjuk, hogy a minden szempontból sajátos helyzetben lévő cigány népességben a szülők alacsony iskolázottságát és az ezzel összefüggő rossz társadalmi helyzetet ellensúlyozni képesek az olyan polgáriasult magatartások, amelyek elemeit e családok környezetükben, munkahelyi kapcsolataikban, iskolai útjuk során tanulnak el, és adaptálnak. Ebből következően a cigányság társadalmi felemelkedésének esélyeit sokkal op-

timistábban ítélnék meg. Ugyanis a szülői iskolázottsági szint emelésére nincsen esz-  
köze az oktatás- vagy társadalompolitikának, a munka, család melletti tanulás túlságo-  
san nagy ráfordítást követelne az iskolából régen kikopott felnőttektől, s egyáltalán nem  
valószínű, hogy megfogalmazható volna olyan reális haszon, amely a ráfordítást „kifizet-  
tődővé” tenné. Itt azonban azt látjuk, hogy a szülői iskolázottság önmagában nem annyi-  
ra döntő, negatív hatása ellensúlyozható más, pozitív értékű tanulási, szocializációs tech-  
nikákkal. Következésképpen nem okvetlenül kell nemzedékek sorára számítani, amíg a  
cigányság körében elterjed a magasabb szintű iskolázás, a cigányságnak nem okvetlenül  
kell végigjárnia azt a hosszú utat, amelyet a népek korábban megtettek a kötelező okta-  
tás bevezetésétől egy magasabb iskolázottsági szint elterjedéséig.

A modell működésének feltétele, hogy ne legyen szegregáció a munkahelyen, lakó-  
helyen, társas kapcsolatokban és az iskolában, s minél hiánytalanabban áramoljanak és  
közvetítődjenek azok a hatások, magatartási minták, melyeket a cigányság saját életvite-  
lébe adaptálhat, hogy megindulhasson vagy továbbhaladjon a polgáriasodás útján.

Kényszerűen vetődik fel a kérdés, hogyan illeszthető az a kívánatosnak látszó fejlő-  
dés ahhoz a nem kevésbé fontos kívánalomhoz, hogy a cigányság őrizze saját identitását.  
Úgy véljük - s másutt ezt adatokkal is alátámasztjuk -, hogy nem egymást kizáró fejlődé-  
si folyamatokról van szó. A cigányság fogalmának, az etnikai azonosságtudatnak valószínűleg  
át kell értékelődnie, s az átértékelődés jeleit vizsgálatunk során magunk is tapasztal-  
tunk. Nyilván hiányozni fognak olyan attributumok, mint a szélsőséges szabadságszere-  
tet - melynek negatív megfogalmazása a munkakerülő életmód, gyakori költözködés,  
vándorlás -, a tulajdonnal, a felhalmozással szembeni közömbösség - negatív megfogal-  
mazásban a lopás, koldulás -, modernizálódik a nők szerepe, ezzel csökken a korai há-  
zasságkötés kényszere, és még sorolhatnánk. Bizonyos veszteségekre tehát lehet számí-  
tani, de arra is, hogy egy pozitív vagy a jelenleginél sokkal pozitívabb cigány-képpel  
könnyebben azonosulnak azok is, akik ma éppen a negatív sztereotípiák túltengése miatt  
utasítják el. Ezért mi azt a következtetést vonjuk le, hogy a polgáriasulás előrehaladásá-  
val erősödik az etnikai öntudat, csökken az asszimiláció ereje (hiszen vonzása csökken-  
het), s felértékelődhetnek olyan kulturális sajátosságok (pl. a cigány nyelv), amelyek ma  
inkább csak lappangva, szűkebb cigány csoportokban megőrizve vannak jelen. Ezekre a  
mély, a személyiség alapvető rétegeit érintő kérdésekre a választ csak maga a cigányság  
gyötrődheti ki, kívülről ebben részt venni csak a folyamatok támogatásával, a feltételek  
folyamatos megteremtésével lehet.

## Számítások és modellek

Ugyanezeknek a változóknak a hatását a teljes mintán is megvizsgáltuk lépésenként vég-  
rehajtott regresszióelemzéssel, majd útelemzéssel. A tervezett iskolázottság és az évis-  
métlések gyakorisága korrelál ( $p = 0,001$ ), s ez az együttjárás a már részletezett feltét-  
elek mellett azt jelenti, hogy az évismétlések gyakorisága befolyásolja az iskolázási aspi-  
rációs szintet. (Ellenkező oksági viszonyt nemigen feltételezhetünk, hiszen ez azt jelen-  
tené, hogy egészen kisgyermekkorától, az iskolai pályafutás kezdetétől képes arra a gyer-  
mek, hogy későbbi tanulási terveinek megfelelően, sőt annak függvényében szabályozza  
iskolai teljesítményeit.)

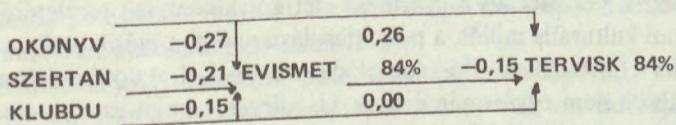
Azt gondoljuk tehát, hogy az itt elemzett tényezők részben közvetlenül hatnak az aspirációkra, részben közvetetten is, amennyiben hatásukat az évismétléseken keresztül is kifejtik. Azokat a változókat vizsgáltuk, amelyek a gyermekcsoportok adatain végzett elemzésben kimutatható befolyást gyakoroltak.

Az első regressziós modellekből már kiderült, hogy a teljes mintában nincsen magyarázóereje néhány, a gyermekcsoportban fontosnak mutatózó változónak. Ezek a változók olyanok, amelyek a nemtől és az életkortól függően fejtik ki statisztikailag mérhető hatásukat: az iskolai elismerést kísérő szülői dicséret, a magánórán, szakkörön, kiránduláson való részvétel, a házasságkötés tervezett időpontja, a szeretett és az elutasított tantárgyak száma. Ezekről a változókról - emberközelibb megfogalmazásban nevelési és szocializációs hatásokról - az értelmezésben és a gyakorlati alkalmazásban nem kell lemondani, az előbbiekhöz csupán annyi korrigáló megjegyzés kívánkozik, hogy egyesektől inkább a kisebbeknél és alacsonyabb osztályokban, másoktól nagyobbaknál és magasabb osztályokban, egyesektől inkább a lányoknál, másoktól inkább a fiúknál várható eredmény.

Végül is három változót elemzünk: a saját tulajdonban lévő könyvek számát (OKONYV), a szeretett tanárok számát (SZERTAN) és az iskolai klubdelutánokon való részvételt (KLUBDU).

Azt a problémát vizsgáljuk, hogy a családi kulturális miliő, az iskolához való viszony és a tervezett iskolázottsági szint közötti kapcsolatot mennyiben közvetíti az évismétlések száma, illetve mennyiben van e változóknak közvetlen, az iskolai kudarcok gyakoriságától független hatása.

**A TOVÁBBTANULÁSI TÖREKVÉSEK ÉS AZ ÉVISMÉTLÉSEK  
SZÁMÁNAK ÖSSZEFÜGGÉSEI MÁS VÁLTOZÓKKAL  
(ÜTMODELL)**



3. ábra

A modell első része azt mutatja, hogy a vizsgált változók az évismétlések gyakoriságára negatív hatást fejtenek ki, azaz csökken az évismétlés valószínűsége, ha a gyerek otthoni környezetében jelen vannak az iskola kultúrákövetítő szerepét erősítő - mert azzal összhangban lévő - könyvek, ha vannak az iskolában olyan tanárok, akikhez a gyerekek vonzódnak (érdemes megfigyelni, hogy a két tényező hatása egymáshoz igen hasonló súlyú!), s végül ha részt vesz az iskola tanórán kívüli programjaiban. Úgy látszik, a tanórán kívüli programok közül a klubdelután a „legérzékenyebb” mutató (ennek lehetsé-

ges magyarázatát az előzőekben már megfogalmaztuk). Valószínűleg az ilyen típusú osztályrendezvény az, amelyben a korcsoportjaiktól lemaradó gyerekek egyre kisebb mértékben szívesen látottak, és egyre kevésbé vesznek részt szívesen, éppen az életkori eltérések következtében.

A modell második része azt mutatja, hogy az évismétlések száma a tervezett iskolázottsági szintre (jóllehet szignifikáns a korreláció) csekély közvetlen befolyást gyakorol. Ezt a feltűnő jelenséget - hiszen ésszerű lenne, ha az évismétlések gyakorisága jelentősen csökkentené az iskolázási aspirációkat - a pedagógusok a velük készült interjúkban úgy fogalmazták meg, hogy cigány tanítványaik továbbtanulási és pályaválasztási elképzelései gyakran irreálisak, nincsenek tisztában saját képességeikkel, tudásukkal, az egyes iskolatípusok és foglalkozási ágak követelményeivel. Azaz - és ez már a mi interpretációnk - nem ismerik eléggé azt a társadalmat, amelybe integrálódni kívánnak. Ezen nincsen okunk meglepődni, hiszen a modern társadalom működését - megfosztva hagyományos mesterségeiktől - ez a népcsoport inkább csak kívülről, a társadalom pereméről szemlélhette, csekély lehetősége volt olyan tapasztalatok felhalmozásához, melyek biztonságosan eligazítanák őket a követelmények, a lehetőségek, a ráfordítások és a hasznok szövevényében.

Az iskola ezt a nemzedékeken át felhalmozódott társadalmi hátrányt persze nem képes ellensúlyozni. Felelőssége inkább a közvetlen pályairányító munka javításában lehet. (Ehhez viszont nem elegendő a pedagógiai tapintat, hanem a pedagógusoktól is olyan ismereteket követel meg, amelyeknek nem bizonyosan van mindegyikük a birtokában. Például mit lehet kínálni vonzó célként annak a kislánynak, aki „csupán” egyszer ismételt évet, közepes vagy rosszabb tanuló és mindenképpen stewardess szeretne lenni? Próbálkozzék meg azzal, hogy varrónő, bolti eladó legyen, amihez esetleg vannak esélyei?) Hiányoznak - utalva a két kultúrában történő szocializációval kapcsolatos fejezetünkre - fordítók, közvetítők és a modellek, ezek szerepét részben a tanároknak kell átvenniük.

Mivel a klubdélutánokon való részvétel a tervezett iskolázás szintjét közvetlenül nem befolyásolja (hatása az évismétléseken át érvényesül), azt érdemes megvizsgálni, hogy az otthoni könyvek és a szeretett tanárok száma hogyan fejti ki hatását. Ez annál fontosabb, mert a két mutató a gyermeki élet két különböző területéről informál: az egyik az otthoni kulturális miliőt, a polgáriasulás szintjét, a másik pedig a gyerek iskolai közérzetét jelzi a tanárokhoz való kapcsolódás mértékével. Az otthoni és az iskolai hatások természetesen nem egyformán erősek, elsődleges - amint ezt sok szociológiai kutatás bizonyította - a családból érkező. Vizsgáljuk meg először, milyen közvetett és közvetlen úton befolyásolja a tervezett iskolai végzettséget a családban lévő könyvek száma.

**A tervezett iskolázási szint és az otthoni könyvek száma  
közötti korreláció felbontása**

Értelmezés	Az együtttható mértéke
1. A könyvek közvetlen hatása	0,26
2. A könyvek hatása az évisméltésen keresztül	0,06
3. A könyvek hatása a szeretett tanárok számán keresztül	0,02
4. A könyvek számának hatása a szeretett tanárok számán és az évisméltéseken keresztül	0,02

10. táblázat

A négy együtttható összege 0,38, ami alig tér el a korreláció eredeti, 0,37-es értékétől. Ebben a modellben a könyvek számának direkt hatása 70%, ami azt jelenti, hogy ez az otthoni kulturális szintet jelző mutató önmagában csaknem háromnegyedrész magyarázza a korrelációt. Az évisméltésen keresztül érvényesülő hatás 16%-ot magyaráz, s a maradék 14% az, ami az otthoni könyvek száma a szeretett tanárok és az évisméltések közötti korreláción keresztül érvényesül, illetve szerepe van benne a klubdelutáni részvétel és az évisméltések közötti kapcsolatnak is.

Ha a statisztikákat jól értelmezzük, akkor meglepő következtetésre jutunk. A könyvek száma egyrészt nyilván a családi életmódra, értékekre utal, ami hozzájárul a jobb iskolai adaptációhoz, az iskolai kudarcok gyakoriságának csökkenéséhez. Másrészt azonban a könyvek talán tartalmukkal és kultúrahordozó szimbolikus jelentőségükkel is hatnak. Az olvasó gyerek (hiszen joggal feltételezhetjük, hogy alacsonyán iskolázott cigány családokban a könyv nem egyszerűen státusszimbólum) innen olyan magatartásmintákat, önérvényesítési modelleket tanul meg, amelyeket saját életében közvetlenül alkalmazhatónak lát. Ez a természetes gyermeki magatartás (hiszen olvasmányélményeink alapján akartunk felfedezőket, világhírű tudósokat, nagy táncosok lenni sokan), még ha az átlagnépességhez viszonyítva jóval szerényebbek is a célok, elrugaszkodik a valóságtól. Ahogyan megannyi ügyes kezű gyerek nagy festőművész akar lenni anélkül, hogy tisztában lenne ennek valóságos feltételeivel, úgy a környezetében sikeres, társainál esetleg sok tekintetben különb cigány gyerek középiskoláról, szakmunkásképzőről álmodik

anélkül, hogy reálisan számot tudna azzal vetni, hogy általános iskolai teljesítményei ezt mennyiben teszik lehetővé.

Ezt a dilemmát elméletileg már értelmeztük, itt csak utalunk arra, hogy a teljesítményszint és az igény szint közötti túlságosan nagy távolság nemcsak bizonytalanságot jelez, hanem (sajnos) sikertelenségre is predestinál.

A tervezett iskolázási szint és a szeretett tanárok száma közötti korreláció felbontása

Értelmezés	Az együtttható mértéke
1. A szeretett tanárok számának közvetlen hatása	0,17
2. A szeretett tanárok számának hatása az évisméltésen keresztül	0,04
3. A szeretett tanárok hatása a könyvek számával való korreláción keresztül	0,04
4. A szeretett tanárok számának hatása a könyvek számán és az évisméltésen keresztül	0,01

11. táblázat

Az együttthatók összege 0,26, egy százalékponttal kisebb az eredeti korrelációnál. A szeretett tanárok számának közvetlen hatása a korrelációhoz 65%-ban járul hozzá, a fennmaradó 35%-a változók kölcsönhatásából, illetve az évisméltésen keresztül gyakorolt hatásból tevődik össze.

Ha a modell mélyebb, tartalmi összefüggéseit vizsgáljuk, akkor hasonló következtetéshez jutunk, mint a családban lévő könyvekkel kapcsolatban. A tanárok iránt érzett szeretet szárnyakat ad a vágyaknak, továbbtanulási törekvéseknek. Ugy is fogalmazhatnánk, mennél több tanárt képes szeretetével kitüntetni a gyerek, annál hosszabb ideig szeretne iskoláiban keretek között maradni, iskolában tanulni, annál magasabbra szeretne eljutni az iskolai (és társadalmi) hierarchia lépcsőin.

A gyerekek néha szívszorítón fogalmazzák meg azt az ellentmondást, ami az alacsony teljesítmények és a tanulás-továbbtanulás tervei között feszül. A válaszokat azokból a nyitott kérdésekből gyűjtöttük ki, amelyekben arról beszélnek, miért szeretnek vagy miért nem szeretnek iskolába járni, és a velük készült interjúk részleteit is felhasználtuk. Persze a szokványos gyermekválaszok a leggyakoribbak: szeretik az osztálytársaikat, a közösséget, az együttlétet barátaikkal, szeretik tanáraikat - vagy éppen ellenkezőleg, rosszul érzik magukat az iskolában, nehéznek tartják a tanulást. Jellegzetes válaszok azok, amelyek hangsúlyosan fogalmazzák meg az iskola fontosságát a társadalmi beépülés szempontjából. Gyermekes vallomások, koravén, néha mosolyogatóan felnőttes bölcsességek egy kis csokrárt idézzük.

„Szeretek iskolába járni, mert jók hozzám a tanárain. Hét év alatt megtanítottak írni, olvasni, számolni.” (A kislány egészségügyi szakközépiskolába készül!)

„Van, amit szeretek, van, amit nem. Nem jó, hogy sokat kell tanulni, és sok egyest lehet kapni. De így lehetőség lesz a továbbtanulásra, és mégis csak másképp fognak rámnézni.”

„Van, amit szeretek, csak korán kelni nem szeretek. De nem akarok megint megbukni, mert akkor csak segédmunkás lehetek.”

„Szeretek is meg nem is. Szeretek, mert otthon inkább csavargunk, itt tanulunk. Ha valahova el akarunk menni dolgozni, kimutassuk a bizonyítványt, és akárhova elmehetünk dolgozni.”

„Eljövök az iskolába, mert ha nem jönnek, anyu megverne. A hetedik osztályba járok, menni kell továbbtanulni.”

„Nekem mondták, hogy itt tanulok mindent, és ha nem tanulok, akkor nagy koromban semmi sem lehetek. Ezért járok iskolába.”

„Szeretek járni, mert sok barát van, többet fejlődök, tanulok. Itt van még a nyolcadik osztály. Ha ez sikerül, azzal felvesznek dolgozni. Gépkocsivezető akarok lenni, teherfuvarozó vagy kamionos.”

„Jobb a tanulás, mint a csavargás. Ha az ember utazgat, nem tanul semmit az életben.”

Hogy mennyire hitelesek a válaszok - őszinték a törekvések a jobb teljesítményekre -, az derül ki abból is, hogy a legnagyobb örömök és bánatok, aggodalmak és vágyak között is jelentős szerepet játszik az iskola, a tanulás és a „többre vinni” készítése.

„Az az álmom, hogy a nyolcadik osztályt elvégeztem, kijártam mindent utána is, koscsim is van.” „Pap akarnék lenni, de most úgy néz ki, hogy nem lesz elég a tanulmányi eredményem hozzá.” „Arra vágyok, hogy jó tanuló legyek, és az anyukám sokáig éljen.” „Vágyam, hogy meglegyen a nyolc általánosom, és gimnáziumba menjek.” „Az az álmom, hogy nem bukok meg, és együtt tudok menni az osztálytársaimmal.”

A legnagyobb örömök és bánatok sorában is kiemelkedő helyet kap az iskola.

„Amikor szavaltunk az iskolában, és én voltam a legjobb, pedig azt mondták, hogy egy cigánynak úgyse fog sikerülni!”

„Egyszer történelemből ötöst kaptam!”

„A legnagyobb örömöm, ha jól tudom a matekot, és hármas a dolgozatom.”

„Nem buktam meg egyszer sem, pedig majdnem minden cigány bukik, csak a bátyám meg én nem.”

„A legnagyobb bánatom az volt, amikor megbuktam évisméltésre, mert nem sikerült a pótvizsga.”

„Bánatom, hogy nem tudtam rendesen kijárni a sulit, és nem ballaghatok együtt a nyolcadikosokkal.”

„Az a bánatom, hogy kövér vagyok, és nem tudok lefogyni, és félek, hogy csúfolnak, mert kövér vagyok és cigány vagyok, és lehet, hogy nem leszek kozmetikus.”



## A tanár dolga

### A műhely

Kutatásunk során olyan iskolákat kerestünk fel, ahol a cigány tanulók létszáma az iskola székhelytelepülésének átlagánál magasabb volt. Nem extrém helyzetű, tanulói összetételű iskolákat kerestünk, hanem olyanokat, amelyek a hasonló lélekszámú, közigazgatási helyzetű településeket ellátó intézmények közül aránylag gyakrabban találkoznak cigány tanulókkal, feltételezhetjük tehát, hogy a pedagógusok ismerik cigány tanítványaik gondjait, maguk a gyerekek is olyan környezetben iskoláznak, ahol kisebbségben vannak ugyan, de elegendő számban és arányban ahhoz, hogy csoportként is azonosulhassanak és azonosíthatóvá válhassanak. (Az iskolákat *Kravjánszky Róbert* segítségével támaszkodva a teljes körű adatbázisból településszintű és a cigány gyermekek aránya alapján rétegzett mintákból véletlenszerűen választottuk ki.)

A 27 iskola közül a tanulók létszáma alapján 9-et sorolhatunk a kisebbek közé (140-310 tanuló), 9-et a középmeretűek közé (350-720 tanuló), további 9 pedig nagyobb létszámú iskola (730-1080 tanuló). A cigány tanulók aránya iskolánként 4,7 - 34,5% között szóródott, 8 iskolában arányuk 10% alatt, 14 iskolában 10 - 20% között, 5 iskolában pedig 20% fölött volt.

Minden felkeresett iskola pedagógusai tudatában voltak annak, hogy intézményük viszonylag (a hasonló települési környezetben működőkhöz viszonyítva) gyakrabban iskoláz be cigány gyermeket, s ez az igen eltérő létszámarányok ellenére azzal magyarázható, hogy a nagyobb méretű fővárosi vagy kisvárosi iskolákban a cigány tanulóknak akár 5%-os arányát is magasnak tekintik.

Az iskolák többségére a túlkorosok meglehetősen magas aránya jellemző. Csak 5 iskolában marad arányuk 2-5% között, 15 iskolában 9-19%, 7 iskolában pedig 20% feletti ez az arány (a maximális érték 46%). A cigány tanulók között ennél is jóval magasabb a túlkorosok részesedése: csak 2 iskolában marad arányuk 10% alatt, 9 iskolában 10-46% közötti, a többiben ennél is több a túlkoros cigány gyerekek hányada (a maximális érték 92%). Minden iskolára jellemző, hogy az első öt osztályban jelentősen magasabb a cigány tanulók aránya, mint a három felsőbb osztályban, itt is nyomon követhető tehát, hogy a cigány gyerekek nagy hányada a felső tagozat követelményeivel már nehezen bírkozik meg. (Összesen 7 olyan iskola van, ahol az alsó és a felső tagozatba járó cigány tanulók aránya nagyjából azonos, 11 iskolában kétszer annyi az alsós, mint a felső tagozatos, 9 iskolában pedig még ennél is nagyobb az eltérés.)

Az iskolákat nem mutatjuk be részletesebben, hiszen lehetetlen statisztikailag értékelhető minőségeket találni huszonzét szervezetben, létszámban, környezeti és egyéb feltételeiben is eltérő iskola adataiban (esettanulmányokat összegező kötetünkben erről bővebben volt szó, *Forray - Hegedüs, 1989a*). Megkértük azonban a pedagógusokat (iskolánként négy tanárt), minősítsék iskolájukat ők maguk néhány fontos szempontból. Ezek a minősítések ugyan legalább annyira jellemzik a tanárokat, mint az iskolákat, mégis itt mutatjuk be röviden a válaszokat, mert az iskolákról adnak összehasonlítható információkat.

Az iskolák tárgyi és személyi ellátottságát látják a legkevésbé kielégítőnek, azaz e két kérdésben kapott leggyakrabban az iskola „gyenge” minősítést (5, illetve 6 iskola), ugyanebből a szempontból 11 és 12 iskolát mondtak a tanárok inkább jó helyzetben lévőnek. A legnagyobb mértékű elégedettség az iskola fegyelmével kapcsolatban nyilvánul meg: az iskolák kétharmada a tanároktól inkább jó, egyharmada közepes minősítést kapott, s egy sincsen, amelyet e szempontból gyengének tartanak. Nagyon hasonlóan minősítik iskolájukat a nevelőmunka szempontjából. Egyetlen iskola kivételével az előbbihez hasonlóan jónak és közepesnek tartják az intézmény munkáját. Tanulmányi szempontból a legtöbb iskola (összesen 20) inkább közepesnek minősült, de - feltűnő elentétben a túlkorosságra vonatkozó adatokkal - 6 iskolát inkább jónak tartanak, s csak egyetlen gyengének.

Nyilvánvaló, hogy a válaszokban van bizonyos szépítési törekvés - hiszen az iskola minősítése nehezen választható el a saját munka értékelésétől -, de az is megmutatkozik, hogy ezek az iskolák a bennük dolgozók tapasztalatai alapján a közepeshez, az átlagoshoz hasonlóak. A nevelő-fegyelmező tevékenység kiemelkedő minősítése azt is jelzi, mely területen érzik magukat a kérdezett pedagógusok a legerősebbnek, a leghatékonyabbnak. Szempontunkból azért van külön jelentősége, mert ennek alapján joggal elemezhetjük a cigány gyermekekről alkotott tanári vélekedéseket mint olyan szakemberekét, akik a nevelés feladatát kiemelkedő fontosságúnak ítélik.

