

KÖZOKTATÁSI KUTATÁSOK

Forray R. Katalin – Hegedüs T. András

KÉT TANULMÁNY A CIGÁNY GYERMEKEKRŐL



AKADÉMIAI KIADÓ

KÉT TANULMÁNY A CIGÁNY GYERMEKEKRŐL

17665 17665
Forray R. Katalin – Hegedüs T. András

KÉT TANULMÁNY A CIGÁNY GYERMEKEKRŐL

Tábor sablon nélkül

Az együttélés rejtett szabályai

Akadémiai Kiadó, Budapest,
1991

MTAK



0 00003 18397 7

AKADÉMIAI KIADÓ

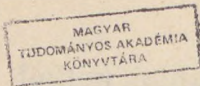
685250

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. program kutatásának keretében készült.

Bírálták: Buda Béla
Sárközi Ildikó



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

Fontosabb munkái:

Ahol a nők előnyben vannak, Köznevelés, 1986/15
Társadalmunk és középiskolája, Akadémiai, (1988);
„Visszakörzetesítés”, Valóság 1989/9.; A középfokú szakképzés, Szakképzési Szemle, 1989/4.

Közös munkáikból: *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; *A cigány etnikum újjászületőben*, Akadémiai, 1990.



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

Fontosabb munkái:

A pszichomotoros retardáció négy dimenziója, M. Pszich. Szemle, 1979/1.; *A nevelővé válás*, Tankönyvkiadó, 1988.; *Elsőéves közgazdász hallgatók új helyzetben*, Felsőoktatási Szemle, 1989/2.

© Forray R. Katalin – Hegedüs T. András

A kiadásért felős az Akadémiai Kiadó és Nyomda főigazgatója

A szedés a Közoktatási Kutatások Titkárságán készült

A nyomást az Alfaprint Nyomda végezte

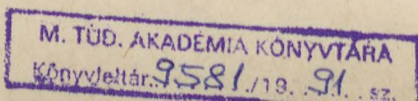
Felelős kiadó: Akadémiai Kiadó

Felelős szerkesztő: Bojtár Anna

Terjedelem: 12 ív

ISSN szám 0238–6577

ISBN szám 963 05 6092 5



Tábor sablon nélkül

Tartalom

Előzmények	7
Bevezetés	9
Empíria és teória	12
Multikulturális nevelés az "osztályteremben": oktatást vagy modellnyújtást?	12
A szociális mező elmélet	18
Tábori krónika	29
Forgatókönyv és stáblista	29
Krónika	31
Kommentár és értelmezés	59
A tábor szociálökológiai környezete	59
A csoportképződés folyamata	64
Az együttlét élménye	74
Üvegbura, üvegház	86
A történet vége?	102
Irodalom	108

Előzmények

A Cigány Ifjúsági Szövetség (CISz) vezetőivel való néhány találkozás nyomán még 1989-ben formálódott a terv, hogy középfokú továbbtanulásra felkészítő tanfolyamot (egyfajta szünidei tábor) szervezzünk cigány gyermekek számára. Ha sikeres lesz – és az anyagi feltételeket is sikerül hozzá megteremteni –, a tervek szerint ilyen, illetve a tapasztalatok alapján módosított táborozások az ifjúsági szervezetek egyik profiljává válnának. Az alábbi megfontolásokból indultunk ki.

Az elmúlt évtizedekben az összlakossághoz viszonyítva lassú, de érzékelhető fejlődés következett be a cigány gyermekek iskolázásában. Egyre többen jutnak el közülük az általános iskola utolsó osztályaiba, és egyre nagyobb hányaduk számára kerül elérhető közelségbe a középfokú továbbtanulás. Sajnos azonban még ezeknek a gyerekeknek is csak elenyésző töredéke kerül középiskolába, és közülük alig-alig akad – bár számukról megbízható adataink nincsenek –, aki eljutna az érettségiig, illetve a felsőoktatásba, mivel a középiskolai tanulmányoknak már az elején annyi kudarcot szenvednek, hogy kimaradnak, lemorzsolódnak. A kudarcok a tanulmányi elégtelenségben fejeződnek ki, de emögött szerepet játszik a cigány gyerekek érzékenysége, sérülékenysége, alacsony fokú kudarcűrő-képessége.

Aligha szorul bizonyításra, hogy a rátermett, ambíciózus és szorgalmas cigány gyerekek középiskolai (majd felsőfokú) továbbtanulása nemcsak a népcsoport felemelkedése szempontjából jelentős, hanem ugyanennyire fontos a teljes magyar társadalom számára is, hogy ne legyenek olyan népcsoportjai, társadalmi csoportjai, amelyek lényegében kizárulnak a feljebb vezető iskolatípusokból, s az iskolázás útján elérhető magasabb szintű társadalmi pozíciókból.

Mások és a magunk kutatásai, mindennapi tapasztalatai alapján abból indulunk ki, hogy a középiskolai tanulmányok elkezdésének, illetve az ottani sikertelenségnek a hátterében kétféle – egymást is erősítő – tényezőkomplexumot kell keresnünk. Az egyik ezek közül az, hogy a maguk közösségében – iskolai és etnikai közösségre egyaránt gondolunk – sikeres általános iskolás cigány gyerekek tárgyi tudásában, ismereteiben, készségeiben vannak olyan hiányosságok, amelyeket saját erőből, mégoly lelkiismeretes iskolai tanári munkával sem tudnak korrigálni. Nemcsak olyan hiányosságokra gondolunk, mint például a helyesírási szabályok alkalmazásának bizonytalansága, hanem olyan ismeretdarabokra,

amelyek ilyen vagy olyan okból az eddigi iskolai pályafutás során nem épültek be, de amelyekre a középiskola építeni szokott. Ezek a tudások, illetve tudáshiányok sokfélék lehetnek a történelemtől a matematikáig, kémiáig. Intenzív, korrepetáló jellegű foglalkozásokon ezek a hiányosságok felderíthetők, pótolhatók (Pap, 1990).

A háttértényezők másik csoportja pszichológiai, szociálpszichológiai összefüggésekben kereshető. A középiskolai továbbtanulás a cigányság körében ma még (eltekintve kis létszámú elit-értelmiségi csoportoktól) ritkaságnak, egyfajta nonkonformitásnak számít. Ugyanis a középiskolás nemcsak földrajzilag kerül távolabb a kibocsátó közösségtől a legtöbb esetben, hanem társadalmilag is. Ez egyszerűen az asszimiláció kényszerét vagy legalábbis veszélyét jelenti. Nem csodálkozhatunk, ha cigány közösségek védekezni igyekeznek az ellen, hogy tagjaikat, ráadásul legtehetségesebb tagjaikat elveszítsek. De a továbbtanulást vállaló személy, kamasz gyerek számára is (akár tudatosulva, akár lappangva) felmerül ugyanez a kérdés: elveszítheti közösségét, ha vállalja az asszimiláció veszélyét.

A két tényezőcsoport úgy függ össze, hogy az asszimilációs kényszer (vagy ennek veszélye) csökkenti a gyerek tanulási motivációit, kérdésessé teszi, megéri-e a tanuláért vállalt erőfeszítés azt az árat, amit esetleg tágabb családjá, etnikai közössége elvesztésével kell fizetnie. Tudva-tudatlan azzal is kell számolnia, hogy az asszimiláció végül is nem sikerül, így minden tekintetben vesztes marad. (Itt nem foglalkozunk azzal a kérdéssel, hogy a többségi társadalom, s annak ágensei, az iskolák – sajnos – ugyancsak természetesnek tekinthető gyanakvással, bizalmatlansággal fogadják és kezelik az asszimilánst.)

Ezért sikertelenek az olyan kísérletek, amelyek úgy akarják támogatni kisebbségi gyermekek továbbtanulását, hogy csupán az iskolában szerzett tudás hiányosságait pótolják. És nem elegendő a cél elérésére, ha olyan tréningeken, táborozásokon vesznek részt, amelyek csupán eredeti kultúrájuk megismerésében, megértésében segítik őket (CERI, 1989).

Bevezetés

Programunkban nem tűzhetjük ki azt a célt, hogy megváltoztassuk és türelmesebbé „neveljük át” társadalmunkat, iskoláinkat. Ennél szerényebben kell fogalmaznunk. Az a célunk, hogy minél több középiskolai továbbtanulásra kedvet érző, erre alkalmas, szorgalmas, tehetséges, kisebbségi etnikumból származó gyermeknek segítsünk tanulmányi hiányosságaik leküzdésében, a középiskola megalapozott választásában, majd az adaptálódásban. Ennek elengedhetetlen feltételeként támogassuk őket abban, hogy etnikumukat, kultúrájukat megértsék, elfogadják, értékeiből erőt, önbizalmat merítsenek. Az a célunk, hogy tanulmányi szempontból minél felkészültebb, egyúttal önmagukat cigányként (tágabb értelemben kisebbségi etnikusként) is elfogadni és elfogadtatni képes fiatalok nevelésében segítsünk.

Ennek megfelelően olyan intenzív tréningeket tervezünk, amelyek a tanulmányi felkészítés és felzárkóztatás egyéni pedagógiai programjaiból és önismereti és kulturális gyakorló programokból építkeznek. A tervezésben felhasználjuk a méltán sokat dicsért olvasó- és művészeti táborok, és a tantárgyi felkészítő, előkészítő pedagógiai programok tapasztalatait. Egyúttal lehetőséget teremtünk arra, hogy kiscsoportos foglalkozásokon a gyerekek megtanulják a konfliktuskezelés technikáit, a csoportos magatartás szabályait.

A tanfolyamokat általános iskolák hetedik és nyolcadik osztályos cigány tanulói számára tervezzük. A hetedikeseknél célunk a továbbtanulás előkészítése, a nyolcadikosoknál a továbbtanulás megalapozása. Mindkét gyermekcsoportnál azonos súllyal szerepel a saját kultúra gyakorlása, mivel enélkül csak asszimilációs típusú továbbtanulásra számíthatnánk.

Végző soron tervezett tanfolyamaink a mélyben két (egy individuálpszichológiai és egy társadalomlélektani) törvényszerűsége építenek. Nem radikálisan, hanem organikus, konstruktív módon, aprómunkával kívánunk hozzájárulni érvényes modellek kialakításához.

Közvetlen támogatást akarunk nyújtani az arra képeseknek és az azt igénylőknek ahhoz, hogy valóságos, „objektíven” mérhető távolságuk csökkenjen – a középfokú iskolák követelményeit tekintve mércének. Ezt nem egyetlen kampánynak gondoljuk (ennek hátrányait hazánkból és külföldről ismerjük – elsősorban a Home Start és a Head Start programokból), hanem lassan terjeszthető módszernek.

Táborunkban korrepetálás is folyik, a fő cél azonban az, hogy magatartásmin-tákat adjunk át, pszichés mechanizmusokat építsünk ki. Elsősorban az elfogadás révén attitűdöket kívánunk befolyásolni. A korrepetálás segítségével a teljesítés vágyát akarjuk erősíteni. Azt akarjuk, hogy a továbbtanulás ne legyen a félig gyermekek, félig felnőttek számára sem szerencse kérdése, sem pedig kívülről jött ajándék, hanem azt érezze mindenki, hogy saját maga dolgozott meg érte keményen, teljesítményről van szó: az Ön-értéknek önerőből történő növeléséről. A „Korunk kihívása: a világszegénység” jól bevált receptje szerint nemcsak ételmet nyújtunk a rászorulóknak, hanem egyúttal megmutatjuk, indirekt módon megtanítjuk arra, hogy él benne a tudással, az iskolai teljesítménnyel való „jólakás” szükséglete, és közös munkánk során bizonyítjuk be, hogy önállóan is képes ezt a szükségletet kielégíteni.

Abban az esetben, ha új szükségleteket, igényeket ébresztünk vagy (hipotézisünk szerint) meglévőket lappangóból nyílttá alakítunk, joggal számíthatunk arra, hogy kétféle – alapvetően fontos – személyiségváltozást katalizálunk. Az egyik az önállóságra, egyéni teljesítményre törekvés, a másik az igényszint változása.

Az igények autonóm módon befolyásolják a teljesítményeket. Ha sikeresen definiáljuk az elérendő célokat, és ehhez jól mérjük és adjuk hozzá a támogatást, akkor igen nagy valószínűséggel válik belsővé a teljesítménykésztetés. Nem pusztán versenyvágyból vagy nem pusztán hálából, netán a jelenlévők iránti kedvességből ugrik meg a teljesítmény, nem egyszeri „feltuningolásról” van szó, sem pedig egy segítő akció természetes első sikeréről. A tábor belső logikáját tekintve az igények szintjének növelését úgy érjük el, hogy közös munkánk éppen akkor szakad félbe, amikor már elég sikert értünk el ahhoz, hogy belső tartást, töltést adjon, de „éppen a legizgalmasabb pillanatban” fejezzük be a munkát. Ez a tudatos félbeszakítás vonzóvá teszi a közös munkát és kívánatosná a kialakuló, megfogalmazott célokat, más szóval az otthoni tevékenység számára iránytűt is, hajtóerőt is adhatunk.

A táborok ilyen pszichológiai logikája másutt már bevált, semmi sem indokolja, hogy hazánkban más eredményre számítsunk.

Fontos és előre látható probléma, hogy egy ilyen program (és amit sugall) szükségképpen beavatkozik a kibocsátó közösség értékrendjébe, szokásaiba, és tisztán látszik a veszély, hogy a gyermeket szembefordíthatjuk szűkebb csoportjával. Ez kisebbrészt elkerülhetetlen: ilyen léptékű változás természetesen hoz magával feszültségeket. Azonban a kohézió és a nonkonformitás közötti feszültséget minimális szinten akarjuk tartani. Erre nemcsak humanista meggyőződésünk miatt van szükség, hanem azért is, mert tartós hatásra, az identitástudat problémájának valamilyen szintű megoldására csak akkor van esélyünk, ha tiszteletben tartjuk az eredeti közösségeket. Nem kiszakítani és szembefordítani akarunk: éppen ellenkezőleg, mélyebben beágyazni és erősíteni. Ezt szolgálja az a szociálpszichológiai törvény, hogy a középiskolázással szembeni közöny, esetleg értetlenség legkönnyebben úgy változtatható meg, ha a változtatás szándéka nem kívülről jön, hanem belül keletkezik. Használunk kell azt a mechanizmust, hogy pozitív irányú változást leginkább úgy érhetünk el, ha elkerülve minden „forradalmi hevületet”, a lehető legszigorúbban betartjuk a szubkultúra normáit, törvényeit.