A 27 iskolában összesen 93 pedagógussal készült kérdőív, illetve közülük 20-szal interjú is. Minden iskolában olyan pedagógusokat kértünk fel beszélgetésre, akik a leggyakrabban találkoznak cigány gyermekekkel az iskolában, természetesen főként felső tagozaton. (Alsó tagozatos tanítót csak akkor kérdeztünk meg, ha egyben ő volt az iskola e tekintetben legtájékozottabb, esetleg megfelelő hivatalos funkciót viselő nevelője is.)

A kérdezettek kétharmada nő, harmada férfi, átlagos életkoruk 38 év. Beosztásuk szerint ötödük igazgató vagy helyettese, harmaduk szociálpolitikai vagy cigányügyi felelős, illetve úttörővezető, negyedük osztályfőnök volt, további mintegy negyedük hivatalos iskolai funkciót a kérdés idején nem viselt.

Fel kell tennünk a kérdést, kit képvisel a kérdezett 93 tanár. Sajnos ismét azt kell előrebocsátanunk, hogy mintánk e tekintetben sem reprezentatív. A fentebb leírt feltételezések nyomán kiválasztott iskolákban a kérdésben leginkább tájékozottnak mondott tanárokat kerestük fel. Nem zárhatjuk ki, hogy van közöttük olyan, aki nézeteivel egyedül áll az országban, s az ellenkezőjét sem, hogy itt egyediként jelentkező nézetrendszer a pedagógusok között rendkívül elterjedtek. Feltételezzük - hiszen a kiválasztás kritériuma is ez volt -, hogy a pedagógusok többsége sokkal kevesebbet tud a cigányságról, a cigány gyermekek iskolával kapcsolatos nehézségeiről, mint azok, akik válaszoltak kérdéseinkre. Reméljük azonban, hogy bizonyítani tudjuk: létező és többé-kevésbé tipikusnak tekinthető tanári vélekedéseket találtunk.

A pedagógusoktól kapott információkat a korábbiaktól némiképpen eltérő szerkezetben, két kérdés köré csoportosítva dolgozzuk fel. Az egyik témakör az, milyen sajátosságokat érzékelnek lány-és fiútanítványaik családi nevelésében, tanulási motivációiban, tanulási szokásaiban és továbbtanulási igényeiben. A másik témakör azt tartalmazza, miként vélekednek a cigányság kultúrájának sajátosságairól. A két kérdéskör természetesen nem különíthető el teljesen, átfedései is vannak. Feldolgozásunkban arra törekszünk, hogy különböző szempontokat emeljünk ki. Az első témakörben elemzett infor-

mációkat - több-kevesebb aggállal és fenntartással - úgy kezeljük, mint szakértői véleményeket arról, milyen módon és eredménnyel működik együtt „a” cigány család és „az” iskola. A második kérdéskörben a hangsúlyt a pedagógusoknak a cigánysággal és cigány tanítványaikkal kapcsolatos vélekedéseire helyezzük, azt keresve, milyen elemekre lehet építeni egy megújult etnikai öntudatú kisebbség gyermekeinek társadalmi és iskolai integrációjáról gondolkodva.

### A kislány, a kisleány, a kisleány

Az etnikai kisebbségekkel foglalkozó szakirodalom gyakran kiemeli a kisebbséghez tartozó nők és férfiak identitása, a kisebbségi csoportban játszott szerepe, asszimilációs készsége és a mindezzel kapcsolatos magatartásai közötti különbségeket. Úgy véljük, hogy az iskola, a pedagógusok magatartását is befolyásolja az általuk érzékelt különbség, s feltételezzük, hogy a pedagógusoknak az a magatartása, ahogyan ezekre a sajátosságokra reagálnak, maga is hozzájárul e magatartásmódok erősítéséhez. Ebben a fejezetben azt vizsgáljuk, milyennek látják és hogyan értelmezik a pedagógusok lány- és fiútanítványaik iskolai eredményességét, hogyan ítélik meg a családok nevelési stílusát. (A fejezet egy része megjelent, *Forray - Hegedűs, 1989a.*)

Bár sztereotípiákat elemeztünk - amelyek esetenként nem mentesek elfogultságoktól, előítéletektől -, nem a pedagógusok előítéleteit vizsgáljuk, hanem arra törekszünk, hogy olyan kulcspontokat keressünk, ahol a megkérdezett pedagógusok véleményére támaszkodva a magyarországi cigányság iskolázottsági szintjének valamennyiünk számára olyan fontos emelkedésének akadályai és motorjai mutathatók ki.

Egy empirikus vizsgálat adatainak összegezése során felmerülhet - és gyakran fel is merül - a kérdés, vajon a kutató tapasztalatainak leírása helyettesítheti-e a talált adatok korrekt közlését, vagy a tömörítés, elvonatkoztatás életszerűbbé tudja-e tenni a közlést. E folyamat közben, miként majd az a következő oldalakon is markánsan látható lesz, a kutatás, a feldolgozás, az értelmezés, a publikálás dimenzióban kétszeresen is megtörik az eredeti adatok folyamatos áramlása. Az egyik ilyen fénytörés (vagy annak illúziója) akkor keletkezik, amikor látszólag szinonimaként kezeljük a cigány családok nevelési stílusainak realitását a mellettük-közöttük élő pedagógusok logikus gondolkodása, élet-tapasztalata, érzelmi-hangulati elfogultsága által rögzített, verbálisan továbbadott gondolati egységével.

Hiába tudjuk mindezeket a problémákat, tudomásul vesszük, hogy vélemények, vélekedések, hiedelmek kivonatai kerülnek a táblázatok rubrikáiba. Nélkülük csökkenne a leírás, az elemzés, az értelmezés lehetősége. Nyilvánvaló, hogy 93 pedagógus részletes kikérdezése más szinten jelent adatokat, mint amikor a családokat és a gyermekeket kérdezzük. Nem vagyunk, nem is lehetünk egészen biztosak abban sem, hogy a stílusokra (légkörre) vonatkozó kérdéseink nem határozták-e meg eleve a lehetséges válaszokat, amelyeket mi azután nem válaszként, hanem tényként kezelünk.

A megkérdezettek túlnyomó többsége úgy tudja, hogy iskolakörzetében az elmúlt években növekedett, de legfeljebb stagnált a cigányság létszáma, és pedig elsősorban nem a családok magas gyerekszámára, hanem a beköltözés miatt. Mivel a helyi tanácsoktól kért adatok a létszámnövekedésre vonatkozó becslést általában nem támasztják alá,

úgy gondoljuk, hogy itt inkább a problémák vagy pedig a problémaérzékenység erősödéséről lehet szó.

A tanulmányi sikerességben megfigyelhető tendenciákról szinte mindegyik pedagógus pozitív véleményt mondott: a felkeresett iskolákban az elmúlt években érzékelhetően emelkedett a cigány gyermekek által elvégzett osztályok száma. A legfontosabb változás, hogy egyre többen jutnak el az általános iskola befejezéséig. Ma is ritkaságszámba megy, hogy középiskolába jelentkezzenek, de növekszik a szakmunkásképzőkbe iratkozók száma. A lányok és a fiúk között ebből a szempontból jelentősek a különbségek.

A tanárok harmada szerint a lányok többsége csak az 5-6. osztályig jut el, a fiúknál ugyanezt csak minden negyedik pedagógus tartja jellemzőnek. Ennek megfelelően a lányok ritkábban végzik el az általános iskolát. További jelentős nemek közötti különbség van a felnőttoktatásban. A pedagógusok kétharmada úgy tudja, hogy a cigány fiúk legkésőbb a felnőttoktatásban általában már megszerzik az általános iskolai végzettséget, ugyanezt a lányokról csak a pedagógusok harmada mondja el. Az iskolázottság eszerint mindkét nemnél emelkedik, de az iskolázottságban hagyományos nemek közötti különbség a cigányság körében még az igen fiatal nemzedékben is újratermelődik.

Mi van a változások hátterében? A pedagógusoknak csaknem a fele úgy vélekedik, hogy az általános iskola befejezésére törekvést elsősorban a bizonyítvány megszerzésének igénye motiválja: ez szükséges a szakmatanuláshoz is, de elsősorban mint a gépkocsivezetés alapfeltétele jelent vonzerőt a cigány fiúk számára. Ez valószínűleg túlzás és egyszerűsítés még akkor is, ha maguk a fiúk is csupán ezt tudják indokként megfogalmazni: évtizedes iskolai munkát aligha motiválhat döntően a gépkocsivezetői jogosítvány. (Nem is szólva arról, hogy az anyagilag igen heterogén, de túlnyomó többségében mégiscsak szegény cigány családok fiai tömegesen aligha lehetnek biztosak abban, hogy módjuk lesz saját gépkocsit vezetni.) Ennek ellenére érdemes figyelni erre a motivációs tényezőre, mert kamaszodó fiúk körében nyilvánvalóan vonzó, de legalábbis nyíltan elismerhető és deklarálható mozgósító erő lehet.

Viszonylag sok pedagógus (a kérdezettek harmada) vélekedik úgy, hogy cigány tanítványai számára az iskola csak szociális szolgáltatásai miatt vonzó, vagy csupán azért látogatják, mert kötelező, és retorziótól tartanak. De ugyanennyi véleményben találkozunk azzal a nézettel is, hogy a tanulás önmagában véve is fontos a cigány gyermekek számára. S ez utóbbi a továbbhaladás szempontjából döntő változást jelez.

Annak ellenére, hogy a pedagógusok túlnyomó többsége fokozódó iskolai sikerességet, az iskolarendszerű tanulás értékének növekedését tapasztalja a cigány gyermekekénél - érdekes módon néhány interjúnkban ez együtt jelentkezik a panasszal, hogy általában a tanulás leértékelődik -, csak egyetlen olyan pedagógus akadt, aki úgy tudja, hogy cigány tanítványai rendszeresen tanulnak otthon. A kérdezettek háromnegyede szerint az otthoni tanulás ritkaságszámba megy, ötöde szerint pedig egyáltalán nem fordul elő. Ugyanakkor igen alacsony azoknak a pedagógusoknak a száma, akik szerint az iskolában minden rászoruló napközibe jár, korrepetáláson vesz részt - de azoké is, akik szerint általánosságban nem részesülnének a kiegészítő iskolai szolgáltatásokból a rászorulóak. A pedagógusokban bizonyára a felelősségáthárítás mechanizmusa is működött, amikor az otthoni és az iskolai tanulás lehetőségeiről véleményt mondtak: szinte kizárólag a család a hárítja annak felelősségét, hogy egyesek rendre készületlenül jönnek iskolába.

Közelebb vezet a lányok és a fiúk iskolázási magatartása közötti különbségekhez, ha az iskolai programokban való részvétel, illetve az iskolába járás rendszerességének összefüggéseit vizsgáljuk. A pedagógusok fele látja úgy, hogy a cigányok jellegzetesen gyakran nem vesznek részt az iskola tanórán kívüli programjaiban. Egyes esetekben (pl. iskolai kirándulás) főként a szegénységnek tulajdonítják az elmaradást, amin az iskola csak ritkán tud érdemben segíteni.

A részvételnek két differenciáló tényezője van. Az egyik a program típusa. Sokan úgy tartják, cigány tanítványaik inkább csak olyan rendezvényeken vesznek részt, ahol táncolni, játszani, sportolni lehet, és következetesen távol maradnak például a műveltségfejlesztő programokról - egyszerűen a dolgok könnyebbik végét fogják meg, amire tulajdonképpen minden gyerek hajlamos. A másik differenciáló tényező pedig a nem: a lányok magatartására inkább látják jellemzőnek, hogy nem vesznek részt, vagy ha igen, csak a kötött vagy szinte kötelező tanórán kívüli tevékenységben.

Várakozásunkkal ellentétben a gyerekek életkora jelentősen kisebb szerepet játszott, azaz a kicsiket féltésből nem tartják olyan gyakran otthon, mint gondoltuk.

A pedagógusoknak csak egyharmada szerint nem jelent problémát a cigány tanulók iskolába járásának rendszeressége, a többiek kisebb-nagyobb hiányosságokat vetnek a cigány családok szemére ebben a vonatkozásban. Ugyanis többségük szerint a család hanyagsága, nemtörődömsége az oka, hogy a gyerekek gyakran hiányoznak, de kétőtődük emellett fontos tényezőnek tartja, hogy olyan családi kötelességek hárulnak a gyerekekre, amelyek nagyobb súllyal esnek latba, mint az iskolában való megjelenés. E kötelességek között elsőrangú a kistestvérek ellátása, felügyelete - tipikusan női feladat a cigány családokban is.

Általánosnak mondható az a vélemény, hogy a kisebbek ritkán hiányoznak az iskolából, legalábbis nem jelentősen gyakrabban, mint magyar osztálytársaik. Ezt mindenképpen fontos tényezőnek tekinthetjük. Arra utal, hogy az iskola idegensége valóban szűnőben van a cigányság körében: tömegessé, ha nem is általánossá vált az iskola elfogadása. (Ebben - mint láttuk - hasonló eredményre jutunk a szülők, a gyermekek és a tanárok válaszai alapján.) Ez akkor is jelentős eredmény és az iskolázottsági szint emelésének döntő tényezője lehet, ha tudjuk, sok cigány család esetleg nem az iskolai oktatás-nevelés fontosságát értékeli, hanem a gyermekmegőrző funkciót használja ki, vagy pedig - nyilvánvalóan ez csak a kisebbségre jellemző - a büntetéstől való félelem miatt küldi rendszeresen iskolába kisgyermekait.

Annál fontosabb hangsúlyozni a kisebb gyermekek rendszeres iskolába járásának fontosságát, mert igen sok cigány közösségben a szülői nemzedéket még összehangolt, szervezett akciókkal, gyakori fenyegetéssel, büntetéssel kellett naponta „összeszedni” és „beirányítani” az iskolába. (Nem egy idősebb pedagógus még részt vett ilyen akciókban vagy maga kezdeményezte ezeket.)

Az iskolában való megjelenés rendszertelensége a nagyobbaknál, a 11-12 éven felülieknél válik feltűnővé, és válik a tanulás eredményességét akadályozó problémává. E magatartásváltozás pszichés és szociális összetevőit másutt bővebben vizsgáltuk. Itt erre nem térünk ki, azonban utalunk a nemzetközi szakirodalomra (*Lynch, 1986*).

A cigány gyermekek iskolázásában, de más olyan etnikai kisebbségeknél is, amelyek többé-kevésbé tradicionális közösségekben élnek, és amelyeknek hagyományos kultúrájában az európai típusú iskolázás nem játszik szerepet, ebben az életkorban kezdődik az eltávolodás az iskolától, azaz Nyugat-Európában nagyjából a középfokba, Ma-

gyarországon a felső tagozatba való átlépés után. (Az évisméltés miatt lemaradó gyerekek közül sokuknál az életkori váltás alacsonyabb iskolai osztályban történik, s bizonyára hozzájárul az iskolától való totális elforduláshoz.) Ennek az akadálnak az átlépése nem egyszerre történik, azaz csak olyan értelemben van szó kritikus küszöbről, hogy ettől kezdve folyamatosan kell számolni az iskolától való elszakadással.

A megkérdezett pedagógusok 40%-a szerint a nagyobb lányokra, 30%-a szerint emellett a nagyobb fiúkra is jellemző az iskolabajlás rendszertelensége. Míg a lányokat a családi kötelességek tartják távol az iskolától tanáraik szerint, a fiúk inkább a szülők kereső munkájában vesznek részt, vagy egyszerűen „csavarognak”.

Az iskolai magatartás megváltozásának a feltűnő jelei mellett a pedagógusok egyéb, finomabb módosulásokat is megfigyeltek. Érdemes ezeket a megfigyeléseket - nyitott kérdésekből gyűjtöttük ki a válaszokat - alaposabban is szemügyre venni.

**A cigány tanulók magatartásában megfigyelt jellegzetességek az említések százalékában**  
93 pedagógus = 100%

Magatartási jellegzetesség	Lányok		Fiúk	
	kisebkek	nagyobbak	kisebkek	nagyobbak
Szociabilitás	40,9	6,5	31,2	2,2
Agresszivitás, heveség	6,5	20,4	10,8	48,4
Etnicitás, családi hatás	2,2	18,3	1,1	15,1
Iskola iránti érdektelenség	5,4	25,8	6,5	21,5
Gyorsabban érnek	3,2	37,6	2,2	16,1
Egyéb	32,3	37,6	33,3	45,2

12. táblázat

A táblázatban a hiányzó összesített adatokat technikai okokból nem közöltük, de fontosnak tartjuk, hogy alig volt pedagógus, akinek ne lett volna mondanivalója erről a

kérdésről. (A kisebbekre, az alsó tagozatosokra vonatkozóan 20 pedagógus nem tudott jellemzést mondani. Ez azzal függ össze, hogy zömében felső tagozatosokat tanítókat kérdeztünk meg. A nagyobbakkal kapcsolatban 9 pedagógusnak nem volt véleménye.)

Azok a pedagógusok, akiknek közvetlen kapcsolataik vannak cigány gyermekekkel, meglehetősen határozott képet alakítanak ki róluk.

A kicsiknél - nagyjából alsó tagozatosokról van szó - egyetlen vonás emelkedik ki: a szociabilitás. A cigány kisfiúk és kislányok a pedagógusok számára: feltűnő módon, nem cigány osztálytársaikhoz viszonyítva is szembeötlően kedvesek, barátságosak, alkalmazkodók, segítőkészek, játékosak. Ez a gyermekkép - amelyet akár egysíkúnak is mondhatnánk, ha nem éppen a sokoldalú kapcsolatkézség dominálná - gyökeresen szembenáll minden ismert sztereotípiával. Még a gyanakvó megfigyelő is kénytelen arra gondolni, hogy egy gyermekcsoport, amelyről a pedagógusok kétötöde-harmada ilyen egyöntetűen barátságos képet alkotott és őriz, ideális partner az iskolai munkában.

Egy pedagógussal készült interjúból származó hosszabb idézet árnyaltan és szeretettel mutatja be a kisebb és nagyobb diákokat:

„A kisiskolás lányok cicásak, csendesek, szeretnek játszani, az órán is. A kisfiúk is hasonlóak. A nagyobb lányok szeretik a kisebb gyerekeket, velük szívesen foglalkoznak. De évről évre ellustulnak, visszafejlődnek. A fiúk meg, ahogy nagyobbak lesznek, egyre impulzívabbak. Igyekeznek visszafojtani az indulataikat, de nem bírják megállni, egyre többször keverednek konfliktusokba. Egyre inkább az erő, a sport válik központi témává. Sokan tényleg erősek, és vissza is élnek ezzel. Másképpen is nevelik a családban a lányokat és fiúkat. A lányoktól sokkal többet követelnek, a tanulásban is, szigorúbbak velük, jobban féltik őket. Az engedelmességet is jobban megkövetelik. A fiúkat úgy nevelik, hogy legyen erős, ügyes, stramm, az se baj, ha nem tanul sokat, éppen csak átcsúszik.”

A nagyobbakról adott jellemzések zöme - itt ismét a táblázatban bemutatott megoszlásokra utalunk - mintha egészen más gyermekcsoportra vonatkozna. A törés szinte drámai - sok pedagógus a változásokat érzékelve, azokra reagálva nem tudja mással indokolni tapasztalatait, mint hogy 11-12 éves kor körül a gyerekek „ráébrednek származásukra”.

A belső ellentmondások feloldására, egyúttal az önigazolásra való törekvést illusztrálja a következő interjúrészlet: „Amíg a gyerek kicsi, elfogad minket, hozzánk akar alkalmazkodni. Amikor nagyobb lesz, és mint minden kamasznál, erősödik a kritikai érzék, akkor ráébred a származására, és kritizál mindent, az iskolát. Ettől fogva a család lesz számára a fontos, és minden rossz hatás, amit a családtól kap, az befolyásolja már őt, akármit teszünk.”

Kamaszkorba lépve persze minden gyermek kritikussabb és távolságtartóbb lesz az addig feltétel nélkül elfogadott autoritásokkal szemben, s ennek természetesen tükröződnie kell a felnőtt világ reagálásában is. Itt azonban nemcsak erről van szó. Az elragadó kisgyerekekből még gyermekként „kicsinyített cigány felnőtt” lesz a pedagógusok jellemzéseiben, akikkel kapcsolatban kivirulnak a sztereotípiák.

A nagyobb lányok leggyakrabban említett sajátossága, hogy biológiai érésük a magyarokénál korábban következik be. Ez a képtelenség nyilvánvalóan nem valós megfigyeléseken, hanem „közvetett bizonyítékokon” (elsősorban a családalapítás időpontja) alapszik, legfeljebb csak csodálkozni lehet makacs továbbélésén a gyerekekkel napi kap-

csolatban levő pedagógusok között is. A nagyobb fiúknál az agresszivitást, heveséget, indulatosságot említik legtöbbször.

Strukturális eltérésekkel ugyan, de a lányok és a fiúk leggyakrabban említett tulajdonságai hasonló személyiségképet, „idegenképet” írnak le: indulatait korlátozni alig képes, az iskola iránt érdektelen, bezárkózó, ráadásul biológiailag is eltérő etnikum sztereotípiáit. A különbség abban mutatkozik, hogy a lányok a jellemzésekben inkább a családi-etnikai hatások alá vetett, az iskolától elforduló, biológiailag erősebben determinált, összességében inkább befelé, az etnikum felé forduló emberekként jelennek meg, míg a fiúkat a lányoknál nagyobb mértékben jellemzi a közszereplés vágya, a „kakaskodás”, virtuskodás.

Nehéz magyarázatot találni a hiányra: szociabilitásra utaló jellemvonások a nagyobbaknál egyszerűen nem szerepelnek. Korábbi vizsgálatunk hasonló eredményt hozott, azt azonban még indokolhattuk - többek között - a vizsgált kis csoport speciális helyzetével és az ennek alapján kifejlődött színlelt képességével, a pedagógusoknak az egzotikus szépségre való rácsodálkozásával. Itt azonban nagyon különböző cigány lakosságról alkotott vélemények összegeződnek, s mégis pontosan ugyanez a zavarba ejtő törés mutatkozik.

Úgy véljük, a cigányság belső heterogenitása ellenére is hasonlít a családi nevelési stílus, melynek eredménye a kedves, vidám, segítőkész kisgyermek; hasonlítanak a lapangva vagy nyíltan megőrzött hagyományok, amelyek a kiskamaszkortól érettnak nyilvánítják a gyermeket a család ügyeiben való felelősségvállalásra; továbbá a heterogenitás ellenére is közös az etnikum kényes belső és külső szociális helyzete, amely a felnövekvő gyerekekben fokozza a veszélyérzetet, a védekezésre való készenlétet, következőképpen az agresszivitást is.

A szociabilitásnak mint domináns tulajdonságnak a háttérbe szorulása ennek ellenére figyelmeztető jelzés kellene legyen a pedagógusok számára is. Feltételezhetik, hogy gyermeknemzedékekről gyermeknemzedékre megismétlődő fortélyos színlelés áldozatai, vagy feltételezik, hogy a cigány gyermekek külön biológiai törvények szerint működve egyik pillanatról a másikra királyfiból békává tudnak válni. De ha hasonló feltételezésekkel nem élnek, akkor el kellene fogadniuk, hogy az iskolának is lehet szerepe abban, hogy a kisgyermekként olyan rokonszenvesnek talált cigány lányok és fiúk kamaszkorba lépve is megőrizték pozitívan értékelt tulajdonságaikat.

A pedagógusok a cigány családok nevelési stílusáról beszélve szívesen fogalmazzak szélsőségekben: „majomszeretettel” nevelik vagy elhanyagolják gyermekeiket. Az előbbi a túlzottnak ítélt kötődés, féltés erősen idegenkedő és becsmérlő megfogalmazása, az utóbbi - amennyiben nem ténylegesen is szétesett családokról van szó - gyakran csak annyit jelent, hogy nem szorítják a gyermeket arra a fegyelmezett magatartásra, időgazdálkodásra, ami nélkülözhetetlen többek között a folyamatos iskolai munkához is.

Feltűnőnek találtuk, hogy a negatív sztereotípiák gyakori alkalmazása ellenére a pedagógusok a cigány családok nevelési stílusát viszonylag árnyaltan jellemezték. A nevelés érzelmi töltésének dimenziója mentén a tanárok kétharmada melegnek tartotta a családi nevelési stílust - nyilvánvalóan nem gondolkodva el azon, hogy a meleg-korlátozó légkörű családok hogyan nevelhetnek (elvileg) tömegesen agresszív, visszahúzódozó kamaszokat. Másik szempontból az tűnik fel, hogy a kérdezettek háromnegyede szerint a cigány családok engedékeny módon nevelik gyermekeiket. Tiltó stílus hidegséggel társulva mindössze hét pedagógus szerint jellemző a cigányokra, melegséggel párosult til-



tást is csak 13 pedagógus feltételez. A döntő többség úgy véli, hogy a cigány családokra legjellemzőbb a meleg-engedékeny nevelés. Ez a besorolás indokolja a kicsik kedvességét, de egyúttal fegyelmetlenségét is. Legfeljebb a kamasz gyereknél megfigyelt tulajdonságokkal nehéz kapcsolatot találni - különösen ha azt is tekintetbe vesszük, hogy a pedagógusok véleménye szerint a családi hatások éppen náluk mutatkoznak meg erősebben, nem pedig a kicsiknél.

Más szempontból a pedagógusok harmada találta jellemzőnek a cigány családokra az elhanyagoló, további harmada a túlvédő nevelést. Az elhanyagolást a hideg és a meleg engedékeny stílussal, a túlvédőt a meleg korlátozó neveléssel kapcsolták össze. Ezt úgy lehet értelmezni, hogy szerintük a cigány családokban a gyermekekkel szemben felállított követelmények hiánya vagy annak a következménye, hogy a szülők egyszerűen nem törődnek, nem foglalkoznak gyermekeikkel, vagy annak, hogy túlzásba vitt rajongásuk miatt meg akarják kímélni őket a követelmények teljesítésétől.

A családi nevelésben hiányzó fegyelemre és követelményekre a pedagógusok első sorban a gyerekek iskolai hanyagságaiból, általában iskolai normasértéseiből következtetnek. Ilyen módon azonban figyelmen kívül marad egy fontos belső ellentmondás. Ugyanazok a tanárok, akik a szülők engedékeny nevelési stílusát teszik felelőssé általában a gyerekek iskolai fegyelemsértéseiért, másutt a gyerekeknek a túlságosan sok otthoni, családi munkájában látják egyes konkrét normasértések okát.

Itt valóságos ellentmondásról van szó, nem föltétlenül a pedagógus-vélemények, hanem a valóság ellentmondásairól. Az ellentmondás lényegét abban látjuk, hogy a cigány családok - minél inkább hagyományörzőek, annál határozottabban - maguknak tulajdonítják annak jogát, hogy konkrét helyzetekben döntsenek: az iskolai kötelezettségek teljesítésének vagy az aktuális családi szükségletek kielégítésének adjanak elsőbbséget. Ha kistestvér őrzéséről, ellátásáról, családi ünnepre való elutazásról stb. van szó, akkor egy-két napig a nagyobbak nem mennek iskolába. Az autonómia természetesen zavarja az iskola működését, s a zavart csak növeli, ha ilyen autonóm döntéseket gyenge teljesítményű s amúgy is feltűnő tanulók hoznak.

A fejletlennek ítélt kötelességtudat mellett a pedagógusok azt is a családi nevelés hibájául róják fel, hogy - gyakran hallott fordulattal élve - a cigány családokban az „értelmi nevelés” hiányzik. Harmaduk vélekedett úgy, hogy a gyereket a család intellektuális teljesítményekre nem készíti fel. Természetesen nem általánosságokról van szó, hanem a gyermekeknek az iskolai munkára való felkészítéséről.

Az engedékenységet a válaszok összefüggéseiben annak pozitív megközelítése, amit más esetben hanyagságnak, nemtörődőségnak, lustaságnak tartanak. Ez derül ki minden olyan kérdésből, amely a gyerekek iskolai normasértésének hátterére utal. Akár a hiányzások feltételezett okait vesszük szemügyre (a pedagógusok fele a szülők és gyermekek hanyagságának tulajdonítja), akár az iskolai sikertelenség okait, ahol hasonló attitűdöket sejt a pedagógusok háromnegyede.

Ez a magyarázat háttérbe szorítja az értelmezések másik jelentős csoportját, amelybe a szociokulturális háttér, a tradíciók, az anyagi szűkölködés, az ingerszegény környezet elemeit sorolhatjuk. Másképpen fogalmazva azt állapíthatjuk meg, hogy a pedagógusok a „cigányosnak” minősített általános attitűdöt, a kötelességtudat hiányát teszik elsősorban felelőssé azért, hogy cigány tanítványaik a vártnál rendre sikertelenebbek az iskolában. Ezt egészítik ki - talán mentséget is ebben találnak rá - az életkörülmények és a hagyományok determinisztikus tényezőivel. E vélekedéseknek nemcsak az

ambivalenciája figyelemre méltó, hanem az is, hogy a szociális helyzetből eredő tényezőket a pedagógusok alig keresnek magyarázatul. Egy kérdésből kiderül ugyan, hogy a kérdezettek túlnyomó többsége szerint a cigány tanulók iskolai beilleszkedése nem zökkenőmentes, s a konfliktusok jelentős hányada etnikai színezetű - csak 20% azoknak az aránya, akik a konfliktusokat nem tartják közvetlenül etnikainak, de ők is a cigány gyermekek másoktól eltérő magatartására vezetik ezeket vissza.

A konfliktusokat nem tartják olyan fontosnak, hogy meghatároznák a cigány tanulóknak az iskolához való viszonyát. Ugyanis a kérdezetteknek ismét csak háromnegyede arról van meggyőződve, hogy a gyerekek szeretnek iskolába járni (elsősorban, mint minden más gyerek a pajtások miatt, de sokukat a tanulás vonzza, és a tanáraikat is sokan szeretik). Ugyanígy az iskolai sikertelenség magyarázó tényezői közül az iskola csekély vonzerejét mindössze 10 pedagógus említi. Összességében tehát a kapcsolatot gyerekek és az iskola között mondhatni kielégítőnek minősítik.

A családi nevelési stílus másik alapvető jellegzetességével, a családi légkör érzelmi melegségével ezek a kérdések úgy kapcsolódnak össze, hogy a tanárok a cigány gyermekek érzelmi biztonságát kiemelkedően fontosnak tartják. Nemcsak azt hangsúlyozzák, hogy cigány tanítványaik számára fontos, hogy szeressék az iskolát, hanem azt is, hogy az iskola, a pedagógusok több szeretettel kell forduljanak tanítványaik felé.

A cigány családokkal és gyermekekkel való együttműködés javításának elsődrendű útját abban látják, hogy a gyermekeket az iskolában érzelmetli, meleg légkör vegye körül. Több alkalmat kell teremteni arra, hogy az érzelmi kötődés szervezeti formákat is öltösn (gyakoribb találkozások a családdal az iskolában). A gyerekeket olyannak kell elfogadni, amilyenek, ügyelni kell arra, nehogy érzékenységük megsérüljön, kiváltképpen kamaszkorban, az átlagos tanulónál több figyelmet, törődést, a szeretet nyilvánvalóbb kifejezését igénylik, s ezt biztosítani kell számukra.

A kép teljességéhez hozzátartozik, hogy a pedagógusoknak ugyan több mint a fele alkotott ilyen véleményt, de közel a fele közönyről, türelmetlenségről, sőt nyíltabb vagy burkoltabb ellenségességről árulkodó nézeteket fogalmazott meg. Ennek a lényegét úgy lehetne megragadni, hogy mivel a cigány tanulók iskolai problémái nem az iskolából, hanem a családból, a családi környezetből származnak, kiküszöbölésükben sincsen szerepe az amúgy is túlterhelt tanároknak.

Ha a pozitív és beleélésről tanúskodó nézeteket értelmezzük, akkor azt kell kiemelnünk, hogy a család meleg légköréhez hozzászokott gyerekek az iskolától is ezt igénylik, s a dolog másik oldala annak látens megfogalmazása, hogy a cigány gyerekek etnikai érzékenysége, sérülékenysége egyik akadály a iskolai sikerességüknek vagy egyszerűen a beilleszkedésüknek, s a pedagógus akkor jár el helyesen, ha ezt tiszteletben tartja, és törekszik növelni tanítványai biztonságérzetét.

Hogy mire készít fel a családi nevelés, azt ismét a gyerekek neme szerint differenciálva vizsgáltuk meg. A pedagógusok kétharmada gondolta úgy, hogy a családi nevelésben különbségek vannak a lányok és a fiúk között. A különbségek a hagyományos kép szerint rendeződnek: a lányt a családnak, a fiút a világnak nevelik. Egészen pontosan a pedagógusok zöme úgy fogalmaz, hogy a lányokat családjának nevelik, ezzel összefüggésben korlátozzák mozgásukat, nem engedik személyiségük, képességeik kibontakozását. A fiúkat szabadon - egyesek szerint szabadosan - nevelik, korán kell önállónak lenniük, pénzt keresniük. Ez a vélemény ellentmond annak, hogy a cigány családokban nincs teljesítménykésztetés, követelmény, de az ellentmondás feloldható. Teljesítmények

ösztönzését az iskola és a hivatalos társadalom keretei között hiányolják, s tudva-tudatlan feltételezik, hogy a család működését érintő kérdésekben a teljesítményt nagyon is szigorúan veszik.

A lányok családi életre való felkészítését - legalábbis kamaszkortól - szolgálja ebben a gondolatkörben a tanórán kívüli programoktól való elfordulás, az iskola háttérbe szorítása a családi kötelezettségekkel szemben, a csonka iskolázottság még mindig gyakori elfogadása. A fiúk sikeresebb iskolai pályafutása a jobb pénzkeresést alapozhatja meg, s náluk az iskolától való távolmaradásnak is más okai vannak.

Ez a végül is koherens kép azt a (tanári) véleményt tükrözi, hogy a cigány családokban gyakorlatilag változatlanul őrződik és öröklődik át az újabb nemzedékre a hagyományos családmódel, s ebben a folyamatban az iskolának igen kevés a szerepe. Ez a gondolatrendszer azért tűnik meglepőnek, mert a megkérdezett 93 pedagógus közül 54-en budapesti és városi iskolák cigány tanulóival kapcsolatos tapasztalataikról számolnak be, olyan cigány közösségekről, amelyeknek tagjai már csak lakóhelyük urbanizáltsága következtében is el kellett távolodjanak a hagyományos életmódotól. Továbbá a megkérdezettek 90%-a szerint az iskolakörzet cigánysága, következésképpen az iskola cigány tanulói etnikai, foglalkozási, életmódbeli és életviteli szempontból erősen heterogének. Ha ennek ellenére ilyen markánsan rajzolódik ki a hagyományos cigány család képe, akkor csak két dologra gondolhatunk. Vagy a sztereotípiák erősek olyan mértékben, hogy legyőzik a napi tapasztalatokat, vagy a hagyományok erősebbek az igen különböző cigány közösségekben annál, mint amire számítani lehetett. Ez az utóbbi lehetőség egyúttal azt is jelenti, hogy az élet olyan fontos területén, amilyen a fiatal nemzedék nevelése, az értékek, normák átörökítése, a cigányság egymástól sok tekintetben különböző csoportjai között a vártnál nagyobb a hasonlóság.

A lányokról és a fiúkról a kérdőívekben kirajzolódó (és itt szükségszerűen vázlatosan leírt) sztereotípiák - függetlenül attól, milyen mértékű túlátlánosítást tartalmaznak - fő vonalaikban ugyanazokat a viselkedéseket tükrözik vissza, amelyeket a kutatók a világ igen sok országában az etnikai kisebbségek tagjainál tapasztaltak. Ha a cigányságot nem egyediségében, belső etnikai, gazdasági, szociális tagoltságában közelítjük meg, hanem mint olyan csoportot, amely etnikai kisebbséget alkot a társadalomban, akkor ezek a magatartások többek (is), mint valamilyen speciális módon „cigányosak”. E tanári megfigyeléseket realitásként értelmezve (munkánk más fejezeteiben kifejtjük, hogy a kért cigány felnőtteknek és gyermekeknek a cigányságról alkotott képe fő vonásaiban ehhez hasonló) általában a kisebbségi helyzetben lévő csoportok szocializációjáról juthatunk következtetésekhez.

Az etnikai identitás fejlesztése és fenntartása ugyanis a nők feladata olyan körülmények között, amikor a nemzetállam a közéletben ennek fejlődését megakadályozza, és az etnicitást a magánszférába szorítja vissza. A patriarchális viszonyok között a nők feladata volt az új nemzedékről való gondoskodás, a kultúra, a nyelv átadása, általában a gyermek nevelése. Ha az állam kisebbségi politikája ezeket a feladatokat nem látja el, nem adja meg a lehetőséget az új etnikai identitások kialakulásához, a nők cselekvési és élettere tartósan a családra szűkül, a régi tradíciók konzerválódnak (Whyte, 1986).

Az etnikai kisebbségek számára gyakran a család az egyetlen olyan hely, amely a pozitív önkép kialakulását, megerősítését szolgálja. Az ilyen csoportban még élesebben kell hangsúlyozni a nők anyai, háziasszonyi szerepét, kohéziós funkcióját, amit a kívülről jövő fenyegetés, asszimilációs nyomás paradox módon igazol. A lányok számára a csa-

ládból való kiszakadás - képességeik szabad kibontakoztatása értelmében például - nem egyszerűen az emancipációhoz vezető utat jelenti, hanem egyenértékű az etnikum feladásával.

Jelenlegi társadalmi körülményeink közepette a cigányság körében a kisebbséghez tartozás és a női emancipáció gyakorlatilag kizárják egymást. Egy patriarchálisan szervezett etnikumon belül a női emancipáció fenyegetésként értelmeződne, és elítélést, szélsőséges esetben a csoportból való kitaszítást vonná maga után. Hiszen a szűkebb-tágabb csoport olyan etikai vétségként foghatná fel az egyenjogúságért vívott harcot, mint a test és a lélek egyszerű áruba bocsátását a többségi társadalom „húspiacán”.

A kisebbség felől szemlélve, az emancipációt az asszimilációs kényszer korlátozza. A többségi társadalom pedig az asszimilációt az emancipáció feltételeként kezeli.

Az etnikum fenntartásáért való tényleges és morális felelősséget a kisebbségi csoport a nőkre terheli, a férfiaknak e tekintetben több szabadságot engedélyez. Azonban a patriarchális szerveződés fennmaradása miatt rájuk ruházza a család létfenntartásáról való gondoskodás kötelességét. Ezért elsősorban a fiúk tagolódnak be a társadalmi munkamegosztásba, övék a nyilvános élet terepe.

A hagyományos családi viszonyok konzerválódása miatt kialakul az a „machismo”, amelynek első jeleit például a cigányokat tanító pedagógusok szabadosságnak, agresszivitásnak, „kakaskodásnak” írták le. Ha - amiként ez a magyarországi cigány családokban gyakori - a nők is munkát vállalnak, megkérdőjeleződik a férfiak hatalmi pozíciójának legitimitása a családon belül. Ehhez járul hozzá, hogy a kisebbségi csoport tagját a társadalom alulértékeli, lebecsüli (már csak azért is, hogy a társadalmi felemelkedésnek csekély lehetőséget biztosít). Ezzel elbizonytalanítja a férfiak identitástudatát, amelynek fontos eleme, hogy csak ők az erősek. A férfiaknak az ebben a helyzetben adott gyakori reakciója az erőszak alkalmazása a fizikailag gyengébbekkel, mindenekelőtt a nőkkel és a gyermekekkel szemben. A fokozott mértékű agresszivitás rendszerint a korlátozott életesélyekre adott válaszként értelmezhető (Pinter, 1988).

Valóban más tartalmú és jelentésű tehát a lányok és a fiúk elfordulása az iskolától a kamaszkor kezdete után, s ebben a keretben értelmezhető a lányok kisebb erejű tanulási és továbbtanulási motivációja is. A fiúk a kisebbségi etnikumban konzerválódott struktúráknak megfelelően az erős férfi, a családfő, a patrimonias szerepeit tanulják, ami nem zárja ki a szakmatanulást, a jobb társadalmi pozíciók megszerzésére való törekvést. A lányok pedig az etnikum (biológiai és kulturális) fenntartásának feladataira készülnek. E funkció hatékony ellátása szempontjából kifejezetten akadály lenne az egyéni társadalmi mobilitás.

Nem lehet - és persze nem is értelmes - a cigányság gyors asszimilációjára számítanunk, ami magától megoldaná a patriarchális struktúrák fenntartásának és a modern, emancipált társadalomnak a dilemmáját. A lányok és a fiúk egyenrangúsága a cigány etnikumon belül csak olyan társadalmi körülmények és feltételek között valósulhat meg, amelyek nem kötik össze az emancipációt az asszimilációval, azaz engedélyezik az etnikumok kulturális pluralizmusát.

„Nincs a cigányoknak olyan hagyományuk, amit nekünk tisztelni kéne. Inkább nekik kéne alkalmazkodni, változni.”

„A cigány kultúrát sokkal jobban be kéne vinni a köztudatba, értékeiket sokkal jobban nyilvánosságra hozni. Ezáltal jobban elfogadná őket is a nem cigány társ, a társadalom. Ki kellene mutatni, hogy a két kultúrában hol vannak a kapcsolódási pontok.”

Mindkét vélemény létező álláspontot képvisel, egyazon skála szélső pólusait. Nem állíthatjuk, hogy a legszélsőket, hiszen - sajnos különösen a negatív póluson - ennél türelmetlenebb és durvább is akad még anyagunkban is. Nem tudjuk, melyik nézet milyen gyakori a pedagógusok között, csak reméljük, hogy a második van terjedőben. Aligha lehet kétséges, hogy a pedagógusok nézetei (különösen ha magatartásukban is kifejeződnek) nagyobb súlyúak, mint sok más értelmiségi nézetei lennének. Először is a pedagógus - különösen falusias környezetben - ma is szaktekintélynek számít, a helyi közvélemény fontos alakítója, ezért közéleti személyiség is. Megnyilatkozásai valamilyen értelemben mindig közéletiek. Ezen felül az iskolában egyértelműen hatalmi pozícióban van, tehát a különböző népcsoportokba tartozó gyermekek szüleiről, rokonságáról alkotott nézeteit, ha akarja, magatartásában nagy súllyal megjelenítheti.

Semmiképpen sem akarnánk belebonyolódni abba az elméleti kérdésbe, hogy mi a viszony a vélemény, az attitűd és a magatartás között. Természetesen nem gondoljuk, hogy mindenki, aki a cigányokról fenntartással vagy éppen ellenérzéssel nyilatkozik, kész lenne aktívan fellépni ellenük.

Anyagunkban a legtöbb tanári vélekedés a vártnál árnyaltabb, a türelmetlenség rendszerint burkoltabb. Bennünket nem is az általános vélekedések érdekeltek elsősorban, hanem azok, amelyek a cigány gyermekek és az oktatás, oktatási szervezet kapcsolataira vonatkoztak. A célzott kérdésekkel sem lehetett azonban megkerülni a cigányság egészéhez vagy a helyi cigányság egészéhez való viszonyt. Nemcsak azért, mert nem akartuk ezeket a kérdéseket kihagyni, de azért sem, mert nem is lehetett. Hiszen aki vállalta, hogy felel kérdéseinkre, maga is szükségesnek tartotta, hogy definiálja önmaga és a kérdező számára a „cigánykérdést”, saját kapcsolatát a cigánysághoz.

Emellett - mint már az előbbiekből is kiviláglott - a tanárok maguk is nehezen választják el a cigány gyermeket a cigány etnikumtól. (Találkoztunk ugyan olyan nézettel is, amely hevesen vitázott a cigányság etnikumkénti besorolásával, azonban a vita tényét is az etnikum valamilyen szintű elfogadásának tarthatjuk.)

A tanároktól is megkérdeztük, mennyiben látják egységesnek, mennyiben heterogénnek a cigányságot. A legtöbben - csakúgy, mint a cigány családok - az életvitel, munkamorál, majd az ezzel összefüggő anyagi színvonal mentén látnak eltéréseket a cigányságon belül. E szempont kiemelkedően gyakori említése (az első esetben a kérdezettek háromnegyede, a másodikban kétharmada osztotta a véleményt) nehezen értékelhető. Önmagában ugyanis csak annyit jelezne, hogy a tanárok vélekedése szerint a cigányságon belül éppúgy a munka és az anyagi javak alapján húzódnak a fontosabb határvonalak, mint a teljes népességben. Viszont az ehhez fűzött kommentárok nagyon gyakran éppen ennek az ellenkezőjét tartalmazzák. Azt ugyanis, hogy a munkamorálnak és az anyagi színvonalnak szinte kizárólagos szerepe van az emberi minőségben, hogy ezek nem tagolják, hanem két csoportra osztják a cigányságot: egyik szempontból a rende-

sekre (akik „szinte már nem is cigányok”), és azokra, akik nyomorúságukról maguk tehetnek; a másik szempontból a jómódúakra, a milliomosokra és az elesettekre. Osztjuk azt a véleményt, hogy a munkahelyen történt integráció, a polgári életbe való bekapcsolódás és az elviselhető anyagi színvonal fontos határvévei és feltételei a társadalomba való beépülésnek. Ennek az egyetlen dimenzióknak az abszolutizálása azonban könnyen megalapozza azt az árnyalatlan, fekete-fehér képet, amellyel a többség gyakran egyszerűsíteni törekszik a kisebbségi kultúrákat.

Míg a fenti szempontok szerint a kérdezettek 71%-a, illetve 42%-a látott különbségeket a cigányságon belül, etnikai vagy hagyományos mesterségek szerinti eltérésekről mindössze harmaduk - harmaduk tudott. Egészen csekély (6%) volt azoknak az aránya, akik alapvetőnek ítélték volna meg a helybenlakás tartama alapján kialakult különbségeket. Bár más kérdések kapcsán nemegyszer felszínre törnek az ellenérzések a bevándorló cigányokkal szemben, itt - bár rangsorolni az instrukció szerint nem kellett - valószínűleg önkéntelenül rangsoroltak a szempontok között, s a munkamorál fontosságához képest törpült el a bevándorló és az őshonos közötti különbség.

11 tanár mondta azt, hogy a cigányok minden szempontból egységesek. Ez a válasz egyértelműen a közömbösséget, ha nem az elutasítást jelezte. Még alacsonynak is tartanánk a közöny és/vagy elutasítás álláspontjára helyezkedők számát, ha nem tanárokról lenne szó, ráadásul a cigánysággal legközvetlenebb kapcsolatban lévőkről.

Ha valaha lesz cigány nyelvű oktatás, cigány kulturális oktatás az iskolákban, az nem történhet a pedagógusok ellenére. Ezért igen fontosnak tartottuk megtudakolni a véleményeiket - és azok indoklását - e kérdésekről. A válaszok alapján ilyen újítások bevezetését egyáltalán nem látnánk lehetetlennek. Az is igaz ugyan, hogy az elutasítás és ellenségesség is megfogalmazódik.

Mindössze ketten nem válaszoltak arra a kérdésre, helyeselnék-e, ha a cigány gyerekek külön osztályba járnának, így a válaszolók és a kérdezettek arányában jelentéktelen a különbség. Kétharmaduk utasítja el a „cigányosztályt”, 26%-uk egyértelműen helyeselné, 10%-uknak vannak érvei ellene is, mellette is. 20-an azért helyeselnék, mert itt a lemaradó cigány gyerekek külön támogatást kaphatnának, felzárkózhatnak. Hárman azért pártolnák, mert így jobban lehetne fegyelmezni a cigányokat, és - sajnos - négy pedagógus azért üdvözlözné ezt a szervezeti megoldást, mert így a cigányokat el lehetne szigetelni a magyaroktól.

Igen vegyes a külön „cigányosztály” gondolatát elutasítók indoklása is. Ugyanis öten (nyilván ez az érv, amely miatt az első kérdésre „is-is” volt a válasz) azzal érvelnek, hogy „úgyse bírnák idegekkel a tanárok, hogy csak cigányokat tanítsanak”(!), egy valaki pedig azt sejtí, hogy a cigányok és a cigányok politikai képviselői nem engednék meg, bármilyen jó dolog lenne egyébként.