Kísérletek százai igazolják, hogy édesgetéssel, szigorral néhány hétre elfogadható idegen értékek. Tartósan azonban csak úgy módosíthatók az eredetiek, ha nemcsak elfogadjuk, hanem még erősítjük is azokat. Így összefonódik a kettős cél, egymást szükségszerűen feltételezik, illetve a gyakorlatba egyik a másik nélkül át sem ültethető.

Legnagyobb esélyt a középfokú iskolázásra (legalábbis mai tudásunk és hitünk szerint) nem a kivételezés, hanem teljesítményen alapuló egyenrangúság ad. Ez azonban csak a másság tudatán alapulva építhető ki biztonságosan. Ha a cigány csoportok közösségei és kamasz lányaik, kamasz fiaik egyéni érdekeit tartjuk szem előtt, akkor a legszigorúbban alkalmazkodnunk kell két kultúra értékrendjéhez, mindkettőt tanítanunk, mutatnunk kell, és mindkettőről be kell bizonyítanunk, hogy értékek is. Hiszen tényleg érték a középfokú iskolázás és tényleg érték a saját etnikum kultúrája, tradíciója, csoporttudata, összetartozás érzése. Az a célunk,

hogy táborunk a legérdekeltebbeknek bizonyítsa: a kettő nem zárja ki egymást, sőt erősítheti.

1990-ben sikerült megszervezni az első háromhetes táborozást. Ennek leírását, a tábor történéseinek értelmezését tartja kezében az olvasó.

A megírás módja talán szokatlan. Előbb a három hét történéseit tekintjük át egy olyan naplóforma leírás alapján, amely alapvetően menet közben, illetőleg közvetlenül utána született. Korrekciókat a dokumentumok utólagos feldolgozásával hajtottunk végre rajta. A Krónikát követő fejezetekben megpróbáljuk értelmezni a csoporttörténéseket. Arra törekedtünk, hogy általánosítható, talán hasznosítható tapasztalatokat fogalmazzunk meg.

Empíria és teória

Multikulturális nevelés az „osztályteremben”: oktatást vagy modellnyújtást?

Volt egy kutató, aki elhatározta, hogy a végére jár egy sokat reklámozott program hatékonyságának (Spoerl, 1951). A szóban forgó springfieldi terv azt célozta, hogy az iskolai tanulók a magukén kívül más kultúrákat is megismerjenek. Maga a terv (a független változó) tulajdonképpen nagyon kiterjedt volt, és sokféle ráhatási típust foglalt magába. A terv által előírányzott oktatásban a város összes nyilvános iskolájának a diákjai részt vettek, függetlenül attól, hogy hányadik osztályba jártak.

Spoerl (1951) Massachusettsben, a springfieldi magánegyetemen vizsgálta meg az elsőéveseket, akik már úgy iratkoztak be az egyetemre, hogy a terv által előírt oktatásban részt vettek. Ezzel egyidejűleg olyan elsőéveseket is megvizsgált, akik alap- és középfokú iskolai végzettségüket nem Springfieldben szerezték. Az utóbbiak semmiféle olyan oktatásban nem részesültek, amely arra vállalkozott volna, hogy a magukén kívül más kultúrákat is megismertessen velük. A máshonnan Springfieldbe érkezett diákok képezték a kontrollcsoportot.

A kutató a Bogardus-féle Társadalmi Távolság Skálában szereplő kérdésekre adott válaszokat tekintette függő változónak. Az elsőéveseknek (összesen 764-en voltak) meg kellett jelölniük azokat a csoportokat, melyek tagjait be sem eresztenék az országba, nem lalnának velük szomszédságban, nem akarnának közeli rokonságba kerülni velük házasság révén stb.

Az előítéletesség mértéke

Az iskolázás helye	N	Átlag	Szórás	Az átlag szórása
Springfield	237	64,76	26,21	1,70
Springfielden kívül	527	67,60	24,39	1,06

(Minél magasabb az átlagpontszám, annál nagyobb az előítéletesség mértéke)

Fel kell hívnunk a figyelmet, hogy ebben a kutatásban szó sem lehetett arról, hogy a független változó bevezetése előtt is, utána is mérjenek. Így tehát hiába is próbálnánk azt bizonyítani – bár erre nagy szükség lenne –, hogy a kutatásban érintett összes fiatal előítéletessége az oktatás megkezdése előtt azonos mérvű volt. Ha például bizonyos oknál fogva a springfieldiek eltérő társadalmi rétegződésük vagy egyéb tényezők folytán történetesen eleve úgy nevelkedtek volna, hogy más településekről valókhöz képest csekélyebb mérvű előítéletesség alakult volna ki bennük, akkor nyilvánvaló, hogy a végső összehasonlításban javukra mutató különbséget nem tulajdoníthatjuk a springfieldi iskolákban lefolytatott speciális oktatásnak, mely a különböző kultúrák jobb megértését célozta. Valójában persze

semmi okunk sincs annak feltételezésére, hogy a két minta között a kezdet kezdetén bármilyen olyan különbség lett volna, melyet a véletlenül kívül bármi mással magyarázhatnánk.

A szerző szerint a két csoport között mutatkozó különbség alapján a springfieldi tervre nézve kedvező következtetéseket vonhatunk le. Azok a diákok, akik a springfieldi iskolákba jártak, kisebb társadalmi távolságtartásról tanúskodtak, mint azok a diákok, akik más helységekből jöttek Springfieldbe az egyetemre. A vizsgálat alapján arra számíthatunk, hogy maximális hatásra csak azoknak a diákoknak a körében gondolhatunk, akik az elemi iskola első osztályától kezdve végig részt vettek ebben az oktatásban.

Nincs arra elegendő terünk, hogy az oktatási programok értékelésére vállalkozó összes kutatásról beszámolhassunk. A szóban forgó programok a típusok egész skáláját ölelik fel. Egyeseket – a springfieldi terv is ilyen volt – „omnibusznak” neveznek. Az „omnibuszok” több oktatási eljárást is tartalmaznak. (Ezeket kívül vannak olyan programok is, melyek speciális területen, szűk körben mozognak.)

A springfieldi programban az alábbi eljárások szerepeltek:

- A „felvilágosító megközelítés” során előadások és tankönyvek révén igyekeznek tudást csepegtetni a résztvevőkbe.
- A „helyettesítő élmény felkeltésére alapozó megközelítés” során filmeket vetítenek, színdarabokat játszanak, regényt olvastatnak el, és más olyan módszereket alkalmaznak, melyek révén a résztvevőnek az idegen csoport tagjaival történő azonosulásra nyílik lehetőségük.
- A „közösségi tanulmányozás és cselekvés” programjai alkalmával a résztvevők kirándulásokat tesznek a terepre, meglátogatják a kisebbségek által lakott körzeteket, jótékony célú társadalmi szervezetekben dolgoznak vagy a kisebbségek felemelésére szervezett akciókban vesznek részt.
- A „kiállítások, találkozók és népünnepélyek” célja, hogy együttérző érdeklődést váltsanak ki a kisebbségi csoportok sajátos szokásai vagy az óvilágból magunkkal hozott kulturális örökség iránt.
- A „kiscsoportos képzés” a csoportdinamikai elvekre épít, felhasználva a csoportvita, a szociodráma és a csoportos képzés módszereit.
- Végül az „egyéni találkozás” módszere során tanácsadásra és kezelésre nyílik lehetőség.

Ma még nem tudjuk egyértelműen megmondani, hogy a felsorolt módszerek közül melyiknek van a legnagyobb hozama (Hegedűs, 1991). Az többé-kevésbé nyilvánvaló, hogy a kísérleteknek körülbelül kétharmada kedvező hatásokat eredményez, és negatív hatások nagyon ritkán fordulnak elő, azt azonban nem tudjuk megmondani, hogy melyik a legeredményesebb módszer. A közvetett megközelítések kecsegtetnek nagyobb haszonnal, az eredmények mintha erre utalnának. Azokat a programokat nevezzük közvetett programoknak, amelyek kifejezetten nem specializálódnak egyetlen kisebbségi csoport tanulmányozására sem, illetve nem törekednek arra, hogy rögtön az előítéleteket vegyék célba. A jelek szerint a programok résztvevői akkor profitálnak legtöbbet, ha résztvevőivé válnak egy-egy

közösségi vállalkozásnak, ha valóságos helyzetekkel szembesülnek. A siker valószínűsége olyankor nagyobb, ha a résztvevő megismerkedik a tereppel, nem csupán ismeretet szerez róla.

a) A felvilágosító megközelítés

Az emberek régtől fogva azt hiszik, hogy elég, ha helyes eszméket tölcserünk be a fejekbe, és mindjárt helyes magatartásra számíthatunk. Sok iskola homlokzatán mintha még mindig a híres szókratészi mottót olvashatnánk: „A tudás erény”. Ma már azonban nemigen kételkedik senki sem abban, hogy az emberek csak akkor hajlandók tényeket megtanulni, ha a tanulással szemben nincs bennük ellenállás. Az információ egymagában aligha köt meg, ha hiányzik belőle az attitűdök enyve.

Az informatív hatások eredményeként kialakult nézetek és az attitűdök egy időben történő vizsgálatára vállalkozó kutatások arra figyelmeztetnek, hogy az ismeretek, valamint a magatartás gyakran eltérnek egymástól (Aronson, 1987). Az idegen kultúrák megismertetését célzó kutatás eredményes lehet a téves nézetek kijavítása tekintetében, azonban könnyen előfordulhat, hogy közben az attitűdök jöttányit sem változnak. A gyermekek például nyugodtan megismerkedhetnek a feketék (afrikai eredetű amerikaiak) történelmének tényanyagával anélkül, hogy ez türelemre intené őket.

Figyelembe kell azonban vennünk egy ellenérvet is. Elképzelhető, hogy a felvilágosító programok résztvevői rövid távon nem profitálnak, vagy előítéleteikhez idomítják a tudomásukra jutott tényeket. Hosszú távon azonban a pontos információk az emberi kapcsolatok megjavítását célzó erők szövetségesei. Vegyünk egy példát: Myrdal (1974) fejtette ki, hogy ma már egyetlen komolyan számba vehető faji elmélet sincs, amely az amerikai feketék helyzetének megideologizálására elfogadható kísérletet tehetne. Az emberek nem teljesen irracionálisak, és ezért levonhatjuk azt a következtetést, hogy ha nincs olyan elmélet, amely alátámasztaná a faji alsóbbrendűség eszméjét, akkor előbb-utóbb biztosan elvárhatjuk az emberek attitűdjeinek a megingását is, legyen bármilyen keskeny is az a felület, melyen az információk rést üthetnek.

Az idegen kultúrák megismertetését célzó oktatás alapja tulajdonképpen a következő gondolat: egyetlen ember sem ismeri a saját kultúráját, aki ezenkívül más kultúrát nem ismer. Az a gyermek, aki abban a hitben nő fel, hogy a nap csupán saját csoportja egén kel föl és nyugszik le, aki az idegenekben a saját csoportját övező homályba vesző figurákat lát, az képtelen lesz saját életfeltételeinek kellő távlatból történő megítélésére is. Az ilyen gyermek felnőtt korában sosem fogja hazájának életmódját annak látni, ami valójában: egynek a számos életlehetőség közül, melyek mindegyike emberi ész leleménye, mindegyik emberi szükségletek kielégítésére szolgál. A gyermek aligha szerezheti meg a kellő távlatokat, ha az iskolában nem tanítják meg a különböző idegen kultúrák ismeretére. Azért hárul az iskolára a döntő szerep, mert a legtöbb gyermek olyan otthonokból és olyan lakóhelyi környezetből származik, ahol nincs lehetősége arra, hogy objektív információkat szerezzen az idegen csoportokról. Mindezek alapján tehát levonhatjuk azt a következ-

tetést, hogy ha a helyes információ megtanítása nem is vezet automatikusan az előítéletek megváltozására, hosszú távon mindenképpen a változás szövetségese.

Nem kerülhetjük viszont meg azt a kérdést, hogy a tudományos és tényekre alapozott információ milyen mértékben tartalmazhat negatívumokat az egyes kisebbségi csoportok vonatkozásában. Mert elképzelhető, hogy egyes csoportok körében bizonyos rossz tulajdonságok bővebben fordulnak elő, mint más csoportokban. Ha valóban ez a helyzet, a szóban forgó információ eltitkolása helytelen lenne. Ha egyszer arra vállalkozunk, hogy az igazság nyomába szegődjünk, akkor a teljes igazság kell hogy a célunk legyen, nem elégedhetünk meg csupán a kellemes oldallal. A kisebbségi csoportok felvilágosult tagjai valamennyien tényekre alapozott és tudományos eredmények közzététele mellett vannak, mivel meggyőződésük, hogy a teljesebb igazság fényében a közhasználatú sztereotípiák és vádaskodások többségéről lehull az álarc.

Megállapíthatjuk tehát, hogy a puszta információ nem vezet feltétlenül arra, hogy a viselkedés vagy az attitűd megváltozzon. Ráadásul a rendelkezésre álló kutatási eredmények tanúsága szerint az információadás más oktatási módszerekhez hasonlítva még viszonylag hatástalan is. Ugyanakkor semmiféle bizonyíték nem szól amellett, hogy a pontos és tényekre alapozott információ bármilyen ártalmat eredményezne. Nem kizárt, hogy a pontos információ értéke a szunnyadó hatásban rejlik, melynek során az előítéletes személy sztereotípiáinak rendszerébe betelepül a kétely és a kínzó feszültség szorongató érzése. Az is valószínűnek tűnik, hogy a többi oktatási módszernek (vagyis szervezett ráhatások rendszerének) tulajdonított nagyobb mértékű hatékonyság elérhetetlen volna, ha nem támasztaná alá az előzetesen lebonyolított felvilágosítás. Mindent összevéve, helyesen járunk el, amikor kétségbe vonjuk azt az irracionális tételt, melynek értelmében teljes egészében le kellene mondanunk a hivatalosan szervezett oktatás valamennyi hagyományos eszményéről és módszeréről. Lehet, hogy a tények önmagukban véve nem elegendők, de tények nélkül nem megyünk semmire.

b) A közvetett és a közvetlen megközelítésmód

Az előbb tárgyalt kérdéshez szorosan kapcsolódik az a kérdés is, hogy milyen eredményekre számíthatunk, ha az oktatás során közvetlenül a csoportközi problémákra koncentrálnak a figyelmet. Helyes-e például, ha a gyermekek egyes etnikai kisebbségek problémáiról vitatkoznak; vagy akkor járunk el helyesebben, ha kevésbé közvetlen módszerek révén közelítjük meg ezt a kérdést? Sokan úgy vélik, hogy az irodalomórák vagy a földrajzórák alkalmasabb keretet kínálnak az idegen kultúrák megismertetését célzó oktatás számára, szemben azzal, ha kifejezetten a kisebbségi csoportokkal kapcsolatos társadalmi problémákkal foglalkozó órákat tartunk. Miért kellene a gyermekeket eleve a konfliktus tudatára hangolnunk? Sokkal többet tanulhat abból, ha az emberi csoportok közötti hasonlóságokra hívjuk fel a figyelmét, és eleve adottnak vesszük azt aényt, hogy a szükségyszerűen felmerülő különbségeket konstruktív és baráti légkörben is fel lehet oldani.