A többi indok már ismerős az érintettek válaszaiból. A tanárok 23% -a a vegyes osztályt a modellkövetés útján való tanulás miatt tartja fontosnak, 17%-uk szerint a külön osztály diszkriminatív lépés lenne, s 16% tart attól, hogy ilyen szervezeti megoldás erősítené a cigányság körében amúgy is meglévő elkülönülési tendenciákat. (Jogos az aggodalom, hiszen emlékezzünk arra, hogy éppen az elkülönülés vágya motiválja a gyerekeknél is a külön osztály igenlését.)

A cigány nyelv iskolai oktatásának lehetőségével kapcsolatos kérdésre négyen nem tudtak válaszolni. A válaszolóknak háromnegyede utasítja el, negyede helyesli - feltételekkel vagy anélkül - a cigány nyelv iskolai oktatásának bevezetését. S az egynegyed nem

is olyan kevés, ha meggondoljuk, hogy a becslések szerint összesen még ennyire sem tehető a nyelvet beszélő cigányok aránya, mintánkban (a tanárok környezetében) pedig még a becslétnél is alacsonyabb. Másfelől viszont az a feltűnő, hogy a határozottan válaszolók közül kevesen tudták-akarták válaszaikat alaposabban indokolni. S az is kitérnek, hogy mennyire kényes kérdés a kisebbségi nyelv iskolai oktatása: a többségi társadalom képviselői gyakran úgy érzik, egy ilyen szolgáltatással a magyarság magát fosztaná meg valamitől.

A cigány nyelv iskolai oktatása mellett kevesen említettek érvet: öten azért helyeselnék, mert ez a cigányok anyanyelve, öten azért, hogy ne vesszen ki, négyen elegendőnek tartják azt, hogy tudtukkal maguk a cigányok akarnák.

A cigány nyelv oktatását elutasítók leggyakoribb indoka az, hogy a (körzetükben vagy az országban élő) cigányoknak már nem ez az anyanyelve, nekik is idegen nyelvként kellene tanulniuk (40%). Feleslegesnek tartja a cigány nyelvet (úgy ahogy van, teljes egészében) a válaszolók 13%-a, ketten attól tartanak, hogy egy ilyen intézkedést a cigányok diszkriminációnak tekintenének, tiltakoznának ellene. (Láttuk, valóban létezik ilyen vélemény a cigányság körében, s erre ügyelni kell a cigány nyelv iskolai bevezetése mellett döntőknek!) S végül heten vannak (7,5%), akik szerint a cigány nyelv oktatása nem az iskola feladata. Érveik alig mások, mint azoké a cigányoké, akik intim, családi nyelvüket nem szeretnék nyilvánossá tenni. Az eltérés nem a gondolatmenet logikájában van - hiszen a kisebbségi elzárkózás ugyanúgy falat emel, mint a többségi kirekesztés -, hanem a hatalmi viszonyokban.

Fájdalmas aktualitást ad ennek a gondolkodásmódnak az a helyzet, amelybe a magyar kisebbség került Romániában e könyv megírása idején, hiszen a magyar kisváros tanárának indulatos szavai kísértetiesen hasonlóak az ottaniakhoz. „Vannak klubjaik, ápolják ott a kultúrájukat, ha akarják. Ha meg cigányul akarnak beszélni, beszéljenek otthon, tanítsák meg otthon a gyerekeiket. Magyarországon élnek, itt magyarul kell tanulni az iskolában!”

Az előző fejezet tárgya volt, milyenek látják a tanárok a cigány gyerekeket. Összességében a kérdezetteknek csaknem kétharmada úgy vélekedik, van olyan sajátosságuk, amit az iskolának így vagy úgy el kell fogadnia, a tanároknak alkalmazkodni kell hozzá. Különösen a pozitív viszony és a hatékony tanári viselkedés leírásában feltűnő, hogy a feltételezett sajátosságok tulajdonképpen nem „cigányosak”.

A pedagógusok sajátosságként fogalmazzák meg az egyébként közismert és természetesen ható személyiségközpontú viselkedést a diákkal (és szüleivel) szemben. Ennek az a jellemzője, hogy az interakció során a hierarchikus-direktív attitűdök helyett a szóbeli és nem-szóbeli viselkedést emancipatorikus-támogató attitűdök által befolyásolt szituációként kell átélniök. Így jellemzi egy tanár a cigány gyerekekkel kapcsolatos hatékonyan talált magatartást: „Sajátos bánásmódot igényelnek, sajátos hangot. A személyiségükben soha sem szabad megsérteni őket, nem szabad hivatalosan viselkedni. Ha én közeledek hozzájuk, akkor mindig pozitívan közeledek. Barátságos, meggyőző hang, őszinteség - csak így lehet velük eredményt elérni.”

Az így gondolkodó pedagógusok autodidakta úton felfedezték azt a magatartásmódot, amelyet a humanista pszichológia, a nevelépszichológia elméletileg és empirikusan is bizonyított, és javasol a tanár-diák viszony felépítésében (Rogers, 1983). Miért érzik úgy, hogy ez a magatartás elsősorban a cigány gyerekekkel kapcsolatban hatékony? Valószínűleg azért, mert az „átlagos” helyzetű tanuló számára kevésbé fontos a

tanár, a tanári magatartás, mivel kevésbé védtelen a tanárral szemben. Következésképpen általában kevésbé látványos az ilyen tanári magatartásra adott tanulói reakció.

A cigány tanulókkal való hatékony foglalkozáshoz egyesek mélyebb ismereteket tartanának szükségesnek: „Nem ismerjük eléggé a cigányokat. Ebbe az iskolába is azért nem jönnek pedagógusok, mert félnek a sok cigánytól, nem ismerik őket. A cigányok is félnek, bizalmatlanok, mindenkitől tartanak. Pedig nem olyan nehéz velük. Csak nem szabad a hívásukat, a kedvességüket visszautasítani.”

A negatívumokat itt sem a legdurvább megfogalmazásokkal illusztráljuk. Az így vélekedő tanárok többsége az erkölcs, a munkamorál, életvezetés területén lát sajátosságokat.

„Mások az erkölcsük - borzasztó nagy a betyárbecsület, még a betörőkért is kiállnak -, nehéz velük megértetni, hogy van kötelességtudat, felelősségtudat.”

Már nem a gyermeki sajátosságok, hanem az etnikai sajátosságok körébe tartozik, ahogyan az iskola és a cigány családok közötti viszony a tanárok megfigyelései szerint megjelenik. „A cigányok összetartanak. Ha valami baj van, ott a többi is rögtön. A cigány szülők nagyon szeretik a gyerekeiket. Érzékenyebbek. Ha valami bántás éri a gyereket, felháborodnak. Ehhez kéne jobban viszonyulni. Meg az egy-két napos hiányzást nem kéne olyan komolyan venni. Tudomásul kéne venni, hogy ők még mindig nem értik pontosan, hogy mit jelent az, hogy kötelező iskolába járni.”

Megkérdeztük a pedagógusokat arról is, miben látják a cigány gyerekek tanulmányi elmaradásának legfontosabb okait. A válaszokban megjelennek a már bemutatott motívumok, de érdekes módon a zárt kérdésben sokkal gyakoribb a rossz anyagi viszonyokra való hivatkozás, mint a nyitott kérdésekben vagy az interjúkban. Ebben talán szerepet kap, hogy itt azokat a fogalmakat „adtuk a tanárok szájába”, amelyeket jól ismernek a sajtóból, a különböző továbbképzések előadásaiából. A válaszok megoszlása a következőképpen alakult:



A cigány tanulók tanulmányi elmaradásának okai

93 pedagógus = 100%

Az elmaradás vélt oka	A válaszolók	
	száma	százaléka
A család életmódja	50	53,8
A szociokulturális helyzet	67	72,0
Ingerszegény környezet	56	60,2
Rossz tradíciók	17	18,3
Hanyagság, lustaság	61	65,6
Értelmi elmaradás	56	60,2
Érdektelenség	43	46,2
Testi fejletlenség	11	11,8
Az alapismeretek hiánya	42	45,2
Nyelvi hiányosságok	30	32,3
Az iskola nem elég vonzó	12	12,9

13. táblázat

Leggyakrabban a családi életkörülményekkel, életstílussal magyarázzák a tanulmányi lemaradást, s aligha tévedés azt hinni, hogy a listán szereplő gyermeki hibákat is a családra vezetik vissza. Feltűnő, hogy milyen kevesen látják magát az iskolát a tanulmányi kudarcok forrásaként. Ezt leginkább a direkt kérdésre adott válaszok alacsony száma és aránya illusztrálja, de az is, hogy - legalább részben - az iskola felelősségi területére tartozó okok között a családi viszonyokhoz képest kevés az igenlők száma olyan tényezők esetében, mint az alapismeretek hiánya, az iskola, a tanulás iránti érdektelenség, a nyelvtudás hiánya. A tanárok döntő többségének a fejében az a kép él, hogy az iskola gyakorlatilag tehetetlen azokkal a gyerekekkel szemben, akik hátrányos szociokulturális környezetből érkeztek. Bármennyire jól tudjuk szociológiai kutatásokból, hogy ez a tétel általánosságban érvényes, mégis riasztónak találjuk, hogy a kérdezett (speciális szakértelmű és érdeklődésű) tanárok ilyen mértékben azonosulnak egy olyan elméleti tézissel, mely őket a felelőség alól felmenti.

Ez vonatkozik olyan kérdésre is, mint a szülők munkavállalása, a családok gyermekvállalási kedve. „Itt a cigányok nagy többsége igyekszik úgy élni, mint a magyarok. Az asszonyok is eljárnak dolgozni. Nincs annyi baj a gyerekekkel sem. Az egyik dolog szüli a másikat.”

„Kötelezzék a cigányokat munkára, mert a szemünkbe röhögnek. Megkapják a lákást, és röhögnek, hogy 15 éve dolgozik a másik, és semmije sincsen.”

„Én a problémát abban látom, hogy sokfelé rettenetesen elszaporodtak, és az állam még támogatja is őket. Nálunk a faluban nincs ilyen nagy szaporodás, de hallom, hogy másutt van.”

Ugyanakkor azt is látni kell, hogy sok - lelkiismeretes és érzékeny - tanár számára kínzó feszültséget okoz, hogy nem tudják feldolgozni, még kevésbé megoldani a cigánygyerekek tömeges iskolai lemaradásának problémáit. Az etnikum helyzete és a gyerekek iskolai pályafutása szorosan összefügg. Két tanártól idézünk:

„Valamit ki kéne találni, hogy lehetne őket jobban bevonni az iskolába is, a munkába is. De kutatni, az édeskevés. Támogatás is kellene. Mert amíg az a hozzáállás, hogy sorba kell őket állítani, és golyószóró kell, addig nem sokat tehetünk.”

„Valamit kéne csinálni, és ha valaki valamit tud, az csak az iskola. Esküszöm, nem tudom, mit. Azt tartanám jónak, ha magukon belül kinevelnének egy értelmiségi réteget. Ha a tanító, a gyámügyes cigány, akkor jobban elfogadják őket. Egyedül a családtól lehet kiindulni, a családdal kell kapcsolatot teremteni. Olyan családcentrikusak, amelyet mi el se tudunk képzelni. Biztos, hogy rengeteg sérelemmel érkeznek ők. És ha érzik, hogy nemcsak követelünk, hanem embernek tekintjük őket... De van, ahol széthullik a család, nincs meg a tradicionális funkció, akkor nincs az az iskola, nincs az a kutatóintézet, ami vissza tudná adni a talajt a lábuk alá!”

## Mennyiség és minőség

Végezetül röviden áttekintjük, miként látják a kérdezett pedagógusok a cigányságot. Azt bemutattuk már, hogy csak töredékük vélekedett úgy, hogy a cigányok minden szempontból, illetve az általunk definiált főbb szempontok alapján egységesek lennének, s láttuk azt is, hogy sok tekintetben polarizált - egyszerűsített, fekete-fehér - képet alkotnak. A polarizáltságot annak tüneteként értelmeztük, hogy még a pedagógusoknak ebben a csoportjában is, melyet a cigányságot legjobban ismerők közül választottunk ki, sokan vannak, akiknek kevés az ismeretük, akik tartózkodóak, sőt ellenségesek a cigányság egészével szemben.

A kérdőívhez egy 43 tételből álló tulajdonságlistát fűztünk azzal a kéréssel, jelölje meg azokat a vonásokat, amelyeket a cigányságra leginkább érvényesnek tart. A listát a szakirodalomban szokásosan alkalmazott, az etnikai kisebbségeket leíró sztereotípiákból állítottuk össze, s ezt kiegészítettük saját korábbi kutatásunkban gyakran talált néhány vonással (*Allport, 1977*).

Nem gondoltuk, hogy egy alig százfős mintán végigkérdezett lista önmagában érzékletes és meggyőző képet adna a pedagógusok cigányképéről, éppen ezért nem is elemezzük behatósabban a megoszlásokat, csupán a faktoranalízis (főkomponensanalízis) fontosabb eredményeit foglaljuk össze.

A 43 tulajdonság 16 olyan faktorba rendeződött, amelyeknek sajátértéke 1,0 fölött van, s ezek együttesen a variancia 71%-át magyarázzák. Ez igen magas érték lenne, ha eltekintenénk a faktorok nagy számától. Azonban nyilvánvaló - s az ilyen jellegű elemzésben természetes -, hogy a faktorok tartalmilag ismétlődnek, s a sorrend közepétől már egyenként csak kismértékben járulnak hozzá a szórásnégyzet magyarázatához. (9 faktor a variancia 52%-át magyarázza, a további 7 csupán 20% -kal járul hozzá az értelmezéshez.)

A faktorok tartalmát elemezve úgy láttuk, hogy az első négy faktor hordoz önálló karaktert (nem statisztikailag, hanem tartalmilag). A főkomponensanalízis olyan eljárás, amely megengedi, hogy az „elfogadott” komponensek számáról az elemzés után döntünk, így elemzési szabályt sem sértünk meg, ha a bemutatásban a többitől eltekintünk.

Az első négy faktor együttesen ugyan csak 36%-ot magyaráz a varianciából, de az ezekkel a faktorokkal korreláló vonások jól értelmezhető típusokat rajzolnak ki. (A faktorok sajátértékei a sorrendnek megfelelően 4,11; 3,63; 3,00; 2,58 - az ötödik faktor sajátértéke 2,00.) A négy faktor összesen 32 vonással korrelál 0,40% feletti erővel.

A faktorokat (súlyuk a sorrendben is kifejeződik), úgy értelmezzük mint a kérdezett pedagógusok által leírt cigányképeket. Mivel többségük a cigányságot eleve heterogénnek - éspedig legkevésbé etnikailag, leginkább az életmód, életszínvonal, életstílus által definiálhatónak - tartja, a faktorok azt jelzik, milyen képek élnek egymás mellett akár egyazon tanárban is a cigányságról. Tehát semmiképpen sem állítjuk azt, hogy a kérdezettek többsége az egyik, kisebbsége a másik képet tartaná érvényesnek, hanem azt, hogy szinte mindegyikük többféle (ismételjük, főként nem etnikai értelemben eltérő) cigány egyént, családot, csoportot ismer. Legfeljebb azt mondhatjuk, hogy az egyes, többé-kevésbé koherens cigányképeket karakteresebben és egyöntetűbben írták le, mint a többieket.

Az első, a legnagyobb súlyú faktor a „rossz cigány” sztereotip képét rajzolja ki. A faktorban a következő vonások szerepelnek (zárójelben a korreláció értékét jelezzük):

követelődzők	(0,58),
tanulatlanok	(0,54),
összeférhetetlenek	(0,51),
lusták	(0,50),
kiismerhetetlenek	(0,49),
primitívek	(0,49),
munkakerülők	(0,48),
elhanyagolják gyermekeiket	(0,47),
bűnözők	(0,45),
lopósak	(0,44),
piszkosak	(0,43),
etnicisták	(0,40),
seftelők	(0,40).

Ebben a cigányképben, amellet, hogy csupa negatívumot tartalmaz, két elemet tartunk külön figyelemre érdemesnek. Az egyik, hogy viszonylag nagy súllyal szerepel benne a kiismerhetetlenség, ami nemcsak azt jelzi, hogy ellenséges csoportként jelenik meg a cigányság (vagy a cigányságnak egy része), hanem azt is, hogy a nagyon negatív

kép kialakulásához nagy mértékben hozzájárulnak a hiányzó ismeretek. Ezt erősíti, hogy a listában szerepel az etnicitás. Bár a vonások között dominálnak az életmódra vonatkozók, mégis - főként e két utóbbi alapján - feltételezzük, hogy nem egy társadalmi csoport általában, hanem egy etnikum képe jelenik itt meg. S ebből arra a következtetésre juthatunk, hogy a közvéleményben, a sajtóban oly gyakran emlegetett „életmód” kérdése az etnicitás, ebben az esetben egy elutasított etnikum létének elismerését leplezi.

A képnek csak egyetlen olyan vonása van, amely közvetlenül kapcsolódik a gyermekekhez. Ez a cigánycsoport, illetve ez a cigánykép azt is tartalmazza, hogy gyermekeiket elhanyagolják. Valószínűleg más foglalkozási csoportban nem lenne jellemző jegy, a pedagógusok azonban - amikor ezt a képet kialakítják - az iskolai követelményeknek megfelelni nem képes gyermekeket (kis csúsztatással) a családi elhanyagolás számlájára írják.

A második faktorban az elsővel szöges ellentétben álló „jó cigány” jelenik meg. A kép éppen olyan árnyalatlanul hófehér, amennyire hibátlanul fekete volt a másik. (Az eredeti listán szereplő tulajdonságokat, ha a faktorról negatívan korrelálnak, a következőkben tagadó formában közöljük.)

családcentrikusak	(0,60),
összetartók	(0,50),
nem labilisak	(-0,47),
dolgosak	(0,46),
nem félelmetesek	(-0,45),
vannak értékeik	(0,44),
nem családok	(-0,44),
barátkozók, szívélyesek	(0,43),
érzékenyek	(0,42),
korábban érnek	(0,42),
ápoltak	(0,42).

A negatív korrelációk gyakorisága is arra utal, hogy a faktorban egy másik, ezzel ellentétes „cigánykép” tagadása rejlik, s ha összehasonlítjuk az előző tulajdonságlistával, kiderül, hogy szinte annak az ellenpólusa. Itt az etnicitás csak közvetett formában van jelen, mert olyan jellemzők fejezik ki, amelyek a nemzetközi szakirodalom szerint gyakori elemei a kisebbségekről alkotott sztereotípiáknak: érzékenység, korábbi biológiai érés, összetartás (Wilksa-Duszynska, 1980). Külön kiemeljük, hogy itt a biológiai érés egy nagyon pozitív cigányképbe ágyazódik, s ebben az összefüggésben inkább csak az eltérés, a másság jellemzőjének tűnik, nem pedig elutasítást megalapozó ítéletnek. Elég erős korrelációval van jelen a faktorban az a vélemény, hogy vannak értékeik, azonban az értékeket ez a kép csak általános szinten tartalmazza. Az összefüggések alapján úgy látszik, mintha az értékeket az itt szereplő pozitív tulajdonságok, illetve a negatív tulajdonságok tagadása hordozná.

A kép árnyalatlansága azonban ismét csak az ismeretek hiányairól árulkodik, kiváltképpen ha azt is szem előtt tartjuk, hogy második súlyú faktorként, az elsőhöz közeli mértékű sajátértékkel jelent meg. Nem örvendezhetünk felhőtlenül annak, hogy ennyire elfogadó, barátságos kép is él a cigányokról, hiszen - bár semmiképpen nem

akarunk egyenlőséget tenni a kétféle egyszerűsítés közé - az utóbbi éppen annyira valóságidegen, mint az előbbi.

A harmadik faktorban végre egy árnyaltabb cigánykép jelenik meg, a *sikeresebb cigány kereskedőé*, azé a cigánycsoporté, amelyet néhány évvel korábban ismertünk meg és mutattunk be. Az alábbi tulajdonságokkal korrelál a faktor:

jó modorúak	(0,54),
etnicisták	(0,45),
seftelnek	(0,45),
értelmesek	(0,44),
dolgosak	(0,42),
ápoltak	(0,41),
szabadok	(0,40).

Ebben a képben megismétlődik az előbbieket néhány eleme, de egészen más összefüggésbe kerül. Az első faktorban az etnicizmus és a seftelés egy munkakerülő, minden tekintetben visszataszító etnikum jellemzői voltak, a második faktorban a dolgoság és ápoltság egy családjának élő, érzékeny, visszahúzó csoporté, itt viszont olyan etnikai csoport képébe illeszkednek ezek a vonások, amely értelmessége, jó modora, megjelenése segítségével kissé gyanús módokon keresi megélhetését. A szabadság elemének megjelenésével mintha egy kicsit irigykedőnek is hatna ez a cigánykép.

A negyedik faktorban újra egyértelműen negatív cigánykép bontakozik ki, amelyet egyszerűen a *bűnözővel* azonosíthatunk.

A faktorban szereplő változók:

nem széthúzó	(-0,60),
nem vadak	(-0,53),
nem tradicionálisak	(-0,45),
gyakran bűnöznek	(0,42).

A változók közül az egyetlen pozitív kapcsolatot a bűnözés adja, s ezen kívül azért is határozhatjuk meg ilyképpen ezt a típust, "cigányképet", mert a tradicionalizmust is negatív előjellel vonja be, ugyanúgy mint az itt még szereplő egyéb vonásokat. A faktor egyetlen komoly tanulsága, hogy a pedagógusok egy részében jelen van a cigányságról alkotott kép egyik elemeként, vagy a cigányság egyik feltűnő csoportjának jellemzőjeként a cigányság és a bűnözés összekapcsolódása, s ez a cigánykép vagy elem eléggé karakterisztikus ahhoz, hogy viszonylag nagy súlyú önálló faktorban jelenjen meg.

A többi faktorban egy-egy kiemelkedő változó köré még néhány, egyre kisebb számú jellemző társul, váltakozva jeleníti meg a teljesen pozitív és a teljesen negatív klisét.

A teljességhez tartozik annak bemutatása, ami kimaradt. A változók közül az alábbiak nem kerültek be a legnagyobb súlyú faktorokba: szegények, törekvők, szerények, gazdagok, különböznek egymástól, jó zenei érzékük van, zártak, felismerhetők, nemigen formálhatók, vándorlók, kisebbségi érzésük van, indulatosok, vallásosak. Egyik-másik vonás kimaradásán csodálkozhatunk (például a zenei érzék csak a 12. faktorban bukkan

fel 0,40 -nél magasabb korrelációval), de a változók többségének rokon jelentései a várakozásnak megfelelő súllyal szerepeltek.

Amikor megpróbáljuk összegezni az itt bemutatott elemzést, akkor először azt emeljük ki, hogy a negatív cigánykép mellett szinte hasonló súlyú pozitívát is találtunk. A két kép - ezt a választott matematikai módszer eleve feltételezi - egymástól független, sőt tartalmilag, érzelmileg egymással ellentétes, ami nem zárja ki, hogy egyazon ember „cigányképéről” lehessen szó. Bár a képek egysíkúságára joggal panaszkodhatunk, remélhetjük, hogy van mire építeni egy emancipáltabb viszonyt a többség (legalábbis annak fontos képviselői, a tanárok) és a cigányság között. Ugyanakkor az is eléggé érzékelhető, hogy a cigányságról alkotott képek mögött nincsen elég ismeret.

Ha a tanároknak a gyermekekkel kapcsolatos kérdésekre adott válaszaira gondolunk, akkor ez az elemzés is megerősíti, hogy a tanárok szinte külön „népcsoportként” kezelik a gyermekeket és a felnőtteket. Míg a gyermekekhez, tanítványaikhoz gyakran közelednek szeretettel, megértő és támogató attitűddel, addig a felnőttekkel szemben inkább elutasítók, gyanakvók. E különbség részben a tanár-diák és a felnőtt-felnőtt közti viszony alapvető pszichológiai, szociológiai eltéréseire vezethető vissza, de tartalmazza a mindennapi kontaktusok révén egymásról szerezhető tapasztalatokat is, amelyek ki-egyenlített, demokratikus iskolaszervezeti és társadalmi feltételek között talán a felnőtt-kori közeledést is megalapozhatják.

## Kép a jövőről

### Töredékek külföldről

Ebben a fejezetben a cigányságra koncentrálni tekintjük át a kisebbségek oktatásának helyzetét Európa fejlett ipari országaiban. Előjáróban azt jegyezzük meg, hogy a kérdés ezekben az országokban már évtizedek óta napirenden van, mindenekeelőtt azért, mert a gyarmatbirodalmak felbomlása következtében, később pedig a munkavállalás céljából beköltöző különböző etnikumú tömegek és gyermekeik iskolázása nemcsak elméleti kérdésként jelentkezett, hanem nagyon is szorító gyakorlati problémákat vetett fel. Az utóbbi évtizedben az OECD CERI több összehasonlító tanulmánykötetet jelentetett meg a kisebbségi etnikumok oktatásával kapcsolatos elméleti és gyakorlati kérdésekről. (Ezek közül kettőre tételelesen is hivatkozunk.)