Ebben a dologban sem mondhatunk fekete-fehér ítéletet. A közvetett módszerek rávezethetik ugyan a gyermeket arra, hogy a kultúrák sokféleségét eleve kész

ténynek vegye, azonban ez még nem zárja ki, hogy zavarba jöjjön a bórszínek, a vallási sokféleség láttán, vagy éppen megütközzön az évente megismétlődő zsidó ünnepek egymásra következősén. A gyermek neveltetése mindaddig hiányosnak mondható, amíg nem tesz szert belátásra ezeknek a kérdéseknek a tekintetében. Bizonyos mérvű közvetlenségre szükség lehet. Idősebb diákok esetében a közvetlen ráhatás talán még eredményesebb is, különösen akkor, ha már elég sok tapasztalatot szereztek ahhoz, hogy a dolgokkal történő szembenézés nem okoz számukra meglepetést.

c) A helyettesítő élmény felkeltésére alapozó megközelítés

Néhány kutatási eredmény arra utal, hogy a filmek, a regények, a drámák eredményesek lehetnek az oktatásban, mivel feltehetően azonosulást váltanak ki a kisebbségi csoportok tagjaival. Bizonyos jelek arra utalnak, hogy egyes gyermekek esetében ez a megközelítés eredményesebben alkalmazható, mint a felvilágosító vagy a szervezett képzésre alapozott oktatás. Ha ezeket a jeleket a jövőben lefolytandó kutatások a bizonyíték rangjára emelik, akkor érdekes lehetőséggel találjuk szembe magunkat. Elképzelhető ugyanis, hogy a realiztikus kérdésfeltevés túlságosan erős fenyegetettséget vált ki egyesekből. Első lépésként talán hatékonyabban járnánk el, ha a képzelet szintjén próbálkoznánk meg az azonosulás enyhébb formáinak felkeltésével. A jövőben talán úgy alakul majd a helyzet, hogy az idegen kultúrák megismertetését célzó oktatási programokat regényolvasással, filmnézéssel kezdjük, és ezt követően fokozatosan térünk rá a realiztikusabb anyagot mozgató módszerek alkalmazására.

d) „Receptünk”: iskolai kereteken kívüli programok

Az idegen kultúrák megismertetését célzó többi oktató-nevelő módszer aktív részvételt igényel a diákoktól. A résztvevők kirándulásokat tesznek azokban a körzetekben, ahol kisebbségek élnek, velük együtt vesznek részt találkozókon vagy az egész lakóhelyi közösség által szervezett közös megmozdulásokon. Ezeknek a programoknak a során a tanulók nemcsak ismereteket szereznek a kisebbségi csoportokról, hanem meg is ismerkednek velük. A legtöbb kutató szerint a résztvevő-módszer hatékonysága az összes többi módszerét felülmúlja. (A résztvevő-módszer mind az iskolai képzésben, mind a felnőttek képzésére szolgáló tanfolyamokban alkalmazható.) Ezt bizonyítják a segítő és nevelő szakmák művelőinek fejlesztéséről szóló beszámolók (ld. Buda, 1988).

Az akciókra és a részvételre alapozott programok mögött az a feltevés bujkál, hogy az érintkezés és az ismerkedés barátságos magatartást eredményez. Azonban a hierarchikus rendszerekben történő kapcsolatfelvétel vagy az alacsony társadalmi státusú személyek (például a szegény színesbőrűek és a szegény fehérek) közötti érintkezés, valamint azoknak az egyéneknek a kapcsolata, akik csupán fenyegetést látnak egymásban, inkább hátrányos, mint kedvező következményekkel jár.

Azok a programok viszont, amelyekre most gondolunk, eltökélten törekszenek arra, hogy a különböző csoportok tagjait olyan módon közelítsék egymáshoz,

hogy kölcsönös megbecsülés ébredjen bennük. Ez egyáltalán nem könnyű dolog, mivel a mesterkélttség könnyen meghiúsíthatja az egészet. Lewin már felhívta a figyelmet arra, hogy az etnikai vagy a közösségi kapcsolatok javítására vállalkozó bizottságok némelyike valójában híján van a szervezett közös programnak, mely mindkét fél érdeklődésére egyaránt számíthatna. A bizottságok gyakran csak a problémák fölötti tereferére jönnek össze. Mivel ezek a „jószolgálati” érintkezések valójában nélkülözik az objektív célkitűzéseket, sokszor csak frusztrációt vagy éppenséggel további gyűlölködést szülnek.

A maximális hatékonyság abban az esetben érhető el, ha ezek a kapcsolatfelvevő és ismerkedési programok azt eredményezik, hogy az azonos társadalmi státust betöltő személyekben felébred az egyenlőség érzése, maguk az egyes ülések rendszeresen, jól megszabott célok elérése érdekében zajlanak, mentesülnek a mesterkéltségtől, és ha egyáltalában ez lehetséges, az a lakóhelyi közösség adja rájuk áldását, melynek keretei között szerveződnek. Minél mélyebbre hatol, és minél őszintébb a társulás, annál eredményesebb lesz. Bár az sem haszontalan, ha a különböző etnikai csoportok tagjai egymás mellett dolgoznak a munkahelyeken, a haszon még nagyobb lesz, ha ezek az emberek vállaltva, egy csoport tagjaiként dolgoznak együtt.

Csoportdinamika

Miért esett választásunk a csoportdinamikai irányzatra, mint egyik lehetséges magyarázó elvre?

Úgy gondoljuk, nem pusztán rokonszenv és ellenszenv kérdése, miért fordultunk az egykor elsősorban Kurt Lewin nevéhez fűződő iskolához (Lewin, 1975). Érveink között természetesen van úgyszólván személyes jellegű is. Tiszteljük azt a társadalomtudóst, aki munkásságának talán fontosabbik felét szentelte a kisebbségkutatásnak, és egyúttal eleget teszünk annak a szakmai követelménynek is, hogy most nem elméleti modellünket finomítjuk addig, amíg magyarázó erejűvé válik a leírt valóság számára, hanem – amint majd nemsokára látni fogjuk – a mégoly személyes empíria számára legadekvátabb a csoportdinamika (esetünkben alaklélektani szociálpszichológia) elmélete volt. Az szinte már pusztán ráadás, hogy kutatásunk belső logikája – ha öntudatlanul is – kísérteties egyezést mutat a Lewini sorozat történetével, még könnyebbé téve az elmélet felhasználását. Eme elméleti bevezetésünk szükségképpen ugrásokkal szakított, nem pontról pontra végigvitt, hiszen nem az eredeti iskola tudományos eredményeit akarjuk ismertetni, csak azt emeljük ki, ami témánk számára a legfontosabb. Ugyanis nyilvánvaló, hogy nem egy szociálpszichológiát (vagy a neveléslelektani alapokat) kell interpretálnunk, hanem azt, ami 1990 nyarán történt. Ehhez a legszerencsésebb segédeszköz az alaklélektannak az a vonulata, amely lassan-lassan, világháborúk és faji háborúk hatására „átcsúszott” a humanista szociálpszichológiába, hála Maslownak (1963), Rogersnek (1959), Allportnak (1977).

Nyári táborunk első óráit-napjait bizvást nevezhetjük határesetnek. Egyszerre volt olyan kiscsoport, melyben mindenki ismert mindenkit – ebben a fogalmi körben elsődleges, face-to-face csoport volt. Egyazon térben és időben viszont másodlagos csoport is volt, gyermekek és felnőttek esetlegesen összeverődött halmaza. Legfeljebb egy-két ember sejtette, merre szeretné tolni az eseményeket, hogy valódi csoporttörténések legyenek, valódi együttes alakuljon ki.

Lewin elméletének családfája Arisztotelesz zoon politiconjából eredeztethető, és Locke empirizmusán („Nihil est in intellectu quod non fuerit in sensu”) Leibniz aforisztikus kiegészítésén („... excipe: nisi ipse intellectus”) keresztül vezethető le napjainkig. Szellemi rokonságunkat ott véljük megtalálni, hogy elméletét kísérletileg próbálta ellenőrizni. (Volt ilyen terepe: a fiúk nyári tábora, vezetési-nevelési stílusok definiálása.) Mindenesetre nagyra becsülte, ha a megfigyelési helyzet életközeli volt – innen származik tanítványainak ötlete, hogy a kísérletek nyári táborok legyenek.

Meglehetősen elvont szinten a csoportdinamika – az olvasó ítéletére bízva, hogy megfelelő modell-e a mi táborunk számára – tömören a következőket jelenti.

1. Amikor eladdig többé-kevésbé elszigetelt emberek, kiscsoportok közös feladatokkal kerülnek szembe, aktivitásuk szintjének előbb-utóbb emelkednie kell. Ennek módja az, hogy a személyes kapcsolatok erősítik az egymáshoz-

közel-lét érzését, köznyelven szólva a rokonszenvet, az összetartozás érzését. A kapcsolatok és a rokonszenvek hálójában egyre csökken a társadalmi távolság. Ez a folyamat igen gyakori akkor, ha a kisebbségek tagjai nem beszélgetőpartnerek csupán, hanem egyenesen kívánatos tagjai-résztevői a közös rendezvényeknek.

2. Bizonyos mértékű összezártság segíti ezt a folyamatot. Kialakulhat az az élmény, hogy a tagok egymáshoz hasonlítanak, és lassan-lassan kezdik magukat így nevezni: „Mi”. Az ilymódon formálódó csoportok természetes – és nem a felnőttek által manipulált – velejárója az a tendencia, hogy alacsony szinten rögzül az egyének közötti különbség, vagyis a csoport egyre homogénebb a feladat megoldása szempontjából (a feladatmegoldás ebben az értelemben ahhoz jár közel, amit életstílusnak nevezhetünk). Nagyon valószínű, hogy ha egyszer kialakul a „Mi”, akkor ez – amennyiben a kapcsolatok elevenek maradnak – tovább él. Esetünkben a „kanizsaiak” személye bízvást változhat, a „kanizsaiak” csoport mégis jórészt változatlan.
3. Ha illetéknéppen a csoport megszilárdul, kialakul a csoportkohézió, akkor egyfelől növekszik a belső kontaktusok száma, másfelől csökken a külsőké. Az „idegenekkel” szemben az érzés már-már megközelítheti az ellenségességet. Valamilyen értelemben a csoport elszigetelődik a környezettől is, az idegenkedés kölcsönössé válhat.
4. A csoportban spontánul alakulnak ki szerepek és szerepkülönbségek. A különböző funkciókat „szakértők” sajátítják ki, még ha ez teljesen önkényesnek és irreálisnak bizonyul is. Minden szakértelem dimenziójában vagy rangsorában kialakulnak hierarchiák, tehát lesznek vezetők és beosztottak. Egymástól eléggé független, hogy a piramis csúcsára a rokonszenve vagy az alkalmasság alapján kerül-e valaki. Ennek a megkettőződésnek vannak előképei: az ókori kettős fejedelemség, a törzsfőnök és a varázsló, a főparancsnok és a vezérkari főnök, az anya és az apa (Róheim, 1984).
5. A csoport hivatalos szerkezete mellett (alkotmányától, deklarált céljaitól eltérően) kialakul a nemhivatalos szerkezet, amelynek nem annyira alkotmánya, törvényei vannak, inkább hagyományai, szertartásai. Ám soha nem lehet tudni, a mélyben melyik bizonyul erősebbnek. Az etológia, az antropológia számára közismert, hogy bárki bármit is mondjon vagy akarjon, mindig lesznek domináns csoporttagok, agresszívebbek, alávetettebbek és áldozatok.
6. Webertől (1979) Freudon (1987) át került be a csoportdinamikába a vezetés problémaköre, Egyszerűsítve arról van szó, hogy efféle csoportban egyszerre alakulhat ki a transzcendens erőktől származó vezetői hatalom és az a fajta hatalom, amely racionálisan dönt valakinek vezetői alkalmasságáról hozzáértése, nyugodt szakértelme alapján. Bármi is történik, valamelyik vezetői hatalom hatékonyan képes kialakítani és betartatni a magatartási normák rendszerét. Maga a pszichológiai dinamika persze inkább kiszolgálta a karizmatikus egyéneknek – legyen bár szerepük a prófétáké, a hőské vagy a demagógoké. Ez a viszony kissé hasonlít a hipnotizőr és a médium közötti viszonyra. Az efféle szerepet játékosokra nézvést előnyös, ha „kiológusok” a csoportból akár idegenszerű megjelenésük, akár akcentusuk,

akár más, lényegében jelentéktelen külső jegy alapján. Az oka rejtély, de tény, hogy ilyen vezetők másoknál nagyobb mértékben képesek kielégíteni a hatalomvágyat, a biztonságra való törekvést, és valamiképpen kiváltják az „egy, aki közülünk való” harmonikus érzését.