Általános megfigyelés, hogy az etnikai csoportok főként úgy akarják észrevétni magukat, hogy kiállítások, folklór-rendezvények, rádió- és tévéprogramok formájában mutatják be saját kultúrájukat. Az etnikai kisebbségek sok esetben magukra nézve nem érzik kötelezőnek, hogy más kisebbségek vagy a többség tagjaival kölcsönös kommunikáció jöjjön létre. Ugyanígy a többség sem sokat törődik velük, mert úgy véli, hogy ez az állam és az adott kisebbség külön ügye. Ahol már hosszabb idő óta letelepedett kisebbségek élnek, a különbségek köztük és a többség közt valószínűleg minimálisra csökkentek. Ilyenkor a kisebbségi tevékenység saját megkülönböztető jellemzőik, jelvényeik, kulturális kincseik ápolásában vagy újraélesztésében fejeződik ki.

Még most is előfordul, hogy a jóléti államok a régi stratégiához - elnyomáshoz, elhanyagoláshoz - folyamodnak, amint például a francia kormány a korzikai és a breton szeparatista mozgalmakkal szemben. Azonban egyre inkább olyan elvekhez és eszmékhez igazítják magatartásukat, mint a demokrácia, önrendelkezési jog, egyenlőség, anti-rasszizmus, de főként a kulturális pluralizmus. Egyre több országban vált ugyanis világossá, hogy a kisebbségi etnikumok elnyomásáért és az asszimiláció kikényszerítéséért később nagy árat kell fizetni. A jóléti államok ésszerűségből inkább kerülnek a konfliktust, és különböző formákban engedményeket tesznek az etnikumoknak.

Ezeknek az engedményeknek alapvetően fontos formája kisebbségi régiók iskoláiban lehetővé tenni, hogy a kisebbségi nyelv legyen a tanítási nyelv. A *nem regionális* és a *bevándorló* kisebbségek etnikai kultúrájának támogatására speciális programokat indítanak, kvótákat biztosítanak a kisebbségek fiataljainak a felsőoktatásban, speciális szakmai képzéseket vezetnek be, ösztöndíjakat alapítanak.

Svédországban virágzanak a formális etnikai szervezetek, főként az állam és a helyi hatóságok finanszírozásával (*Björklund, 1987*). Ezek nevelik ki saját képviselőiket, akik a helyi és központi hatóságokkal folyó alkudozásokban elfogadott tárgyalófelek.

Vannak azonban kivételek is, ahol a kisebbségi érdekek ütköznek a többség érdekeivel. Sok esetben a bevándorlók közösségeit kívülről támogatja saját hazájuk. Jelenleg például ez a helyzet a svédországi finnekkel, akiket a finn kormány támogat követelésükben, hogy a svédek létesítsenek számukra finn iskolákat. A svéd szociáldemokrata

kormány viszont meg akarja óvni egyik fő vívmányát, az egységes svéd oktatási rendszert. A szakértők valószínűnek látják, hogy a kormány ebben engedményeket fog tenni.

Végül sokhelyütt, ahol etno-regionális mozgalmakról van szó, nem elégséges az engedmények taktikája, és a kormány kénytelen, bármilyen vonakodva is, több regionális önállóságot, sőt szövetségi rendszert bevezetni.

A cigányság helyzete az oktatásügyben is külön kérdésként jelentkezik. Helyzetük „különlegessége” három tényezőben mutatkozik meg. Az egyik az, hogy több európai országban nem állandó lakóhelyeken élnek, hanem lakókocsikból álló karavánokban vándorolnak. Ebből a szempontból helyzetük minden különlegessége ellenére hasonló más, ugyancsak vándorló népcsoportokéhoz. A másik sajátosság a felnőttek rendszerint alacsony iskolázottsága, s ebből, valamint eredeti kultúrájuk írásbeliségének hiányából eredően az iskolához, mint társadalmi intézményhez való ellentmondásos kapcsolatuk. E tekintetben is van hasonló európai kisebbség - etnikai is, szociális is -, amellyel közös a lehetséges stratégiák iránya. A harmadik sajátosság az anyanyelv különböző szintű megtartása, illetve a cigány nyelv egységes normatív, leíró rendszerének hiánya. Mindezek együtt vezetnek ahhoz, hogy a rájuk vonatkozó politikák, mindenekelőtt a most bennünket érdeklő oktatáspolitikai szempontjából sajátos megközelítési módot és sajátos programok kialakítását látják szükségesnek.

A cigány gyermekek iskolázásával kapcsolatban viszonylag kevés a célzott kutatás. E kevesek egyike Angliából származik (*Acton, 1982, 1986*), ahol a becslések 12-15 ezerre teszik azoknak a gyerekeknek a számát, akik vándorló, utazó családokban nevelkednek. Az utazó fogalmába több népcsoport tartozik (írek, skótok), legnagyobb hányaduk cigány, köztük vannak magyar cigányok is. (Lehetséges, hogy ez az oka, hogy mind az e kérdésben tekintélynek számító Acton, mind tanítványai, s közülük is *Stewart (pl. 1989)* gyakori vendégek Magyarországon, sőt Stewart-nak kitűnő tanulmányai születtek a magyarországi cigányságról.)

Bár a kisebbségek oktatásának kérdései már az 50-es évek óta úgyszólván napirenden voltak, a rendszerező áttekintés 1985-ben született: ez az ún. Swann-jelentés (*The Swann Report, 1985*). Ami konkrétan a cigányságot illeti, az angol oktatási felügyelőség először 1973-ban nevezett ki főfoglalkozású szakembert azzal a céllal, hogy a cigány gyermekek oktatási-iskolai problémáival foglalkozzék. Azóta folyamatosan bővült az ilyen feladatokat ellátók köre.

Megfigyelések és empirikus kutatások adatai szerint a családoknak az oktatással, az iskolába járással kapcsolatos attitűdjeiben az dominál, hogy kétségeik vannak az iskolázás társadalmi hasznosságát illetően. Nem nagyon tudják, mi történik az iskolában, és attól félnek, hogy gyermekeiket az iskola szülei ellen neveli. Ennek ellenére fontosnak tartják az elemi kultúrtechnikák elsajátítását, s ezzel magyarázható, hogy az elemi iskolával kapcsolatban dominálnak az elfogadó attitűdök. A pozitív beállítódás ellentétébe fordul a gyerek 11-12 éves kora körül.

A szülők iskolával kapcsolatos ambivalenciáját az angol szakértő jelentős részben arra vezeti vissza, hogy saját iskoláskorukra úgy emlékeznek, mint megszegényítő, gyakran megszakított folyamatra, a kudarcok sorára. Ettől az élménytől szeretnék gyermekeiket megóvni. (Sajnos, ez a szempont a mi kutatásunkból kimaradt - de nagyon valószínű, hogy mi is hasonló válaszokat kaptunk volna.) A gyermekek természetesen maguk is osztják szülei szorongását. Az iskolával kapcsolatos aggodalmakra következtettünk mi is vizsgálati anyagunkban, s ebben láttuk a tanulmányi kudarcok egyik okát.



Az iskola alapvetően idegen a cigány kultúrából érkezett gyermek számára, s erre az idegenségre terhelődik félelme attól, hogy elválasztják családjától. Ezeket a kezdeti nehézségeket a gyermekek az iskola és a család segítségével még le tudják küzdeni, de a felsőbb iskolafokozaton a követelmények növekedésével, az iskola szervezetének bonyolultabbá válásával a nehézségek fokozódnak. S míg az elemi kultúrtechnikák elsajátításának fontosságával a család egyetért, a felsőbb iskolafokozatokon közvetített ismereteket saját szempontjukból gyakran nem tartják érvényesnek, fontosnak.

Angol megfigyelések szerint a cigány tanulók akkor profitálnak legtöbbet az iskolából, ha van olyan a tanáruk, aki bizalmukat élvezi. A folyamatos, tartós kapcsolat egy jól ismert felnőtellel az alapja az elemi iskolai sikerességnek, sőt a középiskola alsó szintjén is lehet erre építeni. Ennek megfelelően az angol fejlesztő programok lényege, hogy egy állandó tanárral való kapcsolatot igyekeznek biztosítani a legkülönbözőbb formákban. (Ezekre még visszatérünk.)

1983-ban az Európa Tanács szemináriumot szervezett a vándorló életmódot folytató népesség, közöttük különösen a cigányok iskolázásának problémáiról. Ezt követően kilenc európai ország szakemberei készítettek nemzeti tanulmányokat a kérdéskörrel. (Az országok a következők: Belgium, Dánia, Egyesült Királyság, Franciaország, Görögország, Hollandia, Írország, Német Szövetségi Köztársaság és Olaszország; ezekben az országokban összesen nagyjából egymillió cigány él.) A beszámolók anyaga gyűjteményes kötetben is megjelent, a következőkben ennek alapján tekintjük át a cigány gyerekek iskolázásának nyugat-európai helyzetét (*Liégeois, 1985*).

Mielőtt ennek tárgyalásába kezdenénk, megismételjük, hogy a cigányság iskolázásának kérdései elsősorban olyan összefüggésben jelennek meg, ami az állandó vagy legalábbis gyakori lakóhelyváltoztatásra adott vagy adható intézményi reakciókat hangsúlyozza. Nyilván valamely kényszer szülte megközelítés ez is, hiszen a nyugat-európai cigányságnak is csak egyik hányadára jellemző a „vándorló életmód”. (Jóllehet - ezt tudnunk kell - a „vándorló életmód” társadalmi és egyéb problémákkal terhelt jelenségnek számít ugyan, de nem devianciának, kiváltképpen nem bűnözésnek.)

Felületesen szemlélve ez a megközelítés a magyarországi cigányok problémáinak értelmezéséhez csak igen korlátozottan érvényes. Azonban mégis érdemes megismerni ezeket a tapasztalatokat egyrészt természetesen a nemzetközi kitekintés és összehasonlítás s ezzel saját helyzetünk realisabb szemléletének igénye miatt, másrészt azért, mert a teljes társadalmi helyzet, illetve az etnikum belső helyzetének különbségei ellenére sok hasonlóság van: a többség reagálásában, a cigányságról alkotott vélekedésekben, azokban az oktatáspolitikai erőfeszítésekben, amelyek a cigányság problémáinak orvoslására megfogalmazódnak, de a cigányság belső problémáiban is.

Az egyik kiindulópont - s ezzel kapcsolatban hivatkoznunk kell saját 1985-ben lezárt kutatásunk kiinduló hipotéziseire és alapkérdéseire (*Forray - Hegedüs, 1985*) -, hogy nehéz megfelelő kapcsolatot találni az iskolai sikeresség és a gazdasági sikeresség között. A kapcsolat hiányának egyik oka az, hogy az iskolázás nem ad képesítést a cigányok jellegzetes foglalkozásaiban. Nincs megfelelő kapcsolat a cigányság esetében az iskolai siker és a társadalmi siker között sem, mivel az iskolázás - bármennyire fejlett legyen az adott ország iskolarendszere - nem emeli az egyén saját társadalmi csoporton belüli státusát. A csoportok vezető szociális értékei mások, mint amelyeket az iskola preferál. Azok a kísérletek, amelyek arra irányultak, hogy a cigányságot a többségi tár-

sadalom kultúrájába integrálják vagy asszimilálják, gyakran félbeszakadt integrálódást, asszimilálódást eredményeztek.

Az iskolarendszer mint formális szocializációs ágens leginkább hivatott arra, hogy a kulturális integrációt működtesse és végigvigye. Ha a gyerekek korán elhagyják az iskolarendszert, jelentősen csökkennek az esélyeik arra, hogy integrálódhassanak a többségi társadalomba. A cigányok jövője nagyrészt attól függ, hogy az iskola, a közoktatási rendszer, a tantervek és maga a műhelyszintű tanítási gyakorlat milyen irányban fejlődik. A cigányok is kezdenek már úgy tekinteni az oktatásra mint létük, s még inkább jövőjük kulcsfontosságú tényezőjére.

A szakértők egyetértettek abban, hogy a cigányság kulturális egyenrangúságának elismerése lehet az az alap, amelyre a nemzeti oktatásügyek építhetnek. Olyan multikulturális nevelést szükséges megvalósítani, amelynek alapja a kölcsönös elismerés, kulcsfogalma pedig az egymással való tárgyalás. A tárgyalásban, a kommunikációban a cigányok nagyon is érdekeltek - hagyományos mesterségeik jelentős része feltételezi a jól fejlett kommunikációs készséget -, s éppen érdekeltségük lehetne a fő motiváló tényező, ha az iskola tudatosan építene rá.

Az egyes európai országok egymástól meglehetősen eltérően kezelik a cigány gyermekek iskolázásának problémáit, s az eltérések az adott ország oktatáspolitikájából jól levezethetők. Az alapoktatás vonatkozásában azt az általános jellemzőt kell kiemelni, hogy kötelezővé tétele a legtöbb országban szankciókkal volt terhelve, s olyan oktatáspolitikai keretében valósult meg, amely az erőszakos asszimilációt szolgálta. Anglia és Wales adja a pozitív példáit annak, hogy amikor csökken a politikai nyomás, emelkedik az iskolába járás gyakorisága és eredményessége a cigányság körében. A francia szakértő azt is kérdésesnek tartja - s ezt a negatív francia tapasztalatok birtokában állítja -, vajon a letelepedett, legalábbis a kényszerrel letelepített cigányok körében gyakoribb-e az iskolába járás. Úgy véli, a letelepített és az iskolába kényszerített embereknek nemcsak a kreativitása, alkalmazkodóképessége csökken, hanem a szülők érdeklődése és érdekeltsége is gyermekeik rendszeres iskolába küldésében.

Az oktatás szervezésében a Magyarországon is ismert alapmegoldások valamelyike terjedt el. Több országban - legalábbis a 60-as, 70-es évekig - speciális osztályokat hoztak létre, illetve ilyenekbe iskolázták be a cigány gyerekeket. Ezek a speciális osztályok nagyon gyakran (a mi fogalmainkkal) gyógypedagógiai, kiegészítő osztályok voltak. Jellegzetes példáját mutatta ennek a szervezeti megoldásnak Olaszország, ahol a hetvenes években szüntették meg a speciális osztályokat, iskolákat. A speciális osztályoknak néhol (pl. Angliában és Walesben) olyan szervezeti formái is kialakultak, amelyek az ott élő cigányság vándorló életmódjához alkalmazkodnak. Kísérleteznek például (Acton munkássága nyomán) a családokkal együtt vándorló „peripatetikus” tanár munkába állításával. Szintén angol szervezeti megoldás az ún. „mozgóforrás-egység”, amely a tábor két-három pontja között mozgó szakértői munkacsoportot jelent (pedagógusok, szociális gondozók). A cigányok által gyakrabban látogatott községi iskolákban kifejezetten az ő tanításukra képezett pedagógusok viselik folyamatosan gondját egy-egy osztálynak vagy osztálynyi cigány gyerekeknek. Írországon például ún. „játzóbuszt” állítottak fel, amely voltaképpen egy mobil játzócsoporthoz tartozik. Ezek a megoldások a cigány gyerekek elkülönített oktatását-nevelését valósítják meg. A másik lehetőség a „vegyes” osztály, a cigány gyerekek beiskolázása az életkoruknak megfelelő osztályba (pl. Dánia).

Az egyes szervezeti megoldások nagyon különböző problémákat vetnek fel, amelyeket nem lehet egymással azonosan megoldani vagy megközelíteni. Nehéz általános érvényű érveket és ellenérveket megfogalmazni a szervezési alapsémákkal kapcsolatban. Az azonban megállapítható, hogy a legtöbb európai országban vannak olyan iskolai kísérletek, szervezeti megoldások - bár ezek indokoltságát a legtöbb országban egyúttal vitatják is -, amelyek a cigány gyermekekhez adaptálódnak, illetve az ő iskolai adaptációjukat célzottan próbálják támogatni.

Országoként szinte ugyanazokkal a gondokkal kell a cigány családoknak és az oktatásirányításnak megküzdenie, mint Magyarországon. Sőt, a nemzeti tanulmányokat olvasónak az a benyomása, hogy nekünk több tapasztalatunk van e kérdésekben, mint sok más európai országnak.

Ilyen kérdés a saját osztály („cigányosztály”) vagy a vegyes osztály problémája. Ahol ugyanis megkérdezték erről a szülőket, ott a „cigányosztályt”, a csak cigány gyermekek számára létesített szervezeti megoldást gyanakvással és elutasítással fogadták, mint a *cigányellenes diszkrimináció* szervezeti formáját. (Ez nincs ellentétben azzal, hogy a lakóhelyükre látogató vagy ott meglepedő saját iskolát elfogadják.)

Másfelől (erre Franciaországban akadt példa), ahol viszonylag sok cigány tanuló jelenik meg a községi iskolában, ott a többséghez tartozók kiíratkozni törekednek, s így mondhatni spontán módon jön létre speciális iskola.

Általában elfogadott az a nézet, hogy a cigány gyerekeknek - különösen az iskolával való kapcsolat felvételének idején - támogatásra van szükségük. Ezt Dániában úgy oldják meg, hogy a bevándorlókat - ilyennek tekintik a cigányokat - úgynevezett fogadó osztályokba iskolázzák be. Ezekben az osztályokban eggyel több pedagógus foglalkozik a gyerekekkel, és alkalmaznak külön pszichológust és logopédust is. Az áttelepítést személyreszólóan tervezik meg és hajtják végre. Angliában és Hollandiában a helyi hatóságoknak, illetve a helyi iskoláknak van arra módjuk, hogy a gyerekek iskolai adaptációját államköltségből fizetett tanácsadó pedagógussal, pszichológussal és szociális gondozóval segítsék.

A szakértők által széles körben elfogadott követelmény, hogy az oktatásnak törekednie kell adaptálódni a cigány gyerekek speciális szükségleteihez és igényeihez. Ebben különös jelentőségük van a környezettel való kommunikációt elősegítő módszereknek, illetve kulturális tartalmaknak. Ilyen módszer a speciális „állampolgári nevelés”. (Ezt újabban politikai alapképzésnek is nevezik.) A cigány gyermek számára igen nagy gyakorlati értéke van annak, ha megtanítják, hogyan kell kitölteni egy formanyomtatványt, hogyan fogalmazhatja meg kérvényét. Elképzelhető, hogy „jobb” állampolgár lesz, mintha egész bekezdéseket tanítának meg neki az ország történetéből.

Alapvetően meghatározónak tartják, hogy az iskolázás egész problémakörét csak a társadalmi kérdésekkel együtt lehet kezelni. Azaz az oktatáspolitikát, a társadalompolitika és a szociálpolitika egymástól nem választhatók el, mivel kölcsönösen behatárolják a cselekvési lehetőségeket. Ezt különösen gyakran példázzák a következő komplex helyzetek: a cigányság hagyományos foglalkozási ágai többségükben olyanok (pl. vándorkezelés, mutatónyosság), amelyek gyakori lakásváltozást tesznek szükségessé. Hol telepedhetnek meg rövidebb-hosszabb időre, ott milyenek az infrastrukturális, az egészségügyi feltételek, milyen a befogadó klíma - barátságos vagy elutasító, netán ellenségügyi - , milyen jövedelmet tudnak a családok elérni és azt mennyi időn át? Olyan problémák, amelyek a gyermekek szociális helyzetét, egészségi állapotát, motivációit befolyá-

solják, és ugyanakkor nagyon is konkrét kérdéseket tesznek fel a helyi és regionális oktatáspolitikára: hol legyen az iskola, milyen szerkezetű, tartalmú legyen az oktatás stb.

Milyen különbség van a cigányságnak a többségi társadalomba való betagozását illetően olyan fogalmak között, mint az asszimiláció, az integráció, a csatlakozás (ez a Franciaországban használatos fogalom), illetve az aktív részvétel (ez az Olaszországban használatos fogalom). Terjed annak belátása, hogy látszólag árnyalatnyi különbségeik ellenére is lényegesen eltérő tartalmakat fednek ezek a fogalmak, amikor a cigányság társadalmi betagozásának folyamatát címkézik.

Olasz- és Franciaországban egyértelművé vált az a tendencia, hogy a cigány gyerekeket az iskolában nem szegregálják, nem hoznak létre külön iskolát vagy osztályt számukra. Az utóbbi években megerősödött az a felismerés, hogy a cigányság számára különleges jelentősége van az óvodának, s megindult az óvodák szervezése.

Az iskola fejlesztése szempontjából döntő jelentőségű, hogy az oktatásügy felismerje és elismerje a cigány gyerekeknek az iskolázással kapcsolatos attitűdjeit. Ez megmutatkozhat abban, hogy speciális ösztönzést, motivációt biztosít a gyerekek számára. Például a gyerekeknek olyan munkaformákat adnak, amelyek közvetlen kapcsolatban vannak a cigány kultúrával (például a lakás- és háztípusokkal, kosárkészítéssel, cigányzenevel, az orális kultúrával, a nyelvvel). Vagy pedig olyan tevékenységekbe vonják be a gyerekeket, amelyek számukra kedvesek, vonzóak (a testtel való kifejezés különböző eszközei, tehát a tánc, a mimika, a pantomimika).

Központi jelentőségű a sikeresség szempontjából, hogy megfelelő kapcsolat alakuljon ki az iskola és a cigány családok között. Ennek hiánya szinte mindig kudarcossá teszi a gyerek iskolai pályafutását. A kapcsolatok kialakításának eszköze, hogy az iskola bátorítsa a szülőket - nemcsak a cigányokat, hanem a környezet többségi lakosságát is - közös értekezleteken, találkozókon való részvételre, ahol a cigány és nem cigány szülők együttesen beszélnek meg a gyerekek családi és iskolai nevelésével kapcsolatos problémáikat. Arra is módot lehet keresni, hogy cigány és nem cigány szülők közösen egyezzenek meg egy-egy tantervi egységben, taneszközben. (Ez történt például Hollandiában.)

A pedagógusok magatartását tekintve a szakértők azt emelik ki, hogy viselkedésükben - szavaikban és metakommunikációjukban egyaránt - ki kell fejezniük a különböző kultúrák nyilvánvaló különbségei iránti tiszteletüket. Fontos, hogy megmagyarázzák tanítványaiknak a szokások, értékrendszerek különbségeit az egyes népcsoportok között. Ennek eszköze lehet, hogy rámutatnak a különböző szokásrendszerek, értékrendszerek érényeire, s igyekeznek elérni, hogy a többségi és a kisebbségi kultúrát azonos értékűnek tekintsék és kezeljék a gyerekek is.

Ezt a célt szolgálja olyan gyakorlatok beiktatása, amelyek a tudatosítást teszik eredményessé mindkét csoportban. Erre a rendszeres összehasonlítások szolgálnak a két csoport életének szintereiből vett példák segítségével. Érdekes és tanulságos lehet például a lakodalmi szokások, az utazási módok összehasonlítása, a jellemző gazdasági tevékenységek bemutatása, a lakás, a ház berendezésének jellemzése. A rendszeres összehasonlítások segítségével pallérozni lehet a gyermekek szociális érzékenységét és történeti érzékét annak érdekében, hogy növekedjék a másság iránti türelmük.

Norvégiában a nomád életmódot folytató lappok gyermekeinek iskoláztatása vet fel a cigány gyermekekéhez hasonló problémákat. Mindössze 200 ilyen gyermek él az országban, s valamennyien iskolába járnak. A lapp gyermekek koedukált osztályokban,

egységes állami tanterv szerint tanulnak. Norvégiában a kötelező iskolázás háromszor **hároméves szakaszra oszlik, összességében tehát 9 tanévből áll. Az egyes szakaszok között nincsen vizsga, de a záróvizsga valamennyi norvég gyerek számára kötelező és egységes.** A lapp nyelv itt fakultatívan választható tantárgy. Az iskolázás kezdő szakaszában a tanítás nyelve a gyerekek anyanyelve (lapp), ezt azonban később fokozatosan kiszorítja a norvég. Későbbiekben a lapp nyelvet külön nyelvként lehet tanulni.