7. Az a csoport, amelyikhez az egyén tartozik, vagyis akit a csoport befogad, lassacskán viszonyítási csoporttá válik. Nehezen választható szét az önérték és az azonosságtudat, ha valaki ilyen csoport tagja, hiszen egy-két dimenzió mentén a csoport bizvást homogénnek tekinthető. Más szóval tanúi lehetünk annak a részben kognitív folyamatnak, amelyet 30–40 éve szociális ki-egyenlítődésnek neveznek a szakirodalomban.
8. A teljesítmény szempontjából a csoport hihetetlen előnyökkel rendelkezik. Ha egy helyzet túl nehéz, az egyén számára már-már megoldhatatlan, akkor belépnek a pszichikus erők. A csoporthoz kötött normák, más néven konvenciók olyan többletet adnak, ami képes irányítani a tagok magatartását – ilyenkor az egyetértés által vezérelt teljesítményről beszélhetünk. Ha társak figyelik a normák betartását, akkor sokkal könnyebb teljesíteni azokat. Egy idő után ez annyira magától értetődik, hogy evidenciának nevezük, vagyis olyan ténynek, ami egyáltalán nem vonható kétségbe, ámbár ésszerű alapja igencsak problematikus. Az egyén védettségének érzése nagymértékben függ az evidenciák ellentmondásmentességétől – a csoport kultúrájától.
9. Egy elméleti elemzés számára talán legfontosabb a csoportdinamikának az a része, amelyik olyan teljesítményeket vizsgál, mi történik, ha mondjuk valamit meg kell keresni, legyen az öngyújtó, elveszett pénz megtalálása, vagy társadalmi probléma megoldása. Ha pár keresi ezt a konkrét vagy absztrakt dolgot, akkor mondanak csődöt, ha mindkét partner kudarcot vall. Más értelemben bármelyik társnak van bizonyos esélye (matematikai-lag kiszámítható valószínűsége) a dolog megtalálására vagy kitalálására. Ezek az esélyek azonban egymás komplementerei. Elméletileg két embernek alig nagyobb az esélye, mint egynek. Ha azonban a keresésben részt vesz egy harmadik, negyedik, többedik személy, akkor az esély egyre nő. Ha a keresésben elég sok személy vesz részt, de nem túl sok, akkor a pusztán átlagosnak, hétköznapiak mondható esélyek éppen akkorára nőnek, hogy a siker gyakorlatilag biztosra vehető legyen.

Azonban hiába tudjuk leírni a biztos siker matematikai modelljét, örökké utópia marad, ha nem gondoskodunk három fontos feltétel teljesüléséről.

- a) Mindig folyamatosan kell áramolniuk az információknak, mindig kölcsönösen cserélni kell a gondolatokat: szükséges a kommunikációs hálózat. Bizonyos megoldási módokat a csoportnak mint egésznek kell elfogadnia, szóba sem kerülhet az egyszerű másolás (ezért nincsen talán általános érvényű recept), sem pedig az eredendő ellenzékieskedés.
- b) Bizonyos létszám felett az előbbi feltétel teljesülése lehetetlen. Minden ilyen típusú munkához meg kell találni az optimális létszámot. Bármilyen közös munkára gondolunk, szembekerülünk azzal, hogy a kommunikáció kárára vajon az elfogadás vagy az egyéni függetlenség növekedjen.

- c) Ezért a kiscsoportnál nagyobbakban mindenképpen szükség van két szervezetre. Az egyik arról gondoskodik, hogy az információk, gondolatok szabadon áramoljanak, cserélődjenek, vagyis kell valamiféle kormányzó elv, szerv. A másíknak az a funkciója, hogy az újabb, a megváltozott információk, gondolatok mindenkíhez eljussanak, ez a struktúra a szószólóké, a képviselőké.

A tanár és diák – felnőtt és gyerek – állam és individuum

Az amerikai iskolaszociológia rendkívül sokat foglalkozott a tanári magatartás egyéb olyan tényezőivel, amelyek növelik és erősítik a gyerekek együttműködő attitűdjeinek mértékét, s hozzájárulnak ahhoz, hogy az osztályteremben és/vagy az iskolai táborban nyílt és demokratikus légkör uralkodjék. Az ilyen légkör megteremtésében nagy szerepe van a személyes kapcsolatok kialakításának és ápolásának. Az empirikus vizsgálat eredményei azt igazolták, hogy azok a diákok, akik a nyílt légkörben éltek, gyakrabban folyamodtak demokratikus módszerekhez a konfliktusaik feloldásában, kevésbé voltak függő helyzetben tanáraiktól, társaiktól (pl. *White – Lippit, 1969*).

Ha a tanárok figyelembe veszik a diákok elképzeléseit és bátorítják őket az önkifejezésre, nagymértékben növeli a diákoknál a társak iránti toleranciát és a társak nézetei iránti érdeklődést. Figyelemre méltó az a megfigyelés, hogy a diákok az osztály klímájával kapcsolatos pozitív attitűdjei sokkal szorosabb kapcsolatot mutatnak a tanárok attitűdjeivel, mint a tényleges oktatói-nevelői stílussal. Az interakciók bátorítása a tanárok részéről fontosabbnak bizonyult, mint maguk a tényleges interaktív magatartások.

Minél inkább elégedettek a gyerekek a döntések módjával, annál jobban bíznak a tanárban mint tekintélyes (viszonyítási) személyben. A vizsgálati eredmények szerint a gyerekeknek igényük volt arra, hogy részt vegyenek a témák meghatározásában, és az életet szabályozó házirend összeállításában, de megfelelőbbnek találták, ha teljesítményük mérése továbbra is a tanár hatáskörében marad (annak ellenére, hogy egyesek „nem átalottak csalni”). Véleményük megoszlott abban a kérdésben, hogy kiknek kellene dönteniük a tanulási stratégiákban, és kiknek kellene meghatározniuk a jutalmazó és büntető intézkedéseket (*Yates, 1976*).

A tanárok iránti bizalom átvihető a kormányzatra mint politikai (viszonyítási) testületre, hatalomra. Azt tapasztaltuk, hogy a felnőttek iránti bizalom a legfontosabb bázisa az általános politikai bizalomnak, amely azzal a következtetéssel is jár, hogy a demokratikus iskolarendszer egyik legfontosabb feltétele a diákoknak a tanár iránti bizalma, szavahihetősége. Ez az egyik legfontosabb olyan tényezőnek bizonyult, amely alkalmas arra, hogy a csoporton belüli attitűdök rendszerét megváltoztassa. A tanár szavahihetősége különösen fontos abból a szempontból, hogy miként alakul a diákok tágran értelmezett társadalmi teljesítménye, ami persze nem azonos az iskolai teljesítménnyel. Akik sokra értékelték tanáraikat, sokkal nagyobb mértékben rendelkeztek demokratikus-toleráns attitűdökkel, mint az az egy-két diák, aki kevesebbre értékelt tanárait.

Mégis sokan megkérdezik: feltehető, hogy demokratikus csoportban kellemesebb az élet, de az autokratikus csoport hatékonyabb? E kérdésekben ma sok „dogmatikus” véleménnyel találkozunk, s éppen ezért fontos a tudományos válasz. A csoportélet jelenségeinek kísérleti megközelítése a kidolgozás és a tudományos érvényesség szempontjából nehéz feladat, de a módszer eredményessége kárpótlást nyújt a kísérletezéssel összefüggő gondokért.

A részt vevő technikák

A modern társadalomtudományok egyik legbiztatóbb fejleménye a szerepját-
száson, valamint az egyéb módszereken alapuló technikák felfedezése, melyek kö-
vetkeztében az emberekből mintegy „kikényszeredik” a beleérzés.

Az információs kiadványt olvasó vagy szentbeszédet hallgató személlyel szemben a képzési program résztvevője még ha akarná sem tudná kivonni magát a másik csoportba tartozó személy sorsának megismerése alól. A program során arra kényszerül, hogy belebújjon a másik személy – a munkavállaló, a diák, a színes alkalmazott – bőrébe, és a „pszichodráma” eljátszása során akarva-akaratlanul megtanulja, mit jelent a másik személy sorsa. Ez a módszer arra is alkalmas, hogy a személy egyúttal a maga indítékai, szorongásai és kivetítései dolgában is zöld ágra vergődjön. Ezek a képzési programok sokszor négyszemközti beszélgetésekkel is párosulnak, melyek során a pszichológus tovább egyengeti a csírázó önvizsgálat útját. A távlatok megnövekedése következtében az egyén egyre jobban képes lesz arra, hogy megértse a másik személy érzéseit és gondolatait. A pszichodráma eljátszása során a személy oly mértékben kell hogy betekintsen a másik életébe, hogy ezt követően helyesebb fogalmak alakuljanak ki benne az emberi kapcsolatok el-
veit illetően.

Az ilyen típusú képzési programok értékelésére vállalkozó kutatások eredményei azt mutatják, hogy a haszon annál nagyobb, minél nagyobb mérvű a társas támogatás. Példaként említhetjük meg azt a kutatást, melynek során a közösségi kapcsolatok területén végzett munkához szükséges készségek kialakítására törekedtek. A kutatás végzetével azt tapasztalták, hogy azok a kiképzett munkatársak, akik olyan lakóhelyi körzetekben laktak, ahol rajtuk kívül a tanfolyam hallgatói közül más senki sem lakott, kevésbé tudtak eredményes munkát végezni. Az előítéletektől terhes társadalmi normák béklyózták őket, és egyre inkább elbátortalanodtak. Ezzel szemben, amikor a tanfolyamról kikerült két vagy több kiképzett hallgató együtt maradhatott, már lehetőség nyílt arra, hogy megadják egymásnak az oly szükséges társas támogatást, és igen eredményesen tudták hasznosítani a tanfolyam során újonnan elsajátított készségeiket, ismereteiket.

A csoportos képzési programok kapcsán egy szembetűnő hiányossággal is számot kell vetnünk. Ezek a programok arra szolgálnak, hogy a türelmes személyek megszabaduljanak gátlásaiktól, és ha kell, megfelelő készségeket sajátítsanak el. Teljesen világos, hogy olyan személyek körében nem számíthatunk a csoportképzés sikerére, akik mind a módszerrel, mind a célokkal szemben ellenállást fejtenek ki. Kellő türelem és tapintat bevezetésével azonban elképzelhető, hogy az eredetileg más célok kapcsán megszervezett csoportok vagy tanfolyamok életét úgy

alakítsuk, hogy a csoportdinamikai módszerek ellenállásmentes gyakorlati terepévé változtassuk.

Ha valaki azon a területen végzett szociálpszichológiai kutatásokról kíván beszámolni, ahol az elméleti alapok még kevésbé kidolgozottak, nem mindig lesz képes megmagyarázni a már elért eredményeket. Kiindulásként fel kell tehát tennie azt a kérdést: milyen eredményeket kell megőriznünk? *Sherif* olvasása nyomán az emberben az a benyomás támad, hogy a csoportok közötti versengés különleges helyzetét társadalmi-történeti keretben meg kell magyarázni. A szerzők nem is titkolják, hogy kutatásaikat etikai és politikai indítékok irányítják. Nehéz lenne más olyan interakciós formát elképzelni, amelynél néhány kisebbségi csoport ehhez fogható intenzitással lenne jelen egymás számára, ahol ugyanilyen nagy erővel kapna hangsúlyt a csoportok azonosságtudata, identitása.

Feltehető az a kérdés is, vajon bizonyos mértékű versengés – akár látszólagos, akár valóságos, akár már eldőlt, akár még nyitott – nincs-e mindig jelen a csoportok közötti kapcsolatokban? Másként fogalmazva: ha elismerjük, hogy egy csoport csak azáltal tekintheti csoportnak önmagát, hogy minden pillanatban megőrzi sajátosságát másokhoz képest, vajon nem következik-e ebből szükségszerűen a versengő cél. Abban az értelemben gondolhatunk erre, hogy e célnak a megvalósítása azt sugallja: valamennyi más csoport is törekszik ugyanezt a sajátosságot kivívni a maga számára. A versengő interakció alapvető pszichológiai folyamatainak tanulmányozása révén tehát általánosabb érdeklődésre számot tartó jelenségekhez kívánunk eljutni. Kiindulva egy olyan kutatásból, melynek alapvető célja a csoportok versengésének vizsgálata volt, megkíséreljük az ebben a helyzetben kapott eredményeket általánosítani, rámutatva, hogy ezek a szigorú értelemben vett versengő interakció keretein kívül is megjelennek.

Jól tudjuk, egy csoport akkor jön létre, amikor a személyeknek egymással kölcsönösen összekapcsolódó cselekvések révén kell megvalósítaniuk egy célt; ilyenkor a személyek társas hierarchiát és sajátos normákat dolgoznak ki. Az olyan csoportok, melyeknek egymással összeférhetetlen terveket kell megvalósítaniuk, kölcsönösen negatívan értékelik egymást; egymás között csak ellenségeskedő kapcsolatokat tudnak elképzelni, és valóban ilyeneket alakítanak is ki. Növelik a szolidaritást a saját csoportjukon belül, és szükség szerint társas szerkezetüket is módosítják a konfliktushelyzetnek megfelelően. Az ellenségességet csak a „fölérendelt” tervek megvalósítása csökkenti, amelyknél közös erőfeszítésre van szükség; ilyenkor a másik csoport észlelése kedvezőbbé válik, s a két csoport tagjai között pajtási kapcsolatok alakulnak ki. Úgy tűnik tehát, hogy a csoportok interakciójának pszichológiai értelmezése a csoportok tervei közötti kapcsolatok megértésére vezethető vissza.

A „fölérendelt” célok sorának bevezetése valóban csökkenti vagy akár el is tünteti a konfliktust és mindazt, ami azt kíséri. *Sherif* (1976) kísérletének első szakasza nyomán azt a következtetést vonja le, hogy csoport akkor jön létre, ha a kölcsönös függési helyzetbe került személyek olyan célokat igyekeznek elérni, melyek mindannyiukat érintik. De miben különbözik akkor kísérlete utolsó szakasza az előzőtől? Ha a pszichológiai mező egészét átfogó tevékenységek mindenki kölcsönösen függő aktivitását hozzák létre, akkor *Sherif* előfeltevései szerint egyetlen cso-

port létrejötteinek folyamatát kell megfigyelnünk. A kérdés csak az, hogy ez az új csoport létrejöhet-e a két eredeti csoport összeolvadása nélkül.

A terv megvalósításának lehetetlensége a csoport szétválásához és széttöredéséhez vezet. Ez tehát egy újabb határeset; egyetlen csoport több csoportra történő szétválásának esete. Emlékeztetnünk kell azonban arra, hogy a korábbi kísérleteiben Sherif olyan csoportokat hozott létre, amelyek megakadályozták, hogy a tábor lakói ugyanazokban a vonzó tevékenységekben vegyenek részt, vagyis hogy ugyanazokat a terveket valósítsák meg.