Svédországban az etnikai kisebbségekre irányuló oktatáspolitikát az egyenlőség és az eredeti, valamint a svéd kultúra választhatóságának elve szövi át. 1970 óta Svédország valamennyi - összesen mintegy 6000 főnyi - cigány lakosa letelepedett életmódot folytat. Az iskola látogatása kötelező és teljes körű. Az iskola kezdő szakaszában anyanyelven (cigány nyelven) folyik a tanítás, ami kiegészül néhány svéd nyelvórával is. A felsőbb évfolyamok fő tanítási nyelve a svéd lesz. Ennek a felépítésnek az a meggyőződés az alapja, hogy a tudás megszerzéséhez legalább egy nyelv alapos ismerete szükséges.

Olaszországban előbb (a hatvanas évek közepétől) speciális cigány osztályokat tanítottak. A hetvenes évek első felétől kezdődően az ún. átmeneti osztályok periódusa kezdődött el, amit a cigány osztályok részbeni megtartása jellemezett. A nyolcvanas évek elejétől kezdve (egyértelmű oktatáspolitikai döntés alapján) integrált osztályokat létesítettek, a cigány osztályokat fokozatosan megszüntették.

A cigány gyerekek magától az iskolarendszertől, de tanuló társaiktól is sok visszautasítást kapnak. A legtöbb országban az iskola struktúrája és tanítási gyakorlata nem készült fel arra, hogy befogadja, és megfelelően kezelni tudja a cigány tanulókat.

Először is az iskola szempontjából a cigány gyerek rendszerint „problémás gyerek”, nehezen nevelhető, fegyelmetlen, aki nehezen alkalmazkodik az iskola rendszabályaihoz. A cigányok szempontjából viszont az iskola nem viselkedik adaptív módon, az általa közvetített tudás gazdasági és szociális téren egyaránt gyakran irrelevánsnak látszik. A bukás például az iskola szempontjából a gyermek alkalmatlanságáról hozott ítélet. A cigány család szempontjából azonban az iskola bukik meg, amikor nem képes megtanítani a kötelező tananyagot.

Az analfabétizmus az iskola szempontjából súlyos deviancia, a cigányság szempontjából van valódi funkciója is, ugyanis védekezést jelent a többségi társadalomból érkező asszimilációs nyomás ellen. A nyugat-európai országokban élő cigányság többsége gyermekeit már elküldi iskolába, és a cigány gyermekek rendszerint elvégzik az elemi osztályokat, melyek a kulturális alapkészségeket közvetítik. Saját tapasztalatainkkal (és a magyar statisztikákkal) egyezően élekednek a család és az iskola közötti konfliktusok, illetve megnő a köztük lévő távolság, amikor a gyermek nagyjából kamaszkorba lép. Ez az életkor a nyugat-európai országok többségében a középfokú iskolák alsó szintjére, nálunk az általános iskola felső tagozatára esik. Ezért a cigány gyermekek iskolázottságának emelésére ettől az iskolai szakasztól kezdve javasolnak nagyobb figyelmet fordítani.

Tapasztalatainkkal az is megegyezik, hogy a pedagógusok nagyon gyakran tartják a cigány kisgyermeket szociábilisnak, minden tekintetben vonzóknak. Ezzel szemben a cigány felnőtteket, és a hozzájuk a pedagógusok megítélése szerint mind hasonlatosabbá váló kamaszkodó gyereket kiismerhetetlennek, agresszívnek, nehezen kezelhetőnek írják le (*Acton, 1982*). A gyerekek eltávolodása az iskolától és az iskola eltávolodása a cigány gyerekektől egyszerre, valószínűleg egymást erősítve megy végbe.

A fokozódó és gyakoribbá váló eltávolodást a szakértők a kisebbségi lét sajátosságaival magyarázzák. A cigányság és a többségi társadalom egymásról eltérő képet alkot.

A cigányság számára a „nem cigány” többség jelenti azt a társadalmi közeget, amelyben élnie kell, amelyhez alkalmazkodnia kell, amely ellen esetleg védekeznie kell. A többségi társadalom számára viszont a cigányság csak az egyik a lehetséges „folklorok” között, problémái csak egyik problémát jelentik a sok közül, marginális helyzetük csak egyik marginális helyzet a lehetségesek közül, ezért nem mindig reagál megfelelően a cigányság sajátos igényeire.

Nagy különbség van abban, ahogyan a cigányok és az európai középosztály a gyermeket, a gyermekkort szemlélik. A cigány család szemében nincsen valódi határvonal, nincs válaszfal, szakadás a gyermek és a felnőtt között. Éppen ezért az iskolába lépést, az otthonból, a családból való kiszakadást a cigány családok sokkal inkább drámaként élik meg, mint a nem cigány környezetben felnőtt gyerekek, különösen azok a középosztályi gyerekek, akiket családi szocializációjuk során már az iskolára készítettek elő, tehát akik számára az iskola ismerős közeget jelent.

A cigányság számára az a körülmény, hogy nem cigányok között él, állandó készenlétet jelent (sok esetben fenyegetettséget is). Ez a készenlét - amit gyermekeiknek is örökölni hagynak - sok pozitív vonást hordoz és fejleszt ki: az alkalmazkodóképességet, a változásra való készségeket. Ezzel szemben a többségi kultúrához tartozó egyének számára a strukturált munkaerőpiac jelenti azt a késztetést, hogy erősen specializálódjanak. S az iskola éppen annak intézménye, hogy ezeket a specializált ismereteket, mint kulturális örökséget átadja a következő nemzedéknek.

Sajátos - és a mi viszonyainkkal nagy mértékben egyező - a cigányság viszonya anyanyelve iskolai oktatásának lehetőségeihez. Több országban nehézséget jelent, hogy a cigány nyelvnek nincsenek írott nyelvi normái. Ez azonban csak az egyik problémacsoport. Azt is megfigyelték viszont, hogy maguk a cigány szülők sem támogatják egyértelműen nyelvük iskolai oktatását, még kedvező körülmények között sem, olyankor, amikor ennek racionális indoklását a szakértők nem tudták felderíteni. (Tehát nem arról van szó, hogy nem anyanyelve a közösségnek, nem diszkriminációtól való félelem tartja vissza a szülőket, hanem - valószínűleg - a nyelv által teremtett etnikai „intimitáshoz” való ragaszkodás.)

A mai iskola azonban változásokon megy keresztül. Egyfelől érzékelhető a multikulturalizmusra irányuló tendencia. Emellett fokozódik a cigány gyerekek iránti érdeklődés is, amely az ún. „nyitott kapus” oktatáspolitikával együtt jelentős változásokkal kecsegtet az oktatásügy egészében. (A „nyitott kapu” az esélyegyenlőség elvének gyakorlatba való átültetését jelenti.) Azt is hangsúlyozzák azonban az európai szakértők, hogy mindezen pozitív változás jelentős részben nem ment még át a gyakorlatba, azaz a multikulturális nevelés gyakran csak a deklarációk szintjén valósul meg. Ez jelentkezik akkor, amikor a cigány kultúrának csak egyes, egymástól elszakított elemeit viszik be az iskolai munkába (tánc, zene), miáltal a cigányság valami mutogatnivaló egzotikumként jelenik meg. Ennél is rosszabb az a gyakorlat, amikor - multikulturalizmus címkéje alatt - a cigány tanulókat a többi gyerek mulattatására, szórakoztatására vagy okulására használják fel. (Ne örüljünk annak, hogy mi Magyarországon még nem kényszerülünk küzdeni e veszély ellen. Ez az állapot még előttünk van.)

A problémák megoldása érdekében mindenekelőtt a pedagógusképzésben kívánatos fejlődést elérni. Az Európa Tanács ajánlása szerint minden alkalmas módszert fel kell használni annak érdekében, hogy a cigányokat tanító pedagógusok képzését és továbbképzését biztosítsák. Ehhez hozzátartozik olyan szakmai kultúrával való ellátá-

suk, amely az etnikai kisebbségek soraiból származó gyermekek sikeres kezeléséhez, a velük való sikeres foglalkozáshoz szükséges. A cigány gyerekek és általában a vándorló életmódot folytató családok gyermekeinek beiskolázása az integrált osztályokba akkor lehet igazán hatékony, ha a megfelelő pedagógusképzés is kiépül, továbbá az iskola tanterve és szervezeti felépítése hozzájuk adaptálódik. Európa több országában értek el eredményt a pedagógusképzésben. Példaszerűnek tekintik a skandináv országok gyakorlatát. (Svédországban például cigány származású tanárok részére indítottak programokat, s a felvett hallgatók igen tekintélyes ösztöndíjban részesültek. A képzési programot a cigány szövetségek is támogatják.)

Az Európa Tanács ajánlásait érdemes részletesebben áttekinteni, hiszen olyan állásfoglalásokról van szó, amelyek megszívlelendők nálunk, magyar viszonyok között is:

- a) Az Európa Tanács nyomatékosan ajánlja, hogy a cigány nyelvet és kultúrát az iskolai oktatásban feltétlenül fel kell használni. Mint regionális nyelvnek és kultúrának ugyanazt a tiszteletet meg kell kapnia, ami valamennyi kisebbségi nyelvnek és kultúrának jár.
- b) Igen fontos, hogy az iskolák és a cigány családok között megfelelő kapcsolatok létesüljenek. Ehhez meg kell nyerni a szülők együttműködési készségét, támogatni kell őket abban, hogy belássák és elfogadják az iskolában szereshető tudás fontosságát, társadalmi hasznosíthatóságát.
- c) Azokban az iskolákban, ahová sok cigány tanuló jár, ajánlatos, hogy a nevelőtestületben vagy a kisegítő személyzetben legyen cigány kultúrájú, cigány etnikumú felelős is, aki segíteni tud az iskola és a családok közötti közvetítésben.
- d) A hatékony oktatáspolitikát feltétele a megfelelő foglalkoztatás- és általában társadalompolitika. A cigány és a vándorló lakosság dinamizmusát és függetlenségét olyan intézkedésekkel érdemes ösztönözni, amelyek révén fenntarthatják, sőt kiterjeszthetik a számukra elfogadható gazdasági tevékenységek körét.
- e) Fontos az olyan állami kampányok indítása is (elsősorban a tömegkommunikációs csatornákon keresztül), amelyek célja a cigányságot és a többi etnikai kisebbséget sújtó előítéletek és etnikai sztereotípiák leépítése.
- f) Az Európa Tanács célszerűnek tartja olyan országos bizottságok létrehozását, amelyekben cigányok és más etnikai kisebbségek, az oktatási minisztérium tisztviselői és az egyéb érdekelt hatalmi központok képviselői is jelen vannak. Ezek a bizottságok dokumentációs anyagokat készítenének és publikálnának. A cigányság helyzetét, kultúráját, problémáit ismertető dokumentációs anyagokat a tanárok, a pedagógusképző intézmények, a cigány és nem cigány szövetségek, a szociális gondozók, a helyi oktatási és közigazgatási hatóságok terjeszthetnék elő, egyúttal ők a legfontosabb célcsoportjai is a cigányságról szóló dokumentációknak.
- g) Az országos szintű bizottság mellett ajánlatos helyi bizottságok létesítése is, amelyek a helyi cigány érdekképviselet fórumaiként működhetnek.
- h) Alapvető szabályként az az ajánlás fogalmazódott meg, hogy minden oktatásügyi akció kidolgozásába és a gyakorlatba való átültetésébe magukat a cigányokat is be kell vonni, és minden őket érintő döntésnek a tényleges helyzet pontos ismeretén kell alapulnia.

A cigánysággal kapcsolatos európai oktatáspolitikák, s az ezeket megalapozó kutatási adatok vázlatos ismertetésével az volt az egyik célunk, hogy rámutassunk a magyar és az európai (nyugat-európai) helyzet hasonlóságaira és különbözőségeire. Másik célunk pedig az volt, hogy rámutassunk, a cigányságra irányuló speciális oktatáspolitikák olyan társadalmi-politikai környezetben formálódnak, amelyet az etnikumok és etnikai kultúrák egyenjogúságának és egyenrangúságának elismerése, de legalábbis az erre irányuló, a rendszerek egészét átfogó szemléletre, s az ezt realizáló stratégiák kimunkálására való törekvés jellemez.

### Helyzetelemzésünk 1990-ben

Megalapozottnak tartjuk azt a nézetünket, hogy nem véletlen a nagyfokú hasonlóság mások tapasztalatai és a mi kutatási eredményeink között. A nagyjából egy irányba mutató külföldi tapasztalatok és vizsgálatunk logikája azt diktálja, hogy - Szűcs Jenő már-már elkoptatott kifejezésével élve - mi is sürgessük a „nemzeti látószög” megváltoztatását (Szűcs, 1984).

- a) Legfontosabb kutatási eredményünknek azt tartjuk, hogy sikerült túllépnünk a cigányságnak mint szociális peremcsoportnak a leírásán, és az elemzésbe hangsúlyosan vittük be a cigányságnak mint etnikumnak az értelmezését. Elemzéseinkben azt törekedtünk és törekszünk bizonyítani, hogy a cigány gyermekek iskolai sikeressége nem érthető meg, következésképpen nem befolyásolható olyan módon, ha csupán a szociokulturális helyzetre koncentrálnak.
- b) Az etnikai és regionális kultúrák, kisebbségek ébredése világszerte kibontakozott folyamat, s ennek kezdetei megfigyelhetők már Magyarországon is. A magyar iskolarendszer, az iskolai szervezet azonban változatlanul az asszimiláció eszköze, s ebben a szervezetben egy másfajta kultúra jelenléte zavaró, diszfunkcionális. A gyermekek, különösen a serdülők saját kultúrájukban elfogadott viselkedése az iskolában fegyelemsértésnek minősül (az anyanyelv használatától kezdve a családi ünnepek alkalmából való hiányzáson át a gyermek-szülő, illetve gyermek-család kapcsolat minőségéig). Ez fokozza az iskolától való elfordulást, elidegenedésre való késztetést. A cigány gyermekeknek ugyanis két kultúrában kell szocializálódniuk, két kultúrában kellene otthonosnak lenniük, s ezt az önmagában is nagy feladatot az iskola ma nem tudja megfelelően támogatni.
- c) Sajtóelemzésünk azt bizonyította, hogy mind a társadalom egészében, mind a helyi társadalmakban a hagyományos paternalista viszonyok fenntartására való törekvés érzékelhető. A sok helyütt meglévő türelmetlenséget növeli, ha a cigányság nem fogadja el ezt az aszimmetriát.

A helyi társadalmakban a cigányságnak különösen ott kell szembenéznie értetlenséggel és ellenségességgel, ahol az életviszonyok - mind a cigányoké, mind a nem cigányoké - szélsőségesen elmaradottak, kevés és nehezen elérhető a munkaalkalom, a munkaképes emberek lakóhelyükről elköltözködnek. Az ellenségesség ilyen körülmények között az iskolában, a tanár-diák viszonyokban is megjelenik, és súlyosan akadályozza a cigány gyermekek eredményesebb iskolázását. Kedvezőbb lakóhelyi feltételek között nincsenek vagy jelentősen kisebbek az



etnikai színezetű feszültségek, s az ilyen környezetben működő iskolák cigány tanulói csak gyengébb tanulmányi eredményeikben (de nem „lemorzsolódásuk” gyakoriságában) és alacsonyabb szintű továbbtanulási aspirációikban különböznek a többségtől. (A minta mérete és területi extenzivitása miatt ezt az összefüggést csak esettanulmányokban sikerült bizonyítanunk, nem tudtuk elvégezni a matematikai-statisztikai elemzéseket.) Az összefüggést azonban fontos hangsúlyozni ma, amikor a munkaalkalmak további szűkülésének, az életszínvonal romlásának kilátásával kell szembenéznünk.

- d) A felkeresett cigány családok és gyermekek túlnyomó többsége bizalmat érez az óvoda és az iskola iránt, sőt olyan fokozott várakozást fűz az intézmények oktató-nevelő munkájához, amelynek azok nemigen képesek megfelelni. (Például hogy az iskola önállóan, a család segítsége nélkül juttassa el a gyermeket a befejezett képzésig.)
- e) Bár az etnikum kultúráját jelentős veszteség érte (a nemzedékek során bekövetkezett nyelvvesztés folyamatát anyagunkban is nyomon tudtuk követni), az identitástudatot zavarok és belső ellentmondások terhelik, egyénileg és csoportosan rendkívül érzékenyen reagálnak a cigányellenes előítéletesség és a diszkrimináció vélt és valós jeleire. Ez nemcsak a tanárok pedagógiai kultúrájának növelését teszi szükségessé, hanem számolni kell ezzel az érzékenységgel a segítő szándékú oktatáspolitikai beavatkozások tervezése során is. Ugyanis nemcsak a cigányok számára esetleg létesítendő szegregált osztályokat, hanem például a cigány nyelv oktatásának, használatának iskolai bevezetését is (még a nyelvet fenntartó családok többsége is) diszkriminatív lépésnek értékeli.
- f) A tanulmányi sikeresség - amit az évismétlések gyakoriságával tudunk mérni - és a továbbtanulási, pályaválasztási szándékok között jelentős ellentmondások feszülnek. A tanulók között alig volt olyan, aki nem tervezné az általános iskola befejezését, túlnyomó többségük szakmát kíván szerezni, sőt jelentős hányaduk középiskolában és később a felsőoktatásban szeretne tanulni. Ezzel szemben csak kisebb hányaduknak sikerült évismétlés nélkül eljutnia a felső tagozatba (különösen a hatodik osztályig és tovább), s eddigi tanulmányi teljesítményeik alapján sajnos az is jósolható, hogy sokuk az általános iskolát sem tudja majd befejezni, azaz jelenlegi iskolarendszerünk a szakmaszerzés lehetőségéből is kizárja őket. A teljesítmény- és az igény szint közötti nagy távolságot részben a gyermekek (és családjaik) hiányos társadalmi ismereteire vezethetjük vissza. Ezen a téren ők ma csak az iskolától, a pedagógusoktól várhatnak több segítséget, mindennek előtt információt. Másrészt a kultúrák közötti „fordítás” problémáiról van szó. A cigány tanulók az iskolától, a tanároktól származó érzelmi melegséget és megerősítést gyakran úgy értelmezik, mint iskolai-tanulmányi sikerességük elismerését, s tanáraik sokszor nem tudnak segíteni saját magatartásuk megértetésében. Mindez a tervezést és a célirányosnak vélt magatartásokat éppen a kitűzött céltől térítheti el, s már középtávon is a teljesítmények csökkenéséhez vezethet.
- g) A családok, a szülők iskolázottsági szintje, foglalkozási csoportja jelentősen kisebb mértékben befolyásolja gyermekeik iskolai eredményességét és továbbtanulási terveit, mint az egész népességet reprezentáló kutatások alapján várható volt. A más kutatásokból ismert „kemény” mutatók közül egyedül az otthon megtalálható könyvek száma és típusa gyakorolt kimutatható befolyást, a szülőkre vonat-

kozó adatok közül pedig az, hogy az apának van-e rendszeres kereső foglalkozása. Mindkét tényezőt a polgárisultság mutatójának tekintettük, s azt a következtetést vontuk le - ami a nemzetközi szakirodalommal megegyezik -, hogy a munkahelyen, a munkahely segítségével történő integráció alapvető, a következő nemzedék sorsát befolyásoló tényezője a társadalom szerkezetébe való beépülésnek.

Többváltozós matematikai modellek segítségével bizonyítottuk, hogy az iskolai programokban való részvétel, a tanárok iránt érzett bizalom és szeretet, az egyes tantárgyak iránti érdeklődés mérhető hatást gyakorol a tanulmányi teljesítményekre és a továbbtanulási aspirációkra. Ezt azért tartjuk fontos eredménynek, mert az iskolából érkezett hatások ilyen befolyását más kutatások legfeljebb elméletileg rögzítették, de egzakt módszerekkel nem bizonyították. Ennek az összefüggésnek az ismerete a pedagógiai programok részévé válva célzott eszközök, módszerek kialakítását alapozhatja meg.

- h) A kérdezett tanároknak mind a cigányság egészéről, mind cigány tanítványaik problémáiról, mind a problémák kezelésének és megoldásának módjairól igen szélsőségesek és polarizáltak a nézeteik. Tipikusnak tekinthető egyfelől a cigányságnak mint társadalmi peremcsoportnak az elutasítása, másfelől egyenrangú etnikumkénti elismerése, elismertetése, és a két szélső pólus között többféleképpen strukturálódnak a nézetek. A cigánysággal kapcsolatban barátságos és türelmes álláspontot képviselő tanárok az etnikum kultúrájáról hozzáférhető ismereteket, információkat hiányolnak.

Függetlenül a cigányságról alkotott összképtől, a pedagógusok többsége a 10-12 évesnél kisebb cigány gyermekeket rokonszenvesnek, szeretetreméltónak írja le. A nagyobbakról annak megfelelően polarizálódnak a nézetek, ahogyan a cigányság egészéről vélekednek.

Az életkori határ - ez megfelel a nemzetközi szakirodalomból nyerhető tapasztalatoknak - nagyjából az alsó és a felső tagozat között húzódik, amikor egy időben történik a hagyományaikhoz ragaszkodó cigány családokban a gyermek felnőtté minősítése és az iskolai követelmények, az iskola szervezettségi szintjének a növekedése. A családból és az iskolából érkező kettős követelménynek a gyermekek gyakran nem tudnak megfelelni, és - különösen a lányok - a családhoz való „visszatérést” választják. A két kultúra egymáshoz feszülésének, a két kultúrában történő szocializációnak a nehézségeit a családok érthető módon nem tudják önerőből megoldani, a hivatalos szakértők, a pedagógusok pedig rosszul „fordítanak”, és gyakran inadekvátan viselkednek.

- i) A fejlett ipari országok oktatási szakértői és társadalompolitikusai már másfél-két évtizede leszámoltak azzal az illúzióval, hogy társadalmuk olvasztótégelyében a tömeges asszimiláció nyomán maguktól szűnnek meg az etnikai feszültségek olyan módon, hogy eltűnnek az etnikumok. Új szemléletek, s ezeket a gyakorlatba átültető pedagógiai programok, kurrikulumok jelentek meg. Több európai országban a cigány népesség kulturális sajátosságaihoz alkalmazkodó oktatásfejlesztés külön programként fogalmazódik meg.
- j) Mindezek alapján úgy véljük, Magyarországon is tudomásul kell venni a cigányság (és más népcsoportok) asszimilációjához fűződő remények csödjét, és az új

helyzetnek megfelelően ki kell dolgozni az etnikai kultúrák egyenlőségén alapuló oktatás rendszerét. Ezt a szemléletet, rendszert a nemzetközi szakirodalom multikulturális nevelésnek nevezi.

## Látomás egy sokszínű országról

Amikor hozzákezdünk a multikulturalizmus témájára vonatkozó szakirodalom kutatásához, meglehetősen kilátástalannak látszott a helyzet. Magyarországon a „multikulturalizmus” címszó alatt alig akad az országos könyvtárakban tanulmány. A másik kapaszkodó, a „pluralizmus” többnyire tisztán politikai témákat tartalmazott: többpártrendszer, többféle társadalmi csoport érdekérvényesítése. Végül kitérülte a keresett témakör teljes interdiszciplinaritásában, sokféle szakterület címszavai mögé rejtve: történelem, földrajz, néprajz, szociálintropológia, szociológia, politológia, politikai tényirodalom, közgazdaságtan, statisztika, demográfia, társadalom- és szociálpolitika, oktatáspolitikai és oktatáselmélet, nemzetközi jog, kultúrák, vallások, pszichológia és szociálpszichológia.

A rendkívül heterogén anyag alapján néhány általános trend mutatható ki:

- a) Az etnikumok, nemzetiségek „ébredése”, újjászületése, azonosságtudatának erősödése világszerte.
- b) A multikulturalizmus jelenségének politizálódása, vagyis bármilyen arculatával is foglalkozik egy-egy tanulmány, mindig előbukkan a politika (még az oktatástechnikával foglalkozó cikkekben is). Ez nyilvánvalóvá teszi, hogy ez a kérdés elválaszthatatlan a politikától.
- c) Az utóbbi évtizedekben - de a történelem során lassú folyamatok eredményeként is - kialakult multikulturális szituációkat jobbra vándorlások hozták létre. Ezzel függ össze, hogy a népesség mozgására vonatkozó szakirodalom meglehetősen nagy fejezetét adja a multikulturalizmus problémájának.

A kultúra fogalmát - a feldolgozott anyaghoz alkalmazkodva - legtágabb értelmében használjuk, tehát nemcsak a művelődést, műveltséget, hanem szokás-, értékrendszerket, vallást, hagyományokat, politikai, üzleti kultúrát stb. is értve rajta.

Az alábbi következtetéseket nem csupán az itt hivatkozott, hanem ennél jóval tágabb körű és terjedelmű, átolvasott irodalom tapasztalatai alapján vontuk le.

A multikulturális helyzetek rendkívül sokfélék, összetettek és szinte helyenként változnak. A politikai töltet túlnyomórészt konfliktushelyzetet jelent, ritkán fordul elő „békés egymás mellett élés” formájában. A leggyakoribb modell az elnyomók-elnyomottak, a többség és egy vagy több kisebbség együttélése. Van, ahol az elnyomók alkotják a számszerű kisebbséget, viszont a hatalom az ő kezükben van.

Vannak országok, ahol az etnikumok sokasága él együtt, mindegyik használhatja saját nyelvét, ápolhatja kultúráját, s használnak egy közös nyelvet. (Keserű iróniája jelenlegi történelmünknek, hogy sok szerző a Szovjetunióra hivatkozik az egyenrangú együttélés mintapéldájaként.)

Van, ahol az őslakosság részbeni vagy teljes kipusztításával egy domináns kultúra vetette meg a lábát, de hamarosan még néhány más kultúra, majd egyre több etnikai töredék helyet kapott, és ma már együttesen alkotnak tarka szövedéket (Észak- és Dél-Amerika, Ausztrália). Néhol az etnicitás szigorúan területhez kötődik (baszkok, katalánok, walesiek, tiroliak), regionális kultúráról van szó.

A multikulturalizmus - eredetét tekintve - létrejöhetett hosszú távú (történelmi), középtávú (munkaerővándorlás) folyamatok és rövid távú események (háborúk, határkiigazítások, politikai „rendezések”) eredményeként. Sokat emlegetett és közismert példa a felvidéki magyaroké. A századforduló körül született, s ma már kihalóban lévő nemzedék - anélkül, hogy egy tapodtat is mozdult volna szülőföldjéről - megélhette az Osztrák-Magyar Monarchiát, a Csehszlovák Köztársaságot, Magyarországot és újra a Csehszlovák Szövetségi Köztársaságot vagy a Szovjetuniót. Multikulturális közegbe született bele, 5-8 nyelv, hatféle vallás vette körül, s multikulturális, csak éppen más összetételű állam polgáraként hal meg.

Multikulturalizmus létezhet globális, makro-, mezo-, s mikroszinteken. Globálisnak lehet nevezni (természetesen magát a világot is egy multikulturális rendszernek tekintve) a több országból összeálló, nemzetek feletti közösségeket, pl. az Európai Közösséget. Makroszintűnek tekinthetők a szövetségi államok (Svájc, Jugoszlávia), mezoszintűnek - természetesen nem nagyságra nézve - egy sokféle etnikumból álló ország (pl. az USA). Mikroszintű a kis csoport, például a bevándorlók kis közösségei és az egyén. Egy ember önmagában is képviselheti a multikulturalizmust, amennyiben származásánál, neveletésénél fogva, több nyelvet beszélve, egyszerre több kultúrát hordoz.

Egészen más szempontból nézve, úgy vázolhatnánk fel a multikulturalizmus egyszerű modelljét, hogy körökkel ábrázolnánk külön a társadalom szféráját (az etnikumokat szegmentumokkal jelölve), külön a politika, a gazdaság, az oktatás szféráit. A körök egymást fedő területei reprezentálnák a multikulturalizmust. Vagy egy másfajta sémában a világ térképén bejelölnénk az eleven konfliktusgócokat, mondjuk pirossal, azokat a területeket pedig, ahol több kultúra többé-kevésbé kiegyensúlyozottan él együtt, fehérrel. Bizonyára több lenne a piros, mint a fehér folt, természetesen nem a terület nagysága, hanem gyakoriság tekintetében. Magyarország ezen a képzeletbeli térképen szerencsére nem tűnik ki piros színeivel. Reméljük, nem is fog. Ennek érdekében azonban egyrészt tudomásul kell venni, hogy itt is vannak a többségitől eltérő kultúrák, s ezeknek a kultúráknak valódi esélyt kell kapniok arra, hogy a többségi kultúrával egyenrangúként fogadtassanak el. Az etnikai kultúrák elismerése elkerülhetetlen egy pluralista társadalomban. E kultúrák érték-hordozók kétféle értelemben is. Egyfelől azzal, hogy világunkat színesebbé, tartalmasabbá teszik, másfelől azzal, hogy elismerésük hozzájárul a társadalmi békéhez.

Indoklásra szorul, miért választottuk éppen a „multikulturalizmus” terminust a szinonimák vagy a szinonimáknak látszó fogalmak közül (interkulturalizmus, multietnikai, antirasszista, multirasszista nevelés, bikulturalizmus stb.). Elsősorban a „multikulturalizmus” és az „interkulturalizmus” fogalmának eltéréséről van szó, mivel az olyan terminusokat, amelyekben a „rassz” kifejezés szerepel, magyar nyelven eleve nem szerencsés használni. Az áttekintett szakirodalom alapján döntöttünk így, nem utolsó sorban azért, mert a legtöbb nemzetközi tanulmány, amely ezt a problematikát az oktatási rendszer, a nevelésügy vonatkozásában vizsgálja, e fogalmat alkalmazza.

A *multikulturális nevelés* fogalmát kétféle értelemben szokták használni (*One school, 1989*), s a két értelmezéshez eltérő nevelési gyakorlatok, illetve kutatási irányok tartoznak. Az egyik értelmezésben a multikulturális oktatás-nevelés az iskolai órák rendjébe illeszkedő diszciplínát, pontosabban tantárgyat jelent, amelynek a kurrikulumban meghatározott helye van, éppúgy tanulják a gyerekek, mint a matematikát, idegen nyelvet. (A továbbiakban erre az USA-beli tapasztalatokat bemutatva visszatérünk.) A másik értelmezés nem formalizált tartalmakat jelent, meghatározott szemléletet, amelynek formálásához az iskola keretet és segítséget ad. Ebben az értelmezésben a multikulturális nevelés azt tűzi ki célul, hogy a gyerekeket a másokkal szembeni türelemre, megértésre tanítsa, és kritikai attitűdöket alakítson ki bennük a társadalommal szemben. A multikulturalizmus az oktatáspolitikai számára azt a kérdést teszi fel, hogyan fejlődjék a nevelés és a nevelésügy, amikor a kulturális és a nyelvi sokféleséggel szembe-sül.

Az *interkulturalizmus* és az *interkulturális nevelés* fogalmát nehezebb meghatározni, mert nagyobb távlatokra és a társadalom egészére irányul, képviselői a bevándorló kisebbségek asszimilációjának megakadályozását tűzik ki célul, arra törekednek, hogy a bevándorlók gyermekei megőrizzék eredeti hazájukhoz és kultúrájukhoz fűződő kapcsolataikat is.

Az interkulturális nevelésnek is több értelmezése van. Egyfelől értelmezik úgy, mint az etnikai aktivitások helyzetét, s ebben az értelmezésben a bevándorlók és bevándorló etnikai kisebbségek gyermekeire van a fogalom fenntartva. Másfelől értelmezik úgy is, mint a tanárok számára szervezett kurzusokat, ahol a tanárok megtanulhatják, hogyan viselkedjenek a különböző kultúrájú, bőrszínű, különböző országokból érkezett gyermekekkel szemben. Továbbá értelmezik úgy is, mint egy általános nevelésfilozófiát, amely az egész kurrikulumot átfogja.

Mindkét fogalom azonos abban, hogy a kultúrák közötti dialógust megkönnyítő, a különböző kultúrák fennmaradásának a lehető legnagyobb esélyt adó szemléletet és módszereket kívánja beültetni a társadalomba és az iskolába, s ebben az értelemben közösek a politikai, morális és nevelési elkötelezettségei. Az interkulturalizmus (mint nevelésfilozófia) inkább a társadalomfejlődés hosszútávú céljait, ideáljait rajzolja ki, tartja szem előtt, olyan társadalom képét, amelyben több kultúra élhet egymás mellett. A multikulturalizmus a rövidebb táv, a jelen és a közeljövő problémáira és feladataira koncentrál. Ez is egyike azon szempontoknak, amelyek miatt e fogalom alkalmazása mellett döntöttünk.

A multikulturalizmus (és az interkulturalizmus) kérdésköréhez hozzátartozik a kétnyelvűség (bilingualisme) és a kétnyelvű nevelés problémája. Kutatásunkban és jelen beszámolóinkban inkább csak érintettük ezeket a kérdéseket, alaposabb tárgyalásukba nem mentünk bele. Nemcsak azt érzékeljük ugyanis, hogy a nyelvi kérdések mind a többség, mind a kisebbség szempontjából rendkívül érzékenyek, hanem azt is tudjuk, hogy a nyelvre vonatkozó pszichológiai, szociológiai, szociálpszichológiai kutatások (azok a tudományos megközelítések, amelyek számunkra itt relevánsak) önállósult tudományterületté váltak, s még főbb kérdéseit sem tudjuk áttekinteni jelenlegi dolgozatunkban (és ismereteink szerint). Különbséget kell tenni a kétnyelvűség mint nyelvészeti jelenség és mint kulturális és politikai jelenség között, mint egyéni és csoporttulajdonság között, és így tovább.

Bár a részletekben nem tudunk elmélyedni, azt a több kultúrára építkező társadalom normális állapotának tekintjük, hogy a kétnyelvű egyének - függetlenül attól, mire és hogyan használják „másik” nyelvüket, jogot kell kapjanak családi nyelvük iskolai oktatására. (Megjegyezzük, hogy mind a kisebbségi nyelvek, mind pedig a cigány nyelvűség a magyar szakirodalomban oly módon is megjelenik, ami teljes mértékben megfelel a multikulturalizmus szempontjának, ld. Réger, 1987, Győri-Nagy, 1988, s ma is jól használható gyűjteményes kötet is jelent meg magyar nyelven a témakörből Pap és Szépe előszavával és szerkesztésében, 1975 - ben.)

Valószínűleg új és akut kérdéssé lesz a többnyelvűség az Egyesült Európa megalakulása után - „annus mirabilis 1992”, ahogyan Rosen (1988) nevezi. Javasolja, hogy a Közösség alkossa meg a Nyelvi Chartát a kisebbségbe szorult nyelvek védelmében. Ugyanis féltő, hogy a kisebb nemzeti nyelvek peremre szorulnak, mivel a domináns nyelvet beszélők jobb helyzetben lesznek másoknál (több életesély, munka, karrier stb.). Magyarországnak egy időben kellene megoldania saját kisebbségei nyelvének emancipálását, és felkészülnie a magyar nyelv kisebbségi nyelvvé válására!

A multikulturális nevelés lényege az, hogy az iskola a maga eszéivel segítse a többséget abban, hogy megértse és értékelje a különböző kisebbségi kultúrákat, a kisebbséget pedig abban, hogy megőrizhesse identitását, öntudattal és önbizalommal vállalja csoportját; mindkét felet pedig tegye képessé arra, hogy érdeklődéssel forduljon a másfajta kultúra, a másfajta magatartás felé, sajátítsa el az egyenrangúságon alapuló együttműködés technikáit.

A multikulturális nevelésben többről van szó, mint az előítéletek elleni küzdelemtől, bár nyilvánvalóan ez is a lényegéhez tartozik. A cél a nyitott, türelmes, itthon és a világban magabiztosan mozgó emberek nevelése.

Történetileg vizsgálva a multikulturális oktatás kialakulását, olyan hosszú fejlődési folyamatra kell gondolnuk, amelynek felismerhető fázisai vannak (Lynch, 1986).

- a) A „laissez-faire” fázisban a politika, a társadalomirányítás semmibe veszi vagy nem is érzékeli, hogy új társadalmi és kulturális jelenséggel áll szemben. A problémát vagy aktívan vagy passzívan elutasítják, s domináló a 19. századi nacionalizmusok kulturális hegemonia-törekvése.
- b) Az „asszimilációs” fázisban a szociális nyomás és nyugtalanság hatására a bonyolult problémák halmazából kiemelik a „gyermek-kérdést”. Ennek megoldására születnek olyan intézkedések, mint a kisebbséghez tartozó gyerekek szétosztása különböző iskolákban, buszoztatás, speciális iskolák szervezése. Mindezek nyomán a szándékoktól függetlenül a kisebbségek gyerekei marginalizálódnak.
- c) A „deficit” vagy az „integracionalizmus” fázisában az oktatáspolitikai tudomásul veszi, hogy léteznek alternatív, legitim kultúrák, hangsúlyt kap a folklór. Az identitás, az etnikai öntudat ebben a fázisban strukturális hátrányt jelent, mert az etnikum csak az iskolarendszer egyes szervezeti elemeiben van jelen.
- d) A „multikulturális” fázis akkor valósul meg, ha a nevelési stratégiák és a rendszeres reformok révén érvényre jut a fejlődésében harmonikus, kultúrájában heterogén társadalom. A kulturálisan plurális fázis címzettje a gyermek.
- e) Az „antirasszista” fázis akkor következik be, amikor politizáló, kritícista társadalom jön létre, amelyben a kulturális eltérésekhez semminémű hatalmi pozíciók nem társulnak.

Emlékeztetünk könyvünknek az etnikai újjászületésről szóló fejezetére, ahol egy hasonló fejlődési folyamat modelljét elemeztük. Azért érdemes ezt a sémát is megismerni, hogy érzékeljük az etnikai kisebbségekkel kapcsolatos kérdéskörök elkerülhetetlen politikai töltetét és szoros kapcsolatát az oktatáspolitikával, oktatásüggyel. Bármilyen irányból közelítik meg a szakértők ezt a kérdést, eljutnak az oktatásügyhöz, az iskolához.

Az etnikai újjászületési mozgalmakra, a kulturális pluralizmus által felvetett kérdésekre adott egyik lehetséges oktatáspolitikai választ *Mátrai (1990)* elemzéséből ismerhetjük meg. A kötet az USA társadalomtudományi tanterveinek fejlődését mutatja be igen sok szempontból. Témánk szempontjából kiváltképpen fontos, hogy áttekinti a 70-es évek társadalomtudományi tanterveinek tematikáját is.

Az elmúlt évtizedekben ugyanis fokozódott az igény arra, hogy az iskolák társadalmilag releváns ismereteket közvetítsenek, azaz a működő társadalomról adjanak érvényes információkat. Két új értéket jelenítenek meg az új tantervi tematikák: egyfelől az amerikai társadalom és a világ viszonyát átértékelő, a kölcsönös függőséget érzékeltető globális problémákat (béke, ökológiai egyensúly, társadalmi igazságosság, jól működő gazdaság, politikai részvétel), másfelől a „melting pot”-tal szembeni pluralizmust. Ez utóbbiakat az etnikai kisebbségekkel és nőekkel foglalkozó témák, valamint a multikulturális (multietnikai) megközelítés jellemzi.

Miközben majd olvassuk, szem előtt kell tartanunk, hogy az amerikai társadalom - és benne az etnikai kisebbségek (legalábbis jó részük) - túljutott az etnikai újjászületés olyan fázisain, amelyek nálunk, legalábbis a cigányság körében most bontakoznak ki. Ezt legjobban az mutatja, hogy a multikulturális tantervek már nem a kisebbségi kultúrák egyenrangúságának deklarálását tűzik ki célul, hanem igyekeznek csökkenteni az új etnocentrizmusok kialakulásának veszélyét. A témák tantervi megjelenítését végig jellemzi az a dilemma, hogyan lehet az etnikai kisebbségek identitástudatát és pozitív képét az iskolai oktatás eszközeivel úgy erősíteni, hogy az a pluralizmus elfogadásának irányába hasson, és ne erősítsen egyúttal az új előítéletekből származó elutasításokat. A „new social studies” reformerei a legkülönbözőbb megoldásokkal kísérleteztek ennek érdekében.

Miután a fekete polgárjogi mozgalom volt a különböző gyökerű emancipatórikus mozgalmak elindítója, a tantervekben is először a feketék múltjával, társadalmi helyzetével, kultúrájával kapcsolatos „black studies” jelent meg. A pluralizmus-igényt leginkább kielégítő tematikák alapja, hogy a fekete kultúrát nem önállóan mutatják be, hanem a többség és a kisebbség, valamint a feketék és a többi kisebbség kölcsönös kapcsolatrendszerébe ágyazva. A témák központi kérdése, hogy miért nem valósul meg az alkotmányosan biztosított jogegyenlőség. Azaz a program fókuszában az emberi jogok problémája áll.

Az „ethnic studies” bevezetését a latin és ázsiai kultúrájú népcsoportok bevándorlásának gyorsulása tette sürgetővé. A számukra kidolgozott „egyedi” programok sokaságával fenyegetett, hogy új etnocentrizmusok veszélyeztetik a társadalom békéjét. A multikulturális (multietnikai) szemlélet arra irányult, hogy a kulturális másság elismertetését a társadalom egységének igényével ötvözze. 1975-ben projektet indítottak, amely elméletileg megalapozza és tematikusan is lebontja a multikulturális nevelés iskolai programjait.

Az alapelveket egy munkacsoport dolgozta ki. Az oktatás tárgyával és feldolgozásával kapcsolatos követelményeket részletesen kifejtett indoklás alapozza meg, így nemcsak a közvetíteni szándékozott kulturális tartalmakat, hanem a mögöttük lévő elmélet súlypontjait is megismerhetjük általuk.

Az alapelvek a következők:

- a) Az amerikai történelmet sokirányú geokulturális jelenségként kell értelmezni. Ebből következően a tantervekben mindazon etnikumoknak helyet kell kapniok, amelyek az USA kulturális örökségét alkotják.
- b) Az amerikai történelmet nem monolitikus etnikai szemlélettel, hanem multietnikai perspektívában kell tárgyalni. Ezt azzal a példával illusztrálja a projekt szakértői testülete, ahogyan szokás volt, és ahogyan szükségesnek tartják ismereteni azt a folyamatot, amelynek során a bennszülött indián törzseket otthonaik elhagyására kényszerítették. Hagyományosan ezt vagy úgy tárgyalják, mint az angolszász civilizáció nyugatra vándorlásának kényszerét, vagy úgy, mint az amerikai történelem múltbeli szégyenfoltját. Multikulturális nézőpontból viszont olyan kérdések vetődnek fel, mint: hogyan élték át az indiánok ezt az eseménysort, hogyan reagáltak a feketék, volt-e nézetkülönbség a fehérek között az események megítélésében.
- c) Az egyes etnikumokat egymással való kölcsönös kapcsolataikban kell bemutatni. Ezt azért látják szükségesnek, mert az elkülönített tárgyalás azt a tévhitet kelti és erősíti, hogy az etnikumok nem különböznek annyira egymástól, mint a fehér-angolszász-protestáns kultúrától.
- d) A problémák gyűjtőhelye a társadalom. A kialakult értelmezések azt sugallják, hogy az etnikai kisebbségek társadalmi problémái megszűnnének, ha felolvadnának a társadalomban. Ezt a tévhitet az alapozza meg, hogy az etnikai kisebbségekkel kapcsolatban leggyakrabban problémákat említenek (szegénység, kulturális elmaradottság, az asszimilációs készség hiánya stb.), s már az iskolás gyerekekre is úgy tekintenek, sőt a gyerek önmagára is úgy tekint, mint ilyen problémák hordozójára. Az etnikumokkal kapcsolatos kérdéseknek egészen más optikát ad, ha nem őket, hanem a társadalmat tekintik a problémák gyűjtőhelyének. Így nem az a kérdés fogalmazódik meg, milyen problémát okoznak az egyes kisebbségek a társadalomnak, hanem az, milyen problémát okoz az amerikai társadalom az etnikai csoportoknak.
- e) Az etnikumok aktív részvétele a társadalomban. A kisebbségek tagjainak negatív én-képét az is erősíti, ha csak úgy tekintenek rájuk, mint előítéletek és diszkriminációk elszenvedőire. Ezt a sémát úgy lehet feloldani, ha nemcsak azt mutatják be a tananyagok, mit szenvedtek el az etnikai kisebbségek, hanem azt is, mit tettek ők a történelem folyamán.
- f) Emberközpontúság hőskultusz helyett. Elterjedt az a gyakorlat, hogy az „ethnic studies” központjában sikeres emberek élettörténete áll. Ez erősíti a kisebbség etnocentrizmusát, de közvetve egyúttal a fehér etnocentrizmust is, hiszen a többségi társadalom értékét állítja modellként a kisebbségek elé. De a hőskultusz alkalmatlan arra is, hogy az egész etnikai közösséget érintő társadalmi tapasztalatokat mutassa be. Javasolják ehelyett azt a szemléletet, amely a kultúrára, életstí-



lusra, a hétköznapi élet menetére, a társadalmi környezethez való alkalmazkodásra koncentrálnak.

- g) Külső szimbólumok helyett értékek és élmény. Az etnikumok külsődleges szimbólumainak (tánc, öltözékek, zene stb.) egyszerű bemutatása helyett a projekt azt hangsúlyozza, hogy mögöttes tartalmaikat, a bennük rejlő értékeket kell megérteniük a gyerekeknek. Sőt, a megértésen túl élménnyé kell ötvöződniük. Ennek olyan eszközeit javasolják, mint az érzelmekre ható művészi alkotások, személyes beszélgetések az etnikumok hagyományörző tagjaival.
- h) Társadalmi összefüggések. Az egyes etnikai kultúrák történelmileg és jelenleg sem függetlenek a társadalomtól, ezért az amerikai társadalommal való kölcsönös kapcsolatukban kell őket bemutatni és értelmezni.

A fenti alapelvek egy - bármennyire is szélesen értelmezett - tantárgytípushoz készültek. Ez a tantárgy a társadalom és az oktatásügy fejlődésének egyik periódusában fontos új értékeket tudott felmutatni - természetesen azon az áron, hogy másokat (hagyományosakat) háttérbe szorított. Ezzel is összefügg, hogy a hetvenes évek végétől népszerűsége csökkent, egyre több és hevesebb kritika érte. A „social studies” mozgalom elszigetelődött, belső ellentétei kiéleződtek. Megerősödött az a szemlélet, hogy a jelen társadalom elemzése, az állampolgári nevelés, az új értékek felvonultatása helyett vissza kell állítani a tényismeret és a hagyományos értékek becsületét.

A multikulturális nevelés eszméje azonban korántsem veszítette el aktualitását. Az újabb szakirodalom már nem annyira egy-egy tantárgy érvényességi körébe utalja, hanem az egész kurrikulumot átható szemléletként értelmezi.

Egy ilyen szemlélet alapelveit *Lynch (1986)* nyomán az alábbiakban foglaljuk össze. Az alapeszmék nem különböznek a fentiekől, a kiindulópont csak az emberi és állampolgári szabadságjogok garantálása lehet.

- a) A multikulturális nevelés kezdeményezéséhez és megalapozásához elengedhetetlenek a globális, nemzetközi összehasonlító tanulmányok. Minden társadalom úgy ítélheti meg reálisan saját kisebbségeinek helyzetét és fejlődésének perspektíváit, ha olyan információk birtokában van, amelyek más társadalmakról adnak valós ismereteket.
- b) Minden országnak szüksége van arra, hogy saját maga számára megalkossa az emberi és állampolgári jogok státútumát, amelyet a nemzetközi szabályozással összhangban kell kidolgozni.
- c) A tanárok képzésébe vagy továbbképzésébe be kell építeni az emberi jogi és az antirasszista ismereteket mind a saját nemzet vonatkozásában, mind nemzetközi összefüggésekben.
- d) Az Alkotmány és a törvények önmagukban nem elegendőek a jobb minőségű társadalom és a szociális igazságosság megvalósulásához. Aktív alkalmazási stratégiákat kell kialakítani, különösen az oktatásügyben.
- e) A megfelelő stratégiák kimunkálásához elengedhetetlenek a nyílt viták és a terepmunkák, terepkísérletek, melyekhez a vezérfonalat az emberi jogokról és szabadságjogokról szóló nemzeti és nemzetközi nyilatkozatok biztosítják.
- f) A társadalmi mérőszámok bizonyították, hogy a rétegek, csoportok életének minősége sok tényezőtől összetevődő komplex jelenség. Ennek megfelelően a

multikulturális nevelés stratégiái sem lehetnek egyszerűsítők, azaz nem alapozódhatnak csupán a kisebbségek gyermekeinek iskolai teljesítményeire, hanem a kulturális sajátosságok minél szélesebb körét kell felölelniök. A kisebbséghez tartozó gyermekek iskolai alulteljesítését nem lehet úgy értelmezni és úgy korrigálni, mint az úgynevezett kulturális vagy szociokulturális hátrányok speciális esetét, hanem a hangsúlyt a nem kellően adaptív nevelési eljárásokra és iskolai funkciókra kell helyezni.