A perceptuális diszkrimináció

A versengő interakciót alapvetően hátrányosan megkülönböztető (diszkrimináló) hatás jellemzi. Ez a két csoport elkülönülésének hangsúlyozásában mutatkozik meg mind az észlelés, mind az érzelmek, mind a viselkedés síkján. Ezért beszélünk „perceptuális diszkriminációról”. Tudnunk kell azonban, hogy ennek oka egyszerűen a tervek összeférhetetlensége-e, vagy pedig azt kell mondanunk, hogy ez a jelenség jóval általánosabb.

A következőkben Doise (1980) tanulmányában ismertetett kísérleteket mutatjuk be azért, mert illusztrálni kívánjuk, hogy szociálpszichológiai, szociálpedagógiai kutatások hogyan tudják inspirálni akár az eredmények adaptálását, akár a tapasztalatok értelmezését.

A csoport saját termékének túlértékeléséért sem pusztán a versengő helyzet, sem pusztán a termék létrehozásában való részvétel nem tehető felelőssé. A kísérleti csoporttól azt kérték, hogy hatékonyan és odaadóan dolgozzanak különböző feladatokban (játékkészítés, városrendezési terv készítése, mesekitalálás) anélkül, hogy a vesengés gondolatát megemlítették volna. Minden munkatermék értékét olyan tag ítélte meg, aki nem vett részt annak létrehozásában. A kísérletből kiderült, hogy a saját csoport termékét a megítélők rendre túlértékelik a más csoportok produkciójához képest. Hasonló diszkriminációt említenek olyan személyek és csoportok észlelésével kapcsolatban, akiknek sorsában a személyek vagy osztoznak, vagy pedig nem. A kísérletben nyolc, egymást nem ismerő személyt hívnak a laboratóriumba, s látszólag tisztán adminisztratív okokból kék, illetve zöld csoportba osztják be őket. A kísérletet úgy tüntetik fel, mintha az az első benyomás kialakulásának kérdésével foglalkozna. A személyek először egyénileg válaszolnak egy tesztre és egy kérdőívre, majd két fényképet jellemeznek. Ezután a kísérletvezető bejelenti, hogy a kísérletben való részvételt csak négy tranzisztoros rádióval tudják honorálni, melyeket az egyik csoport tagjai fognak megkapni.

A kísérlet különböző helyzeteiben vagy azt mondják, hogy az odaítélés véletlenszerűen lesz eldöntve, vagy azt, hogy a kísérletvezető dönt ebben a kérdésben, végül pedig hogy a nyolc résztvevő szavaz. Ezután az egyik csoport ténylegesen megkapja a négy tranzisztoros rádiót.

Az ellenőrző csoportokban a kísérletvezető nem beszél jutalmazásról. A személyek röviden leírják „első” benyomásaikat minden résztvevővel kapcsolatban, ugyanazokat a skálákat használva, melyeket a fényképek jellemzésekor alkalmaztak. Azt is kérik tőlük, hogy írják le a két csoport hangulatát, atmoszféráját. Az el-

lenőrző csoportban (ahol nincs ellenszolgáltatás) a saját és a másik csoport leírása nem különbözik egymástól, ezzel szemben a kísérleti csoportokban az eltérések szignifikánsak. Azok a személyek, akik ellenértéket kaptak, akárcsak azok, akik frusztrálva lettek, saját csoportjuk tagjait és atmoszféráját általában kedvezőbben írják le, mint a másik csoporttét. Vagyis pusztán az a tény, hogy egymás sorsában osztoznak, elégséges ahhoz, hogy a saját és a másik csoport közötti megkülönböztetés létrejöjjön.

A perceptuális diszkrimináció, illetve az érzelmi diszkrimináció létrejöttéhez nincsen szükség versengő interakcióra. Ahhoz, hogy a személyek baráti kapcsolatai átszerveződjenek, tulajdonképpen elég az, hogy a személyek már ne tudjanak a kapcsolatot létrehozó egyazon tevékenységekben részt venni. Így abban a csoportban fogják találni magukat, melynek tevékenységében osztoznak.

Az észlelés és az érzelmek tehát figyelembe veszik a csoportok közötti határokat. Még inkább így van ez a viselkedéssel.

Elfogultság a saját csoport tagjai iránt

Meg kell említeni, hogy a csoportokban kapcsolat van a másik személy teljesítményének túlértékelése és ugyanezen személy társas rangja között. Ez a kapcsolat erősödik akkor, ha a társas szerkezet is kiugróbbá válik, s feltevése szerint ez egy ellenséges csoport megjelenésekor is fellép. Doise (1980) hipotézise igazolására szociometriai íveket töltetett ki egy ápolónőképző intézetben. Ezután azt kérte a kísérleti személyektől, hogy miközben egy lemezt hallgatnak, korlátozott idő alatt írják le az eszükbe jutó legtöbb városnevet. Ezután az egyes személyekre vonatkozó összesítő válaszlapok elmosódott kivetítések a csoporttagoknak meg kellett becsülniük a lapon szereplő nevek számát. Mint várható volt, pozitív korrelációt találtak a szociometriai státus és a személynek tulajdonított válaszsám túlértékelése között. Ezután a csoportok újakezdi a feladatot, ekkor azonban vagy egy ellenséges, vagy egy barátságos másik csoport jelenlétében. Az ellenséges csoport jelenlétében nemcsak a túlbecsülés nő meg, hanem a túlbecsülés és a szociometriai rang kapcsolata is.

A rivális csoport hatása megjelenik a csoport befolyási hálózataiban is. Ennek vizsgálatára, hogy milyen hatású ez a saját csoport képe, egy ellenőrző helyzetben azt kérték a diákoktól, hogy először mondják el iskolájukról személyes véleményüket, azután négyes csoportokban megvitatta a kérdést közös véleményüket, végül újra saját egyéni véleményüket. A kísérleti helyzetben a személyeknek azt is meg kellett mondaniuk, hogy szerintük milyen véleménye van az ő iskolájukról egy másik, nagy tekintélyű iskola tanulóinak. A másik csoportra való hivatkozásnak erőteljes hatása volt. A kísérleti csoportban a személyeknek pontosabb képük van az iskolájukról, erősebben igazodnak a csoportnormákhoz, és azok a személyek, akik valamilyen szélsőséges véleményt adtak, jobb szociometriai státust élveznek s nagyobb hatásuk van a csoportban. A másik csoport jelentéte tehát jobban kidomborítja azt, hogy milyen véleményünk van a saját csoportunkról: miközben a csoport képe polarizálódik, a legszélsőségesebb személy kiváltságos helyzetbe kerül.

A csoportinterakció strukturálja a társas mezőt: annál jobban, határozottabban, minél gyakrabban különíti el magát a csoport másoktól, és minél tisztábban jelenik meg a versengő interakciót kiváltó konfliktus a tervek szintjén.

Ahhoz, hogy a csoportok interakciójának pszichológiai jellegét megértsük, a különböző csoportok terveinek kapcsolatát kell vizsgálnunk. Megvilágítottuk a csoportok közötti kapcsolatok határeseit, az egybeolvadást és a felbomlást, mindkettőnél felhasználtuk a terv fogalmát. Azt azonban, hogy hogyan váltanak át bizonyos konfliktusok együttéléssé, legjobban az alapvető, illetve a rövid távú tervek közötti megkülönböztetéssel tudjuk értelmezni.

Nem tagadható, hogy a pszichológiai jelenségek kapcsolatban vannak a csoportok tervei közti viszonyokkal. Másrészt az is igaz, hogy a diszkrimináció anélkül is létrejön, hogy szükségszerűen érdekellentét állna fenn, s egy másik csoport pusztja jelenléte vagy a rá való hivatkozás – minden közvetlen versengő interakció hiányában – elég a csoport megerősítéséhez.

Sherif alapvető tételét tehát, amely szerint a csoportok tervei határozzák meg interakciójuk jellemzőit, ki kell egészíteni azzal, hogy ez a hatás a tervek által kiváltott reprezentációk révén valósul meg. A reprezentáció, mint azt a továbbiakban be fogjuk mutatni, saját törvényei szerint szerveződik, s bár a csoportok közötti kapcsolatok jellege befolyást gyakorol rá, visszamenőleg maga is befolyásolja e kapcsolatokat.

A társas reprezentáció és típusai

Láttuk, hogy a csoportok percepciójukat, attitűdjeiket, viselkedésüket tekintve konszolidálódhatnak, felbomolhatnak, összeolvadhatnak, közeledhetnek egymáshoz, vagy éppen eltávolodhatnak egymástól. Ezeknek a jelenségeknek az értelme nem vezethető vissza pusztán az érdekkonfliktusok, érdekközösségek vagy hierarchiák fogalmára; a tervek közötti kapcsolatok áttevődnek a társadalmi valóságba, ahol a normák és a reprezentációk kiinduló pontját képezik (Doise, 1980). Ezeknek a pszichológiai képződményeknek megvan a maguk saját fejlődése. Intéményekké és ideológiákká alakulnak át, melyek képesek túlélni azokat az „objektív” valóságokat, melyek létrehozták őket.

A társas reprezentációk sajátos szerepet játszanak a csoportok közötti interakciókban, jól körülírható módon szervezik ezt a területet, kognitív jellegű „törvényeknek” engedelmessé. Másrészt, míg a reprezentáció tartalmát a csoportok között egy adott pillanatban fennálló kapcsolatok természete határozza meg, ez a tartalom megváltozik, amint a reprezentáció belép ezeknek a kapcsolatoknak a lefolyásába, elővételezve azok fejlődését, s igazolva természetüket.

Ezeket az ítéleteket mind az ítélet tárgya, mind a kibocsátó befolyásolja. Rendre megvizsgáljuk az elemi sztereotípiákat, majd a kollektív kategorizációkat és polarizációkat.

a) Az elemi sztereotípiák

Egy csoport tagjai különböző mértékben rendelkeznek közös jellemzőkkel. Ezek a személyek közötti eltérések mindig megjelennek az elszigetelt egyénekről alkotott ítéletekben. De egyének halmaza is lehet megítélés tárgya. Feltehető az a kérdés, hogy milyen kapcsolat van az elszigetelt egyénekről és ezen egyének összességéről alkotott ítéletek között. E kérdésekre a komplex ingerek észlelésének vizsgálata tudja megadni a választ. Szinte minden e téren végzett kutatás azt mutatja, hogy az ilyen ingerekre vonatkozó megítélések szélsőségesebbek, mint az ingereket alkotó elemek mindegyikére külön-külön adott megítélések átlaga.

A „megítélők” csoportja kilenc osztályba sorol különböző fényképeket a nagyon kellemestől a nagyon kellemetlenig. Ezután a személyek ugyanígy két, illetve három fényképből álló együtteseket ítélnék meg. A fényképek együttesét kellemetlenebbnek vagy vonzóbbnak ítélték, mint amilyen a két vagy három elszigetelten vett fényképre adott megítélések átlaga volt.

A vonzó vagy visszataszító jelleg hangsúlyozása erőteljesebb a három fényképből álló együtteseknél; ez példa arra a jelenségre, amit „elemi sztereotípiának” nevezünk. Ez a komplex ingerek észlelését jellemző túlzásból fakad.

b) A kategorizáció

Amikor két csoport valamilyen kritérium tekintetében különbözik egymástól, ritka eset az, hogy ez a kritérium – legalábbis szubjektíven – ne kapcsolódna más kritériumokhoz. Ez a kapcsolat elég ahhoz, hogy fellépjenek a kategorizációs folyamatok, mint ahogy azt *Tajfel* (1980) leírta. Ezek a folyamatok a két különböző kategóriába tartozó inger közötti különbségek túlhangsúlyozásához vezetnek a kategóriába tartozással összekapcsolódó jellemzők mentén.

A társas sztereotípiák esetében – legalábbis szubjektív és valószínűségi jelleggel – kapcsolat áll fent egy bizonyos csoporthoz tartozás és a sztereotípiát meghatározó tulajdonságokkal való rendelkezés között. A kategorizációs folyamatok ezekkel a tulajdonságokkal kapcsolatban fognak fellépni.

Tajfel (1980) egy vizsgálatban mutatott rá erre a jelenségre; kanadai egyetemistáktól azt kérték, hogy a szemantikus differenciál eljárás segítségével jellemezzenek két kanadait és két indiait. Feltételezte, hogy az azonos országból származó személyek (ingerek) hasonlóságát a kísérleti személyek inkább a nemzeti csoportokra jellemző, tipikus vonásokat figyelembe véve fogják észrevenni, mint a nemzetiségre nem tipikus vonások alapján.

c) A kollektív polarizáció

Az elemi sztereotípiák és a kategorizációból származó sztereotípiák sarkítják, polarizálják a csoportokról alkotott megítélést. Egy másik polarizáció is beléphet azonban a megítélés folyamatába: ennek a forrása az, hogy a csoportok közötti megítélési folyamatok gyakorlatilag mindig egy adott csoporton belüli interakció

alkalmából dolgozódnak ki. Ez a jelenség akkor is fellép, amikor egy másik csoport képéről van szó, nem csupán a saját csoport képéről. Így például a franciák kollektív megítélése az amerikaiakról polarizáltabb, mint egyéni megítéléseik átlaga.

Modell és valóság

Minden kísérlet szükségszerűen kicsinyített és lemeztelenített mása a kutatni kívánt tényleges folyamatoknak. Azért nagyon fontos, hogy az általunk legfontosabbnak tartottakra utaljunk, mert ezek gyermektáborokban szerzett tapasztalatokból próbáltak meg nemzetközi konfliktusokat magyarázni. Mi egy kutatásból és egy kísérletből szeretnénk támpontokat kapni etnikai konfliktusok természetének megértéséhez. Lewin, Sherif és mások a totalitarizmus és a demokrácia globális küzdelmét modellálták néhány kamasz egyébként gyermekes csínynek felfogható viselkedésével. Az analógiás tudományos módszert követve mi kanizsai táborunkat tekintjük egy sokszínű országról szőtt látomásunk előképének. Tudjuk, ontológiailag és praktikusán mennyire bírálhatók az analógiás módszerek, ám mégis rokonszenvesnek tartjuk, hiszen a múltban is és ma is működőképesek.

Könyvünknek ez a része nem törekszik arra, hogy tájékoztatást, eligazodást nyújtson a hivatkozott szakirodalomban. A cikkeknek, tanulmányoknak csak azokat a részeit hangsúlyozzuk, amelyek vagy asszociatív, vagy formális logikai módon kapcsolatba hozhatók elméleti megfontolásainkkal, kísérletünk „jegyzőkönyvével”.

Sherif évtizedes munkásságának egészét sem tekintjük át írásunkban (egyébként a legfontosabbak mindenki számára hozzáférhetők magyar nyelvű tanulmánykötetekben). A kanizsai tábor megtervezésében, hol kidolgozott, hol improvizált irányításában, végül pedig az események magyarázatában mindig előttünk lebegett mindhárom, világszerte állandóan hivatkozott kísérlete (ld. *Sherif – M. White – C. W. Harvey*, 1955; *Sherif*, 1976; *Sherif – Sherif*, 1980). Sem ismételni, sem pótolni nem akarjuk, és nem is tudjuk a versengésről és az együttműködésről, a „Rablóbarlangról”, a „Nagy Háborúról” szóló sokezer oldalt. Nem áll szándékunkban az sem, hogy ebben az írásunkban pedagógiai, szociálpszichológiai stúdiumok számára teljes anyagot nyújtsunk. Viszont szeretnénk bemutatni azt, mit profitáltunk a Lewin-tanítvány életművéből, és érzékeltetni, milyen lehetőségei és korlátai vannak az adaptációnak (bár ez maga megérdemelné egy külön fejezetet).

Tábori krónika

Forgatókönyv és stáblista

A Cigány Ifjúsági Szövetség 1990. július 1-től 21-ig tartó Előkészítőjének házirendje

1. A táborban általában az iskolai és kollégiumi házirendek érvényesek.
2. Mindenki egyenlő mértékben tartozik felelősséggel a programok sikeréért és az együttlét hasznosságáért.
3. A házirend betartása azért kötelező, mert hatékony munkát és jó hangulatot akarunk biztosítani.
4. A megbeszélte közösségi feladatok elvégzése kötelező érvényű.
5. Mindenki felelős közvetlen környezetéért és az alapvető higiéniai követelmények betartásáért.
6. Előkészítőnkben bármiféle előítéletes magatartás szigorúan tilos, ilyen megnyilvánulás azonnal eltávolítást von maga után.
7. A vezetőség csak a fiatalok számára forgalomban lévő élvezeti cikkek fogyasztását engedélyezi.
8. A tábor területét csoportosan vagy egyedül csak a táborvezetés tudtával lehet elhagyni.
9. Az általunk biztosított főétkezéseket csak az előre közölt helyen és időpontban lehet igénybe venni.
10. A munkavédelmi, tűzrendészeti és egészségügyi szabályok betartása kötelező.

Megjegyzés

A házirend szinte nem is igényel figyelmes olvasást, azonnal kiderül lényege. Valójában három célja volt: ki akartuk elégíteni a gyermekek biztonságigényét (miféle dolog az, ha nincs dörgelemes szabályzat!), kerülni akartunk lehetséges konfliktusokat a környezettel, és a lehető legjobb – alkotmánnyal megalapozott – környezetet akartuk biztosítani kísérletünknek.

Olyan sok szokást, kialakult rendet változtattunk meg céljaink érdekében, hogy meg kívántuk nyugtatni a kételkedőket: „Ez a tábor éppen olyan, mint a többi, csak teljesen más.” Jelszavá vált, villámgyorsan elterjedt és roppant népszerű lett közérthetősége és rejtett arisztokratizmusa miatt. Ez a mondat gyakorlatilag úgy funkcionált, mint egy jól sikerült reklám, majdhogynem transzparensként alkalmaztuk szükség esetén, máskor pedig a konfliktusok elsimításának, megoldásának jelmondata volt. Mindezek mellett egyik olyan blikkfangos találmányunk volt, ami segítette áthidalni a bajtársiasság és a cinkosság közötti árkot. Márpedig azt nagyon jól tudtuk, hogy szokványos tábori légkörrel, szokványos nevelő-nevelt atmoszférával nem megyünk semmire, ráadásul elrontjuk az igen fásasztónak ígérkező három hetet is.

Valójában a szigorú hangnemű házirend alig tartalmazott viselkedési normákat, látszólagos egyértelmősége a porosz iskolarendszerre emlékeztető őrmesteri hangvétele volt. Nem mindenki értette meg azonnal, hogy ez szükséges, hogy kissé segít álcázni bizonytalan fogadtatású ötleteinket, igazából viszont alig hordoz információt és mélyen rugalmas.

Dramatis personae

Amikor a tábor (bár a magyar szó egyaránt fordítása a Lager-nek és a camp-nek, mégis jobb lenne, ha az olvasó az angol megfelelőre asszociálna) lakói, felnőttek és gyerekek, és a már nem gyerekek még nem felnőttek „fellépnek” a színen, akkor tekintettel kell lenni a névtelenségre, de nem akarhatja senki, hogy az eleven szöveget kitalált monogramok vagy fantázianevek szakítsák meg. Ezért tűnik helyesnek az a választás, hogy hatalmas színpadot képzelünk el, és úgy őrizzük meg a kötelező névtelenséget, hogy a krónikás kulcsfigurái közül az idősebbek neveit szerepeik, eredeti foglalkozásuk jelöli. A gyermekek, a mellékszereplők, a statiszták esetében az olvasó képzeletére bízunk, valódi vagy kitalált keresztnevek, becenevek található-e a szövegben – ez ugyanis nem látszik lényegesnek. Csak annyit kell tudni, hogy minden azonosság és egybeesés a véletlen műve: a krónikásnak nem áll szándékában felismerhetővé tenni, még kevésbé „leleplezni” bárkit.

1. A krónikás (a továbbiakban Tanárnő) középkorú, fiatalos, férjezett, szakértője a kisebbségi és iskolai kérdéseknek, pedagógus pályája után kutatóintézetben dolgozik.
2. A Pszichológus a Tanárnő férje, Levisben és Adidasban jár, zárkózottabb és mogorvább, főállásban felsőoktatási intézményben oktat.
3. Az Elnökasszony ragyogóan kidolgozott megjelenésű ifjú cigány hölgy, sok politikai tapasztalattal és rutinnal, hatalmas mennyiségű nevelőotthoni tapasztalattal.
4. Az Igazgató szakállas, elegáns negyven körüli cigány férfi, sok egykori foglalkozása következtében ma is egyszerre ezer dolgot csinál, övé a gazdasági és az adminisztratív felelősség.
5. A Művész is cigány, Európa-szerte ismert, több műfajt mível, élénk és eleven érzelmi életű harmincas nő. Az ilyen emberek iránt vonzódók számára mágnesként hat. Bármit tesz, nagyon asszonyi.
6. Erika és Anna a gyermekvárosi gyerekeket kísérték el, eredeti foglalkozásuk óvónő. Mindketten nagyon nőiesek, gonddal öltöznek, a gyerekek nagy öröme néhanapján új hajszínnel jelennek meg. Részt vesznek a közös délutáni programokban, főleg azonban a lefekvésnél és az éjszakai ügyeletben segítenek.
7. Marika 19 éves, csinos, magas, erős testalkatú, szabad idejében body buildinget gyakorol. Valójában a CISZ-nek a tábor alatt sem szünetelő szervező- és titkárnői munkáját végzi, sok gyerek és fiatal kedvence.
8. Nevük említése nélkül szerepel még az a két szakközépiskolás lány, akik kezdettől segítenek a tábor szervezésében.

A táborlakó gyerekek harmada egy nevelőotthonból (saját nyelvükön „kóter” vagy „menhel”), harmada egy gyermekvárosból (saját nyelvükön „lelő” vagy „zaci”) érkezett, nagyjából harmaduk Kanizsáról és vidékéről, néhányan Budapestről jöttek. A gyermekvárosból érkezettek között van néhány, aki nem cigány. Életkoruk 12–15 év. Többségük fiú, a 40 állandó táborlakó közül 30.

Krónika

Első hét

1. nap (hétfő)

A gyerekek 9 órától érkeznek (a „táborvezetők” egy része már a hétvégét ott töltötte), az Igazgatónál jelentkeznek, a szobabeosztás és elhelyezkedés után a „tanulóban” ismerkednek egymással, a felnőttekkel. Az újonnan érkezők már az első pillanattól kezdve folyamatosan bekapcsolódnak a közös tevékenységbe: feliratok, piktogrammok készítésébe. A saját szobákra a lakók neve kerül, a fiú–lány WC-kre, a zuhanyozókra, a „nevelői WC-re” tréfás rajzok. Összeírjuk, ki milyen videofilmeket szeretne látni. A „tanulót” átrendezzük, a padokat szétoljuk, hogy klubszerű legyen.

A háromágyas szobákhoz (egyesekek félnek, túlságosan ritkán lakottak a szobák) egy kisebb és egy nagyobb közös terem – tanulószoba – járul. Rendetlen és elég mocskos minden. Később szobafestők is jönnek, amitől főként a rendetlenség lesz nagyobb. A szobákon és a két tanulószobai helyiségen kívül miénk a lépcsőháznak egy szabad tere, a két párhuzamos folyosó között. Ez akkor lesz fontos, amikor a közös terek funkciót kapnak. A nagyobbik tanulószobában a délelőtti tanulás és az esti diszkó szerveződik, a kisebbben a rajz, a tánc tanulás, a videózás folyik. Amikor teljes az üzem, még mindig marad hely az élő zenének az öblös, terem formájú átjáróban, ahol a le- és felfelé menő lépcsősor – mint egy színházban – a nézőközönség helye. Egyébként a „felnőtteknek” – és a nem táborlakó nagyobaknak – itt szabad dohányozniuk. A közös terekben tilos a dohányzás, s ezt be is tartjuk. (A szobában is tilos lenne, de ezt nemigen hangsúlyozzuk, mert a szagon érződik, a gyerekek titokban itt is dohányoznak.)

Délutánra mindenki megérkezik, ekkor van az első közös összejevetel a tanulóban. A fő program a bemutatkozás: mindenki megmondja a nevét, pár szót mond magáról. (Furcsa módon, ez még hónapok után is emlékezetes program.) Ezután a házirend tervezetének felolvasása, megvitatása, értelmezése. Több vitatott kérdés van, de a lényegben végül egyetértünk: hol a tábor határa, amelyen kívülre nem vonatkozik például a dohányzás tilalma, hogyan lehet elmenni a táborból. Füzetet teszünk ki, amibe minden gyerek köteles beírni, mikor megy el, és jön vissza – minden távozást és érkezést valamelyik felnőttnek alá kell írnia. A sok fáradsággal kidolgozott rendszabály az első napon működik még annyira-amennyire, de nagyon hamar használaton kívül kerül, a füzet el is vész.

Fontos pont az előítéletes megnyilvánulások tilalma, ezt alaposan megvitatjuk. A táborban nemcsak cigányok laknak, és itt ők számítanak kisebbségnek, tehát őket sem szabad diszkriminálni, sem a nőket, sem az intézeti gyerekeket. (Az első

napokban még előfordul a panasz: a konyha, a kollégium személyzete tett sértő megjegyzéseket.)

A nap zárása este fél tízkor – ez állandó szabály. Fél nyolckor reggeli, 9–12 óra között tanulás, délután 2–4 (esetleg 5) óráig választható programok: művészet, kultúra, sport, testápolás („szépítkezés”). Ezek valamelyikén kötelező részt venni. 6 óraker adják a vacsorát az ebédlőben – aki lekési valamelyik étkezést, éhen marad.

Éjszakai ügyeletet szervezünk: azoké az ügyelet feladata, akik nappali foglalkozásokon nem vesznek részt (főleg a kísérő gyermekvárosi nevelők). Ügyeletre azért van szükség, hogyha éjjel baj van, a gyerekek tudják, kit lehet felébreszteni. Minden közérdekű információt (ezt is) a közös terekben, ajtókra kiírunk.

Büfét nyitunk az egyik szobában, Marika és a két szakközépiskolás lány üzemelteti – a haszon az övéké lehet. A gyerekeknek az Igazgató kétszer 100 Ft zsebpénzt ígér.

Félholt nagy kutyát (meglőtték, éhezik, tele van bolhával) találnak a gyerekek. Különösen a gyermekvárosiak, köztük is a középső Pisti ajánozza leginkább. Ő is „korcs”, mint mondja, félcigány. Legfőbb vágya, hogy korcs kutyákat tenyészessen, beteg kutyákat gyógyítson. Amúgy „hivatalosan” kőműves szeretne lenni. Szomorú történeteket mesélnek a gyerekek és a sintérek közötti harcokról a kutyákért a gyermekvárosban. A kutya a Rexi nevet kapja, az egész tábor kedvence, etetik, dédelgetik. Amikor elmegyünk, már egészen virgonc. A gondnoknő ígérte, hogy hazaviszi, de több helyi gyerek is ígéretet tett, hogy gondja lesz rá.

Este az első közös vacsora. Közben egyre több nagyobb fiú és lány érkezik, kanizsai cigányok. Kérik, hogy esténként rendezzünk diszkót, őket úgyse látják nagyon szívesen a városi szórakozóhelyeken. Az ilyen igényekre legfogékonyabb Elnökasszony ígéretet is tesz erre.

2. nap (kedd)

Az első hivatalos reggeli program: tesztek kitöltése (a tesztek az OPI-től kértük, az országos reprezentatív tudásszintvizsgálatnál használták). Kivételesen a Pszichológus tartja a foglalkozást. Nehéz küzdelmet vív a gyerekekkel. Kiderült, hogy többségük nem tudta vagy nem hitte el, hogy ez egy „tanulótábor”, hogy nemcsak nyaralni jönnek, hanem délelőtt – mintha iskolaidő lenne – tanulni kell. Többen lázadoznak, kedvetlenek, sokaknak nincs kedvük a táborhoz. A nevelőotthoniak úgy tudták, a tábor egyhetes, és tanulásról szó sem volt. Ők egy nappal sem maradnak tovább, és nem fognak tanulni sem.