- g) Az etnikai kisebbségek nyelvének iskolai oktatása fontos és szükséges ahhoz, hogy csökkenjen az egyensúlytalanság a kisebbségi és az államnyelv között. Az iskolában való megjelenés ugyanis legitimálja a kisebbségi nyelvet, s hozzájárul az én-kép erősítéséhez.
- h) Egy valóban multikulturális társadalom elképzelhetetlen egyszuralkodó egyház mellett, a kisebbségek vallási közösségeinek is legitimitást kell kapniuk.
- i) A multikulturális nevelés az intézményi rendszer egészében és rendszerszemlélettel valósítható meg, nem szorítható az iskolarendszer egyes vagy alsóbb fokozataira.
- j) A nevelésnek kognitív és affektív előnyöket kell megcéloznia minden résztvevő - tanár és tanuló - számára, s a tanulók köre nem csupán az etnikai kisebbségek gyermekeit jelenti. Olyan nevelési stratégiákra van szükség, amelyek a tanulmányi teljesítményeket és az iskolai (és állampolgári) közérzetet egyaránt javítani akarják.
- k) Olyan újranevelési stratégiákat kell kialakítani, amelyek segítségével hosszabb távon leküzdhető, rövidebb távon legalább csökkenthető a rasszizmus és az előítéletesség a tanárok és a tanulók között. Az ilyen nevelési stratégiák speciális ismereteket követelnek a tanároktól, amelyek magukban foglalják az ismereteket az előítéletek forrásairól és megszüntetésük módszereiről. Ennek technikái már ki vannak dolgozva, de szükséges az, hogy a tanárok képzésében és továbbképzésében fontosságuknak megfelelő szerepet kapjanak.
- l) A multikulturális nevelést nem elkülönült tantárgyként kell megvalósítani, hanem az egész kurrikulumot át kell hatnia.
- m) A hatékonyabb oktatáshoz-neveléshez, a jobb tanár-diák viszonyhoz alapvetően szükséges a különböző tanulói stratégiák, a dependencia-independencia és a pedagógiai stílusok hatásának alapos ismerete.
- n) Mindezek alapján szükséges, hogy nagyméretű és az alapvető kérdéseket rendező reform történjen a tanárképzésben.

Az OECD-országokban a multikulturális nevelés kialakulása egyértelműen összekapcsolódott az olyan oktatáspolitikákkal, amelyek a nagyobb esélyegyenlőség megteremtését tűzték ki célul. Az 1970-es évektől felerősödött az állampolgári és emberi jogi csoportok hangja, amelyek a bevándorlókkal és az etnikai kisebbségekkel kapcsolatos diszkriminációért az egynyelvű és egykultúrájú nevelési rendszert is felelőssé tették.

Az 1980-as évek társadalmi, technikai és tudományos fejlődése a nemzeti gazdaságok egyre nagyobb mértékű kölcsönös függőségének kialakulása felé halad, s minden nemzeti oktatásügyet arra ösztönöz, hogy a fiatal nemzedékeket mind nagyobb mértékben tegeye képessé a magas szintű tudományos-technikai műveltség elsajátítására. Ez megnövelte a (nemzetek feletti) tudomány jelentőségét a nemzeti oktatásügyekben. E

szempontból azok az oktatási rendszerek a leghatékonyabbak, amelyek a legrugalmasabban képesek alkalmazkodni, és a legsikeresebbek a kulturális és nyelvi partikularizmusok módosításában.

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 elegendően adaptívak ahhoz, hogy a gyerekek otthon tudják magukat érezni bennük. Nagy kérdés, hogyan lehet feloldani azt az ellentétet, amely a kétféle társadalmi igény között feszül.

Függetlenül az ideológiák által hordozott értékektől, minden egyes társadalom alapvetően érdekelt abban, hogy a társadalmi konszenzusnak legalább egy elviselhető minimumát biztosítsa. A mai társadalmakban - nemcsak „Keleten”, hanem „Nyugaton” is - nem könnyű feladat a multikulturalizmus megvalósítása, mivel radikálisan csökkennie kellene a nacionalizmusoknak, az egyes közösségek elleni és közötti erőszaknak. Az egyenlőtlenség és a diszkrimináció, az emberi és állampolgári jogok megsértése akadályozza a szociális integrációt. A különböző etnikai csoportok harmonikus együttélésére törekvő politikának rendkívül érzékenyen kell reagálnia, és nagy ügyességgel kell eljárnia a konkrét problémák megoldása során.



## Jegyzet a kutatásról

Kutatásunkat a korábban Budapesten egyetlen cigány közösségben végzett vizsgálódáshoz kapcsolódva építettük fel (*Forray-Hegedüs, 1985*). Azt kerestük, hogy a különböző csoportokhoz tartozó, különböző települési feltételek között élő cigány családok hogyan, milyen stratégiákkal tudják eljuttatni gyermekeiket a szülőknél magasabb iskolai végzettségekhez, meg akarják-e őrizni közben saját etnikai identitásukat, vagy hajlamosabbak inkább az egyéni asszimiláció útját választani. Másfelől arra is választ kerestünk, hogyan támogatja vagy hogyan támogathatná cigány gyermekek sikeresebb helytállását az iskola, a pedagógusok.

Reprezentatív mintáról nem is álmodhattunk. Mivel a magyarországi cigányságra vonatkozó teljes körű adatgyűjtést mindeddig nem publikáltak (*Kemény, 1974* legendás kutatása nemcsak hozzáférhetetlen, de húsz évvel ezelőtti állapotot rögzített), nem tudhattuk, mit és hogyan reprezentálhatna a minta. Kapacitás - anyagi és bizonyos szellemi kapacitás - hiányában arra sem tudtunk vállalkozni, hogy az iskolai nyilvántartásokban cigányként besorolt gyermekek közül válasszunk reprezentatív mintát, esetleg az iskolákat tekintve mintavételi egységnek, egy ilyen alapú reprezentációval kísérletezzünk.

Kérdéseink vizsgálata azonban valójában nem is nagyon igényelt valódi reprezentációt, túlságosan széles körű adatgyűjtést. Ugyanis nem azt kerestük, milyen körülmények között - anyagi, kulturális, nyelvismereti vagy egyéb szempontból - élnek „a” magyarországi cigányok, hanem csupán arra vállalkoztunk, hogy tipikusnak, de legalábbis jellegzetesnek tekinthető magatartásmódokat, egyéni, családi és iskolai stratégiákat találjunk, és próbáljuk azokat értelmezni.

Mivel alapvető fontosságúnak tartottuk, hogy gyermekekkel is folytassunk beszélgetéseket, tőlük is gyűjtsünk információkat, önként adódott az a döntés, hogy felső tagozatba járó cigány gyermekekre koncentráljuk a vizsgálatot. E döntés következménye volt, hogy - ismerve a cigány gyermekek iskolai pályafutására, iskolatípusonkénti és tagozatonkénti megoszlására vonatkozó statisztikákat - elkerülhetetlenül a cigányság viszonylag jobb helyzetben lévő vagy egyéb okok miatt sikeresebb, törekvőbb tagjai, csoportjai kerüljenek a mintánkba. Ezt a döntést végül is vállaltuk, vállalnunk kellett.

Így könnyen szemünkre lehet vetni, hogy idealizált képet adunk a cigányság helyzetéről, azonban két dolgot hangsúlyozunk (talán a szükségesnél többször ismételnünk). Egyrészt azt, hogy mi nem a magyarországi cigányság helyzetét vagy a magyarországi cigány gyermekek iskolai problémáit vizsgáljuk. Másrészt azt, hogy tudatában vagyunk: mintánk heterogenitása ellenére bizonyos értelemben egy cigányságon belüli elitet képvisel.

A mintaválasztásban az iskolákból indultunk ki. Első lépésben megvizsgáltuk az iskolai statisztikákat olyan szempontból, milyen típusú településen működik az iskola, majd olyan szempontból, milyen arányban vannak a tanulók között cigányok. Arra törekedtünk, hogy azok közül az iskolák közül válasszuk ki a mintát, amelyekben a településtípus átlagánál magasabb arányt képviselnek a cigány tanulók. Ezután már a mintaválasztás véletlenszerű volt azzal a megkötéssel, hogy - anyagi okok miatt - a Budapesthez közelebb fekvő településeket preferáltuk.

27 iskolát kerestünk fel. Ezek közül ötöt Budapesten, ötöt különböző kisvárosokban (egy kivételével Szolnok megyében), ötöt a budapesti agglomerációhoz tartozó községekben, tizenkettőt pedig egyéb - Esztergom, Komárom, Nógrád és Fejér megyei - községekben. A településekről, illetve az iskolakörzetekről esettanulmányt készítettünk, hogy érzékelhetővé váljon az ottani cigányság valóságos súlya, tényleges helyzete. Az iskolákban 4-4 pedagógussal készült kérdőív, és kiegészítésként egy-egy interjú. (Az iskolával és a pedagógusokkal foglalkozó fejezetekben az adatokra még visszatérünk.)

Eredetileg azt terveztük, hogy minden iskola valamennyi felső tagozatba járó cigány tanulóival felvesszünk kérdőívet. Ez azonban inkább csak tendenciaszerűen történt meg. Előfordult ugyanis, hogy vagy a gyerek nem volt iskolában éppen, vagy valami okból akadályozva volt, vagy egyszerűen nem volt kedve a beszélgetéshez. Összesen végül is 332 felső tagozatos cigány gyermekkel készült értékelhető kérdőív. Felkerestük e gyerekek családjait is kérdőíveinkkel. Mivel a felső tagozatosok között többször előfordult, hogy testvérek voltak, jelentősen kevesebb, összesen 248 családi kérdőívet vettünk fel. A gyermekek személyes kérdésekre adott válaszainak és a családi háttérváltozóknak az összefüggéseit úgy elemeztük, hogy családonként - ahol több gyermek volt - véletlenszerűen választottuk ki az egyiket. (Ez magyarázza, hogy a táblázatokban szereplő elemszámok, esetenként arányok eltérnek egymástól: ugyanis a gyermek-iskola viszonyokat a gyermekekkel készült értékelhető kérdőívek alapján elemeztük, a család-gyermek és a család-iskola viszonyokat pedig a családokban kitöltött kérdőívek alapján.) Interjút készítettünk továbbá iskolánként egy-egy (esetenként kettő) családdal és gyermekkel azok közül, akiket a pedagógusok ajánlottak. Az interjúk eredményeit statisztikailag nem dolgoztuk fel, hanem korábbi tanulmányköteteinkben tettük közzé (Forray - Hegedüs, 1987, 1989a).

Valójában úgy is felfoghatjuk kutatásunkat, hogy két vagy inkább három kisebb vizsgálatból tevődött össze: egyik a cigány családokra és gyermekeire koncentrált, a másik a pedagógusokra, a harmadik pedig a települési körülményekre és a körülmények között megjelenő emberi kapcsolatokra. A harmadik metszet tapasztalatairól már korábban beszámoltunk, s itt ezeket legfeljebb érintjük (ld. Forray - Hegedüs, 1989a kötetben közölt tanulmányokat). A jelen tanulmány központjában a kérdőívek feldolgozása áll.

A kérdőíveket SPSS-programmal dolgoztuk fel, első lépésben a TÁRKI keretei között, majd a további feldolgozást Tóth András segítségével végeztük el. A matematikai-statisztikai modellek értelmezésében Kolosi - Rudas (1988) könyvére támaszkodtunk.

Kutatásunk támogatást kapott a Társadalomtudományi Cigánykutatások Témata-ncsától (TCT) is.

## Irodalom

- Acton, Th. A.:** *The social construction of the ethnic identity of commercial nomadic groups.* Gipsy Studies Conference, New York, 1982.
- Acton, Th.A.:** *Multiculturalisme in the countrie. A review of the Swann-Report.* Education for All. 1986. 7.
- Allardt, E., - Miemois, K. J. - Starck, CH.:** *Multiple and Varying Criteria for Membership in a Minority.* Research Report. Univ. of Helsinki, 1979.
- Allport, G. W.:** *Az előítélet.* Gondolat, Budapest, 1977. 287-295.
- deAnda, D.:** *Bicultural Sozialisation: Factors Affecting the Minority Experience.* Social Work, 1984. 3-4.
- Banks, J. A.:** *Cultural democracy, citizenship education and the American dream.* Social Education. 1983.47.
- Banks, J. A.:** *Multicultural education and its critics - Britain and the United States.* The New Era, 1984. 65.
- Banks, J. A.:** *Ethnic Revitalization Movements and Education.* Educational Review, 1985. 37.2.
- Bauböck, R. - Baumgartner, G.- Pinter, K. (szerk.):** *...Und raus bist du! Ethnische Minderheiten in der Politik.* Verlag für Gesellschaftskritik, Bécs, 1988.
- Björklund, U.:** *Ethnicity and the welfare state.* International Social Science Journal (Unesco, Paris), 1987. febr. No. 111.
- Bourdieu, P.:** *Sozialer Raum und „Klassen“.* Leçon sur la leçon. Zwei Vorlesungen. Suhrkamp, Frankfurt/M. 1985a.
- Bourdieu, P.:** *Az identitás és a reprezentáció. A régió fogalmának kritikai elemzéséhez.* Szociológiai Figyelő, 1985. 1b
- Böszörményi - Nagy, J. - Framo, J. L. (ed.):** *Intensive Family Therapy.* Harper and Row, New York, 1965.
- Csepeli György (szerk. és bev.):** *Előítéletek és csoportközi viszonyok.* Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 1980.
- Diósi Ágnes:** *Cigány út.* Szépirodalmi, Budapest, 1989.
- Edwards, J. - Chisholm, J.:** *Language, Multiculturalism and Identity: Canadian Study.* Journal of Multilingual and Multicultural Development, 1978. 5.
- Elwert, G.:** *Die Elemente der traditionellen Solidarität.* Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 1980.4.
- Esser, H.:** *Aspekte der Wanderungssoziologie. Assimilation und Integration von Wanderern, ethnischen Gruppen und Minderheiten - eine -Handlungstheoretische Analyse.* Darmstadt und Neuwind, 1980.
- Esser, H.:** *Soziale Differenzierung als ungeplante Folge absichtvollen Handels. Der Fall der ethnischen Segmentation.* Zeitschrift für Soziologie, 1985. 6.
- Fishman, J.:** *Language and Ethnicity.* In: Giles, Howard ed: *Language, Ethnicity and Intergroup Relations.* Academic Press, London. 1977.
- Forray R. Katalin - Hegedüs T. András:** *Az együttélés rejtett szabályai.* Országos Pedagógiai Intézet, Budapest, 1985.
- Forray R. Katalin - Hegedüs T. András:** *„Magyar” iskola - cigány csoport. Gyermek két kultúra között.* Ifjúsági Szemle, 1986. 4.

- Forray R. Katalin - Hegedüs T. András:** *Etnikai öntudat és nevelés. In: Forray-Hegedüs szerk: Tanulmányok a cigányság beilleszkedéséről.* Országos Pedagógiai Intézet, Budapest, 1987. 4-79.
- Forray R. Katalin - Hegedüs T. András** (szerk. és bev.): *A cigány kultúra esélyeiről.* Országos Pedagógiai Intézet, Budapest, 1989a
- Forray R. Katalin - Hegedüs T. András:** *Socializzazione biculturale.* Lacio Drom, 1989. 2-3b
- Forray R. Katalin:** *Cigány fiúk és lányok iskolai motivációi és etnikai identitása.* Kultúra és Közösség, 1989. 4c
- Forray R. Katalin - Hegedüs T. András:** *Differences in the Upbringing and Behaviour of Romani Boys and Girls as seen by Teachers.* Journal of Multilingual and Multicultural Development, 1989 6d
- Gibson, M. A.:** *The School Performance of Immigrant Minorities: A Comparative View.* Anthropology and Education Quarterly. 1987. 4.
- Gstettner, P. - Larcher, D.:** *Zwei Kulturen, zwei Sprachen, eine Schule.* Drava, Klagenfurt, 1985.
- Györi-Nagy Sándor:** *Zweisprachigkeit und Unterrichtsgestaltung für Minderheiten im Donauraum. In: Bauböck és mtsai (szerk.):...Und raus bist du!,* 1988.
- Heckmann, F.:** *Minderheiten.* Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 1978. 4.
- Hegedüs T. András:** *A cigányság képe a sajtóban, 1985-86.* Kultúra és Közösség, 1989. 1a
- Hegedüs T. András:** *A cigány identitás változásai,* Kultúra és Közösség, 1989. 4b
- Instance, D.:** *Girls and Women in Education.* OECD, Paris, 1986.
- Karády, V. - Vari, S.:** *Factures socio-culturels de la réussite au baccalauréat en Hongrie.* Actes de la Recherche en Sciences Sociales (Paris), 1987. 70.
- Kemény István:** *A magyarországi cigány lakosság.* Valóság, 1974. 1.
- Kolosi Tamás - Rudas Tamás:** *Empirikus problémamegoldás a szociológiában.* OMIKK-TÁRKI, Budapest, 1988.
- Kozéki Béla:** *Motiválás és motiváció.* Akadémiai, Budapest, 1980.
- Kozma Tamás:** *Tudásgyár? Az iskola mint társadalmi szervezet,* Közgazdasági és Jogi, Budapest, 1985.
- Lawson, R. F. - Gosh, R.:** *Canada. In: Education and Urban Society.* 1986. Vol. 18. 449-461. Sage Public.Inc.
- Lewin, K.:** *Csoportdinamika.* Közgazdasági és Jogi Kiadó, Budapest, 1975.
- Liebkind, K.:** *Minority Identity.* Societas Scientiarum Fennica. Helsinki, 1984.
- Liégeois, J. P. (ed.):** *Tsiganes et Voyageurs.* Council for Cultural Co-operation. Strassburg, 1985.
- Lynch, J.:** *Multicultural education. Principles and practice.* Routledge & Kegan Paul, London, Boston and Henley. 1986
- Mátrai Zsuzsa:** *Az amerikai társadalomtudományi nevelés története.* Akadémiai Kiadó, Budapest, 1990.
- McInerney, D.:** *Multicultural Education Trends in the United Kingdom.* Macarthur Institute of Higher Education. Sydney, 1986.
- McInerney, D.:** *Teacher Attitudes to Multicultural Curriculum Development.* Australian Journal of Education, 1987. 2.



- Mead, G.: *A pszichikum, az én és a társadalom*. Gondolat, Budapest, 1973.
- Mérei Ferenc - Binét Ágnes: *Gyermeklélektan*. Gondolat, Budapest, 1972.
- Mihelic, M.: *Jugoslawische Jugendliche. Intraethnische Beziehungen und ethnisches Selbstbewusstsein*. Deutsches Jugendinstitut, München, 1984.
- One School, Many Cultures*. OECD CERI, Paris, 1989.
- Pap Mária - Szépe György (szerk. és bev.): *Társadalom és nyelv*. Gondolat, Budapest, 1975.
- Pinter, K.: *Das Weibliche im Ethnischen*. In: *Bauböck és mtsai (szerk.):...Und raus bist du!*, 1988.
- Réger Zita: *Nyelvi szocializáció és nyelvhasználat magyarországi cigány nyelvi közösségekben*. MTA Nyelvtudományi Intézete, Budapest, 1987.
- Riesman, D.: *A magányos tömeg*. Közgazdasági és Jogi Kiadó, Budapest, 1983.
- Rogers, C. R.: *Interpersonal Relationships: Year 2000*. Journal of Applied Behavioral Science, 1968. 4.
- Rogers, C. R.: *Freedom to Learn for the 80'th*. Merrill, Columbus, 1983.
- Rosen, R.: *Bürgerrechte für Sinti und Roma. Das Buch zum Rassismus in Deutschland*. Zentralrat Deutscher Sinti und Roma, Heidelberg, 1987.
- Rosen, H.: *Multilingual Initiative*. Institute of Education, London, 1988.
- Serpell, R.: *Kultúra és viselkedés*. Gondolat, Budapest, 1981.
- Smolicz, J.: *Multiculturalisme and an Overarching Framework of Values: Some Educational Responses for Ethnically Plural Societies*. European Journal for Education, 1984. 1.
- Stewart, M.: *Játék a lovakkal avagy cigány kereskedők és a szerencse*. Kultúra és Közösség, 1989. 4.
- The Swann Report. Education for All. Report of the Committee of Inquiry into the Education of Children from Ethnic Minority Group*. HMSO, London, 1985. Id: pl. Acton, 1986.
- Szűcs Jenő: *Gentilizmus: A barbár etnikai tudat kérdése*. In: *Nemzet és történelem*. Gondolat, Budapest, 1984.
- Valentine, Ch. A.: *Culture and Poverty*. University of Chicago Press, Chicago, 1968.
- Valentine, Ch. A.: *Deficit, Difference and Bicultural Models of Afro-American Behaviour*. Harvard Educational Review, 1971. 41.
- Vörös László szerk.: *Az IQ-vita. Az öröklésvűvek argumentációja*. Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont, Budapest, 1979.
- Whyte J.: *The development of sex stereotyped attitudes among boys and girls*. In: *Instance: Girls and Women in Education*. OECD, Paris, 1986. 175.
- Wilska-Duszynska, B.: *Gondolatok az etnikai sztereotípiák természetéről*. In: *Csepeli szerk: Előítéletek és csoportközi viszonyok*, 1980.70.



A sorozat eddig megjelent kötetei

Nagy József: A rendszerezési képesség kialakulása –  
Gondolkodási műveletek (186 oldal)

Kozma Tamás: Iskola és település (160 oldal)

Csapó Benő: A kombinatív képesség struktúrája és  
fejlődése (207 oldal)

Vámos Dóra: A képzettség vására – Közgazdasági szempontok  
az oktatástervezésben (131 oldal)

Szebenyi Péter: Történelemtanítás Angliában (183 oldal)

Mátrai Zsuzsa: Az amerikai társadalomtudományi nevelés  
története (199 oldal)

Halász Gábor: Iskola, helyi társadalom,  
iskolatanács (114 oldal)

Hosszú, forró nyarak, mint harminc éve az USA nagyvárosi gettólázadásaiban? Erőszakkal beolvasztott nemzeti kisebbség? Apartheid? A kutatók meggyőződése, hogy el kell kezdeni a cigányságról alkotott kép modernizálását. Ehhez figyelembe kell venni a az etnikai kisebbségekkel kapcsolatos külföldi tapasztalatokat, a cigányságban végbement folyamatokat. Nem akarhatunk extrémista megnyilvánulásokat, és nem lehetünk nézői egy félmillió etnikum agóniájának. Azt a terepet figyeljük, ahol formálódik a konszenzus a többségi és a kisebbségi kultúrát továbbörökítő intézményekben: a cigány családokban és a magyar iskolákban. A két kultúra átadásának - ennek a konfliktusos szocializációnak - forgatókönyvében három főszereplő van: a család, a tanár és a gyermek. Egymáshoz fűződő kapcsolataik rendszere határozza meg, milyen viszony alakul ki a pluralista társadalomban lassan megjelenő multikulturális iskolában. Jó közérzetű közösségek számára létszükséglet, hogy készítenek és érezzék az elfogadást és ösztönzést kapjanak az elfogadni és elfogadottnak lenni tudatához. Ezért kell bemutatni sikeres cigány közösségeket: a megfigyelés színtere a család és az iskola.

Long, hot summers, like it was some thirty years ago during the ghetto riots in big US cities? A national minority assimilated by force? Apartheid? Researchers are convinced that the modernization of our gipsy image cannot be delayed. To do so one has to consider foreign experience about ethnic minorities as well as the processes within the gipsy population. We cannot accept extreme manifestations and we cannot just watch the agony of an ethnic group of 500,000. We have investigated the area where the consensus is formed in the institutions perpetuating majority and minority culture: gipsy families and Hungarian schools. The script of the transmission of these two cultures, which is a socialization full of conflicts, includes three main parts: family, teacher and child. The system of their relations to each other determines the connections in multi-culture schools slowly on the way in a pluralist society. In a community with a good atmosphere it is indispensable that its members feel inclination and be stimulated to accept and be accepted. That is why it is important to present successful gipsy communities: the scene of observation is the family and the school.