Sok történetet kell meghallgatnunk az intézeti állapotokról. Csire első pillantásra fiúnak látszik, a hangja is mély. Olyan, mint egy szép indián kisfiú a fényes fekete hajával és furcsa frizurájával. Kiderül, hogy a frufruja azért furcsa, mert a haját valamelyik tanár szinte tőből levágta a homloka fölött, mivel a szemébe lógott.

Délután Ferike, elfogódott, szelíd, karsú fiú érkezik nagy sportszattyorral és feldúlt apjával, aki a Phralipe egyik helyi aktivistája. A gyerekek itt a helye az apa szerint, csak politikai diszkrimináció folytán hagyhattuk ki. A dolog végül rendeződik, a gyerek beköltözik.

Az Elnökasszony összehív néhány tizenéves fiút a táborból és a helyi ismerősei közül, akik tudnak zenélni, énekelni. Elmennek a hangszerekért, és ettől kezdve ők is a tábor állandó – és nagyon hasznos – vendégei.

Pénzt kapnak a gyerekek, és elkezdik költeni. Sajnos, többségük cigarettát vesz rajta a szomszédos önkiszolgáló boltban.

Este diszkó van. Vendégeink szépen feldíszítik a tanulót, ki is takarítanak, hoznak magnót, erősítőket, kazettákat. Megjönnek a „bajzások” is, nagyobb fiúk és lányok, volt állami gondozottak, akik a Bajza utcai GYIVI-ben laknak. (Ez a nevelőotthoni gyerekek rettegett társadalmi „elfekvője” – ők is idekerülnek, ha nem sikerül a továbbtanulás.) Állandó vendégeink lesznek. A diszkó fél tízkor rendben befejeződik.

Nagy nehezen lefeküsznek a gyerekek. A szakközépiszkolás lányok, Marika és a gyermekvárosi nevelők bevezetik az „altató pusztit”. Ez az ő hagyományuk lesz, amire a gyerekek igényt is tartanak.

Este megbeszéljük – a „vezetőség”, beleértve a középiskolásokat –, milyen megoldást kellene találni arra, hogy a konyhások ne zúgolódjanak a repeták és az „illegálisan” velünk étkezők miatt. Főleg ezért, de az összetartozást is szimbolizálendő, a Művész vállalja, hogy az éjszaka mindenki számára készít egy jelvényt, amit étkezésnél hordani kell. Sajnos az anyaga (rajzlap) miatt, mint kiderül, mindennapi viseletre nem alkalmas, de rendkívül jól sikerül. A gyerekek másnap reggel üdvölgéssel fogadják, sokan büszkén viselik az utcán is. (Trapéz alakú a jelvény, benne tiszta sárga színben ragyogó nap, piros szív és a szervezet – CISz – rövidítése.)

3. nap (szerda)

A két férfi elutazik, csak másnap este jön vissza. A délelőtti tanulást enyhe morgás fogadja, de hajlandók együttműködni. A Tanárnő vezeti a foglalkozást. A könyvekről van szó általában, mire jó, hogy könyveket olvasunk. Ezután részlet következik *A kis hercegből* (barátkozás a rókával), el is játsszák ketten. Nem sikerült fényesen, de a gyerekeknek tetszik. Majd versírás következik – *Ünnep* címen –, szabadon vagy a megadott rímekhez. Egyesek eleinte lázadoznak, de végül is mindenki megírja. Az összes verset felolvassuk. Itt alakul ki a „hagyomány”, a teljesítmények megtapsolása. A verseket (a helyesírás kijavítása után) a tanulóban álló szekrényekre ragasztjuk fel, mindenki olvasgatja, később a vendégek is.

Délután a Művész rajzfoglalkozást tart az érdeklődőknek. Vannak igazán tehetséges gyerekek, közöttük például a kanizsai Tibi, akivel máskor igen sok baj van. A rajzok, festmények, később a montázsok szintén a falra kerülnek. De a legsebbeeket hamar levesszük, nehogy megrongálódjanak.

Ezután videozni lehet – az Elnökasszony és az Igazgató még délelőtt elmentek gépet és filmeket kölcsönözni.

Néhány könyvet a Tanárnő otthonról hozott, de kevésnek bizonyul. Többen szeretnének olvasni, a kollégium pedig könyvet nem ad. Ezért a Tanárnő az érdeklődőkkel (kb. hat gyerek) megkeresi a városi könyvtárat, és némi bürokratikus hűlőddel (kb. hat gyerek) megkeresi a városi könyvtárat, és némi bürokratikus hűlődvona után saját nevére kölcsönöz. A könyvtárosok nagyon készségesek, kedvesek, van folyóiratolvasó és zeneszoba, ahol fülhallgatón a kért lemezeket lehet

meghallgatni. A könyvtár egyik munkatársáról – Feriről – kiderül, hogy egy szomszéd faluban együtt zenél egy cigány csoporttal. Ő is állandó vendégünk és segítőkész lesz.

Aznap még elmegyünk két cigány szervezethez is, ott szintén kapunk könyveket kölcsön. Így az állomány legalább 30 kötetre rúg, de cserélünk is.

A visszaérkezés után a Tanárnő és a Pszichológus közös szobájára új felirat is kerül: KÖNYVTÁR. Ettől kezdve a gyerekek egyre többet és egyre többen bejárnak. (A „könyvtár” a harmadik, nem használt heverő egyik sarka, ahol fölhalmozuk a könyveket. Egy füzetbe kell beírni, ki mit visz el, kihúzni, amikor visszahozta. A könyvkupac mellett ülve lehet olvasgatni is.)

Két walkmant hoztunk magunkkal saját használatra abban a reményben, hogy szabad időnkben angolul tanulunk. Mint utóbb kiderül, szabad időnk nem marad, ám a gyerekek rögtön fölfedezik a magnókat, és kölcsönkérnek.

Doki, aki most végzett a nevelőotthon iskolájában, angolul akar tanulni. Már délelőtt elmondta, könnyen megjegyez ismeretlen szövegeket, oroszból is elég jó volt. Előbb ő és a Zsoké tanulgat az angol kazettáról, aztán a következő napokban egyedül Doki. Könnyen tanul valóban, a többiek bámulnak, hogy angol szavakat motyog maga elé, és van, amit eltanulnak tőle. (Például az utcán egy lányt megszólítanak: „May I join you?”) Sajnos Doki vasárnap egy hétre elmegy, és mire visszajön, a walkman-ek elromlottak. Egy másolatot kap az angol nyelvtanról búcsúajándékként. Esküszik, megtanul angolul. Sikerülhetne neki, gyorsan tanul és ambiciózus. Egyébként péknek készül. (Mint pár hónap múlva kiderült, nem tanult angolul többet, ezzel szemben megtanulta a bejás nyelvet: ő is cigány, a családja is, szégyellte már, hogy nem beszéli a nyelvet.)

A másik nevelőotthoni nagylány, Misi – aki szintén elmegy vasárnap egy hétre –, fonónő lesz, semmi mást nem lát reálisnak a maga számára. Szép, csinos, a mozgása kecses. Verseket vagy efféléket ír, nem jó színvonalon, de szorgalmasan. Nagyon szeretne önmagáról beszélgetni, gondolkodni. Tanácsoljuk, hogy vezessen naplót. Elkezd, de sajnos elfelejtődik a dolog.

Kiskati és két másik kanizsai kislány, akik az Elnökasszony férje által vezetett táborban töltöttek egy hetet, és ott „tüntettek”, elkezdenek tüntetést szervezni. Bízgatjuk őket, de a kötelességeikre is figyelmeztetjük. A tüntetésből végül nem lesz semmi.

Egyébként a 107-es szoba (lakói Kiskati, Rózsika és a gyermekvárosból jött Tími) éppen Kiskati szervezőkészsége folytán már az első naptól egyfajta közösségi központ. Rendszerint belülről bezárják, cigiznek, de sok mindent dolgoznak is – terveznek, szerveznek, tanulnak – ott. Ha valaki eltűnt, gyakran ott keressük először.

Este cigány népzene van, vacsora után diszkó megint és video azoknak, akik nem akarnak diszkózni. A zárás félelmek közepette zajlik – nincs férfi a „háznál” –, de meglepően sikeres. A vendégek (a sokak számára félelmetes „bajzások” is) tiltakozás nélkül tudomásul veszik a fél tízes búcsút.

4. nap (csütörtök)

Reggel Csámpi elszavalja tanév végi nagy attrakcióját, a Petőfi Csámpás legény című versét, ezután Rózsika elmondja a Művész egyik meséjét. Az előadót is, de a jelen lévő szerzőt is lelkesen tapsolják: nem láttak még élő író, aki ráadásul cigány.

Délelőtt a Tanárnő egyedül marad 40 gyerekkel, mert a többi felnőtt elment a „lengyel piacra” piperecikket vásárolni. Ezeket majd a „szépítkező” órákon fogják használni. Akkor írták meg a gyerekek a fogalmazást: *Egy napom tíz év múlva, 2000. július 4.* Hétféjére a házi feladat, hogy hétfőre majd jó helyesírással másolják le. (Szinte mindenkinek, még a legjobb tanulóknak is, rettenetes a helyesírása. Az intézetekben élő, ott nevelkedett gyerekeknél még az anyanyelviségre sem lehet hivatkozni, amellyel olyan sokszor érvelnek a cigány gyerekek íráskészségével kapcsolatban a pedagógusok!) A fogalmazásokat javítás után sem tettük közszemlére. Túlságosan sok volt a személyes, intim közlés.

Közben állandóan látogatók jönnek. A nevelőotthon egyik igazgatóhelyettese, különböző szülők (máskor mindig délután jöttek), a Zalai Hírlap fotósa és újságírója („Beszélgetnek maguk egyáltalán a gyerekekkel? Tud erről a táborról, és hozzájárult Solt Ottilia?”), telefon a helyi televíziótól, információk kellenének és jönnének. Amikor jönnek – ebéd után – már ott van az Elnökasszony és a Művész. Interjú készül velünk és négy gyerekkel. Gyöngyike a végén összeszedi a bátorságát: még azt akarja mondani, hogy jó, hogy itt tanulni kell, és többet tanul itt, mint az iskolában.

Délután még egy újságíró érkezik az MTI-től.

Délután újra művészet – ez mindennapi program, amelyen változó számban 10–15 gyerek vesz részt. A Tanárnő ismét könyvtárba megy, ezúttal csak elkíséri, majd hat óra körül elhozza onnan a gyerekeket. (Később már nincs szükség kíséretre, a nagyobbak és a várost-könyvtárat ismerők maguk mennek és viszik a kicsiket.) De előtte öt-hat gyerekkel a rendőrségre mennek. A járőkelők csodálkoznak, a rendőrök úgyszintén: előadásra hívunk valakit, mert többen szeretnének rendőrök lenni. Mindenekelőtt Csámpi (reménykedve abban, hogy kinövi egy baleset után megmaradt járáshibáját) és Árpi (aki a Holmes nevet adományozta magának), de mások is. A százados megígéri, hogy a rendőrségtől másnap jön valaki, és felel a kérdéseinkre.

Este a szokásos programok, de most már foci is van az épület előtti parkban lévő pályán. A gyerekek szeretnék, ha lenne tanár-gyerek, illetve lány-fiú mérkőzés. Elvileg álságosan helyeseljük, de sem időnk, sem kedvünk sincs a szervezéshez, a játékhoz sem nagyon. A gyerekek még kissé zúgolódnak a kialakuló „munkamódszer” miatt: aki akarja, az szervezze meg, a felnőttek dolga, hogy segítsenek – ők éppen fordítva szeretnék.

5. nap (péntek)

Reggel a szokott napi kezdéskor programismertetés és a lopás megoldása. Eltűnt ugyanis 150 Ft és három üveg kóla. Különösen a pénz elvesztése fájdalmas. Az előző esti vezetői megbeszélés alapján nem lesz nyomozás, a pénzt pedig összead-

juk, minden felnőttre-gyerekre 3 forint jut. Az Igazgató kis „lelkifröccsöt” tart, és nagy megkönnyebbülést hoz mindannyiunknak. Kihirdette ugyanis már az első délutánon, hogy a 100 forintnál nagyobb összeget és az értékeiket mindig neki kell átadni megőrzésre. Nem volt azonban egyetlen igénylő sem a hirdetemény óta. Kiderült az is, hogy a szobakulcsok nemcsak a saját szobához jók, bárki bármelyikbe bemehet, és elviheti, amit akar.

A nevelőotthoniak egy hétig velünk maradó kísérője vállalkozik, hogy egy órát tart reggel. A *hétszín virág* című mesét dolgozzák fel – többek között ezért kellett előző nap könyvtárba menni. Felírják, kinek mi a hét kívánsága.

A főhadnagyot nagy ünnepléssel fogadják. Rokonszenves fiatalember, civil ruhában. Zavarban van és meghiúsult, nincs szokva ahhoz, hogy „a” rendőroket ennyire szeressék. Körbeülik, csodálják, az előadását nagy érdeklődés kíséri. Válaszol a rengeteg kérdésre, majd járőr kociján háromnegyed órán át utaztatja a gyerekcsoportokat. Megbeszéljük, hogy megint eljön, de nem maradt rá idő.

Ettől kezdve (de talán már a rendőrségi látogatás óta) formálódik a gyerekek és a rendőrség közötti jó viszony. Erre szükség is van, mert egyre több a „bajzás” és a helyi cigány fiú, lány, kisgyerek, sőt vendégeink egyikéről-másikáról kiderül, hogy büntetett előéletű. Legalább tíz olyan állandó vendégünk van, akik gyakorlatilag egész nap velünk vannak, további változó számú, 20–30 késő délutáni-esti látogató fiatal és gyerek („bajzások” és ki tudja még, kik), rendszeresen bejáró felnőtt is vannak legalább további tízen.

Árpi bejelenti, hogy Ki mit tud-ot szervez Csaba-napra, megrajzolja a plakátot stb. A felnőttek fogják bemutatni, mit tudnak. Aktív részvételüket kéri.

Kiskati plakátot készít: írja fel ki-ki, mi a három kívánsága. A dolog se a gyerekek, se a felnőttek számára nem egyértelmű, csak a végén derül ki, hogy reális és teljesíthető kívánságokat kellett volna megfogalmazni.

Különböző helyi cigány politikai aktivisták érkeznek, vitatkozni, beszélgetni. Erre este kerül majd sor, a gyerekek lefekvése után.

Elég jó az idő, délután strandra megy, aki akar. Ez a program már volt volt korábban is, de kiderült, hogy a gyerekek utálják a kinti medencéket, aki eljön, úszni vagy vízbe ugrálni szeretne, de legalábbis nézni az úszást.

Formálódnak a szerelmek, barátságok. Kiderül, hogy a Pestről érkezett Vanda nem olyan félnék kislány, mint amilyennek látszott – segített ebben az is, hogy az első naptól ő lett a „labdafelélő”. Pufi (virgonc, beszédes kislány a nevelőotthonból) találkozik az anyjával: majdnem annyi idős volt, amikor őt szülte, mint most a lánya: 13 vagy 14 éves. Most szeretné, ha visszamenne hozzá, de Pufi nem akar, mert meg van arról győződve, hogy csak a munkájára tart igényt.

Tanti (értelmes, szorgalmas gyerek, mezőgazdasági szakközépiskolába vették fel) találkozik több, régen vagy sohase látott „tesójával”. Velük van ragyogó arccal, amikor nincs kötött program. A legkisebb Pistát a portásnő testvére el akarja vinni hétvégre. Nincs gyerekük, tán még örökbe is fogadnák. Mehet, boldogan.

Zoli (mosolygós, csendes gyerek a nevelőotthonból, ő sajnos évet ismételt azóta) is több „tesójával” találkozik, némelyiket még sose látta. Minden „tesó” rendszeres vendégünk lesz (ő is – szobatársával, Jocóval – náluk).

A vezetőség úgy ítéli meg, lehetetlen állapot, hogy minden délután-este video van és diszkó. Nincs szervezett cigány-kultúra ápolás. Kihirdetjük, hogy következő

hétől diszkó csak másnapoként lehet, előtte cigánydal- és/vagy tánctanulás, -hallgatás. Az élet elsodorta ezt a rendszabályt is.

A Pszichológus ötletére az Elnökasszony gyűjteni kezd 10 forintokat a csúnyán beszélő gyerekektől. A Pszichológus a felnőttek káromkodáspénzét gyűjti. A gyerekek az ötlettől felháborodnak – egy ilyen új rendszabályt be kell írni a házi-rendbe, meg kell szavazni, nem lehet csak megparancsolni! –, de látva, hogy a felnőttektől gyűlik a pénz, és megtudva, hogy a tábor végén közösen költjük el, bele-törődnek. A felnőttek büntetéspénze a Könyvtárban, egy üres Marlborós dobozban gyűlik, ezt a gyerekek kéjjel számolgatják, sokan és naponta többször. Ők maguk ritkábban fizetnek az illetlen beszédért, de a rendszabályt általánosságban elismerik és mentegetőznek.

Esténként – ami általában az éjszakai órákat jelenti – a felnőttek sörözés mellett tárgyalják meg a napi ügyeket. A sör a mi büfénk-ből származik. A gyerekek hamar megtanulják, hogy az üres üveg az övéké. Rendszeresen járnak visszaváltani, az élelmesebbek távolabbi boltokba, ahol nem csapják be őket annyira.

Csaba-napon van az ünnepi Ki mit tud. Két Csaba van, az egyik egy pesti fiú, a másik pedig Zsoké a nevelőotthonból. Az utóbbi nyomtalanul eltűnt, így a zsűriben csak a pesti Csaba ül, és kapja meg a csokit ajándékként. Áрпи egyedül konferálja végig a műsort. Ügyes, ötletes, jó előadó – imád szerepelni, a központban lenni.

Nem itt, hanem a következő Ki mit tud-ra készülődés során Áрпи és Jocó azt tervezték, hogy együtt játsszák el azt a jelenetet, amit Áрпи egy iskolai rendezvényre írt, és együtt mutattak be nagy sikerrel. Összevesztek, ezért most nem lépnek fel együtt. Áрпи ugyanis azt mondta Jocónak, hogy nem volt igazán jó az alakítása. A Tanárnő kibékíti őket, kézfogás stb., de rögtön újra összevesznek. Riválisok és barátok. Jocó kissé „nőies” aljassága és Áрпи „férfias” gorombasága, a praktikákkal szembeni védtelensége pillanatok alatt konfliktushoz vezet.

A műsor vége felé egy kisebb dráma történik: Gabi tréfának szánva bekiabál egy buta szólást (kb: „Még az anyád is gyűlöl, ahogy csinálod!”), Áрпи abbahagyja a konferálást, kirohan. Később visszajön, és folytatja, mintha mi sem történt volna. Árpit, így mesélte korábban, csecsemőként egy rendőr találta meg a kert végében a szénába rejtve, ahova az anyja tette meghalni. A szomszédok szóltak, hogy nem hallják a gyereksírást. Amikor ezt Gabi megtudja, valóban bánkódik: eddig ebből a szólásból nem volt semmi problémája. Árpival valahogy elintézi az ügyet.

A programnak egyébként hatalmas sikere van. A Művész díjakat rajzolt, ezeket kapják az első helyezettek. Az első a cigány dal és tánc (ebben lépett fel az Elnökasszony is), a második a Pszichológus pantomimjátéka, a harmadik a lambada, amit Marika Palival táncolt. (Egész délután gyakoroltak bezárkózva a szobába, némi hány kisebb gyerek egymásra tett szemétkosarakon leste őket az ajtó fölötti résen.) A gyermekvárosi nevelők óvodai paródiát mutattak be, a szakközépiskolások énekeltek, a többi felnőtt verset mondott vagy olvasott fel.

Kilenc óra felé előkerül Zsoké. Kiderül, hogy egy családnál volt látogatóban, együtt ünnepelték a névnapját. (A vendéglátók fia szintén a nevelőotthonban él, de a nyarat otthon töltheti.)

A fontosnak bizonyult beszélgetés nagyjából a következő módon zajlott.

„Miért nem szóltál, hogy el akarsz menni?”

„Maguk úgyse engedtek volna el!”

„Édes fiam, ez nem börtön, ahonnan megszökünk, itt meg kell beszélni a dolgokat. Megbántottál mindenkit, akik a műsorral örömet akartak neked szerezni. Ha megbeszéljük, találunk olyan megoldást, hogy itt is lehess, el is mehess!”

Zsoké ezután két lánnyal (Pufi, Gyöngyi vagy Pofa) rendszeresen jár előbb csak ehhez a családhoz, később egy másikhoz (Rózsika és Tibi családjához) is. Szólnak, hogy mennének, megbeszéljük, mikor jönnek vissza, s ezt pontosan be is tartják. Boldogan jönnek a jó hírekkel: ma szódát készíteni tanultak, ma kávéét főzni, húst panírozni, ma kipróbálták a liftet stb.

A hír pillanatok alatt elterjed. Ezután rendszeresen szólnak a gyerekek, ha el akarnak menni, jelentkeznek visszatéréskor. Kérdik, meghívhatják-e új barátaikat és fellelt „tesóikat” a táborba, közös programokra.

6. nap (szombat)

Reggel tanulás jellegű összejövétel, de csak a közös ügyek megbeszélésére. A házi feladatot beszéljük meg, egyesek külön házi feladatot kérnek és kapnak. Sürgetik a tesztek kijavítását is, bizony!

Vendégek érkeznek, jelentős cigány személyiségek Budapestről. Béla, az Elnökasszony férje (már este focizott a lányokkal, nagy örömeikre), Laci (a hétvégére szabadságolva) és Ibolya.

Ebéd után kiderül, hogy a táborban tetű van. Az Igazgató hív össze drámai gyűlést: tetűvizit. Az Igazgató és Ibolya tetűirtóért mennek el, a többiek maradnak. Ki apatikus, ki őrjöng. (Kiskati hisztériás rohamot kap, mert haza akar menni a szüleihez, és nem engedik majd vissza, ha kiderül, hogy tetű van a táborban.) Az is lehet persze, hogy nem is volt tetű. Az azonosított esetekre három „szakértő” háromfélét mondott. Nem is kente be mindenki a fejét: egyesek azért nem, mert nem voltak a táborban, mások azért nem, mert nem akarták. (A krónikás azért nem, mert nem látta sem a tetűt, sem a serkét a gyanús fejeken, s gyermekkori személyes tapasztalatai alapján ezért nem hitt a létezésükben.) Lehet, hogy az egész mögött csak a félelem bújkált: lehetetlen „cigánytábor” tetű nélkül!

A gyermekvárosi nevelők, Erika és Anna a legjózanabbak. Majd ők bekenik este a gyerekeket, az összeset, de ne legyünk egész délután karanténban. Legalább 20 gyerekkel uszodába megyünk, a többiek saját programot csinálnak, videót néznek, egyesek könyvtárba mennek. A Tanárnő (mint utóbb már látni) fölöslegesen diszkréciót kér a tetűt illetően.

Este csak a tetvetlenítés nyújtja meg a lefekvés idejét, nem marad el a zene és a tánc sem. A gyermekotthoniak csak az ERGO-t ismerik, de ők azt is rögtön lemosásák. Tetűirtás közben és utána a kellemetlen incidens a feledés vagy elhallgatás homályába vész örökre. A tábor ideje alatt semmilyen szóbeli vagy írott formában nem bukkan föl újra. (Azonban 10 hónappal a tábor után egyik gyerek úgy emlékszik rá, mint a tábor legrosszabb élményére – mégse volt olyan mindennapos dolog!)

Furcsa a hallgatás, mert a tábor rendkívül pletykás. A gyerekek mindent látnak, hallanak, kilesnek, és pillanatokon belül minden hír elterjed. Leselkednek is kulcslyukon (a felsőt az ügyesebbek papírral betömték, de a nagy szakértők – a Ta-

nárnő és a Pszichológus – csak a végén tudták meg, hogy ott is lestek), és egymásra tett papírkosarakon az ajtó feletti függöny résén, és az ég tudja még, hogyan.

7. nap (vasárnap)

Délelőtt az Elnökasszony és a férje 15 gyereket visz el lovagolni egy közeli lovardába. Doki, Misi és Ilus a nevelőotthoni tanárral elmennek egy hétre, de a gyerekeket visszavárjuk. Fájdalmas búcsú, megbánták már, hogy elígérkeztek. (A hét elején még valamennyi nevelőotthoni gyerek el akart utazni!) A következő héttől nincs velük nevelő. „Ugye nem rúgnak ki?” – faggatnak aggódva.

Korán van ebéd, azután a kanizsai búcsúba megyünk. A gyerekek családokhoz mennek ünnepelni, vagy kis csoportokban együtt. A felnőtteket körútra hívták meg. Meglátogattunk egy cigány szobrászt, aki a cigány emlékművet készíti majd. Ezután Kiskanizsára megyünk, amit a helyi cigányok tanyának neveznek, egyfajta telep. Mindenütt sütnék-főznek, minket is jó ebéddel várnak. A zenekar a táborból ismert fiúkból áll, de csak Gabi a „sajátunk” közülük. (Ott van a húga is, Timi, 11–12 év körüli kislány, aki szintén gyakran van velünk, de persze nem bennlakó. Timivel fél év múlva a nevelőotthonban találkozunk – a család nagyon szegény, talán egyéb baj is van, így Timi is intézetbe került.)

Egy másik házba is bemegyünk, ahol Ferike családja ünnepel. Finom tőkös-mákos rétesrel kínálnak és novával. (Ferike apja jött annak idején olyan harciasan a táborba.) Kiskanizsán a nagyszülők laknak, ők maguk pedig benn a városban, a gyerekek Commodore 64-e van, és jól elbeszélgettünk a programok kompatibilitásáról. (Az utolsó előtti napon a Tanárnőt kérte meg, hogy intézze el könyvtári késedelmi ügyeit. 28 Ft-ot kellett fizetni, de az apjánál csak 24 volt, így 4 Ft-tal adós maradt.)

Estefelé mindenki hazaér, vacsorát kapunk. Ezután a focimeccset nézzük. Szerveződik a „CISz-tábor” kontra „bajzások” mérkőzések sora. Az első meccs lezajlik.

A héten kiderült, hogy a legzűrösebb gyerek a kis Ricsi. Minden nap végső figyelmeztetést kap, hogy a legközelebbi alkalommal, ha így viselkedik, el lesz küldve. Egy darabig ez segít. Az apja esténként néha enivalót hoz be a felnőtteknek (ő vagy az édesanyja főzte helyi specialitásokat), amúgy is sajnáljuk a gyereket. A gyerekek is legszívesebben kirúgnák, de aztán megszánnák. A nagyok (főleg Ferike gondoskodik róla) időnként bevonszolják a zuhanyozóba és megfürdetik, mert állandóan úgy néz ki, mintha soha nem mosdana. Lehet, hogy meg is verik néha. Ezt jobb nem tudni. Ricsi apja nagyon sokat iszik, az anyja megölte magát. A nagymama neveli a kisfiút. (Sajnos néhány hónap múlva Ricsi is a nevelőotthonba került.)

Más zűrös gyerek is van. Az első héten még a Kiskati volt ilyen. Nagyszájú sztár, rendkívül kevés tudással. Korrekciós osztályba járt és egészségügyi szakközépiskolába készül. (Szakiskolába került, de még a félév előtt kibukott, sajnos.) Imádja Hága Antóniát, aki meglátogatta őket az előző táborban. Egy fényképéről készült fénymásolatot tett a szobájában az ágya fölé. (Ezt a fényképet az utolsó napon a Tanárnő a saját szobájában találta az ágyán: a szemeket gondosan kivágta valaki.) Nagyra tartja az Elnökasszonyt, a férjéért egyenesen rajong. Őt is a nagy-

anyja neveli. Öccse, Zoárd szőke hajú, kék szemű, nagyon szép fiú, állítólag az apja német. Zoárd rendszeresen bejár, remekül táncol. (Bemutatták egyszer a cigány Rómeó és Júliát – Joka és Mira a két főhős –, nagyon szép volt.) Kiskati a fiúkat nagyon szereti, de azt hirdeti, hogy nem tehet róla, hogy minden fiú őt akarja. A kanizsai Tibi tényleg rajong érte, és Soma is, összeveszésük sok zúrt okozott. A Tanárnő egyszer fél éjszaka beszélgetett vele a tesztek javítása közben. Napokon át kenegette a szűnyogcsipéseit ecettel, beszélgettek személyes dolgokról is, mégse alakult ki igazán bensőséges kapcsolat.

A legkisebb, Pista epilepszia jellegű rohamokat kap. Egyszer az utcán vergődve azt hörghi: az orvos megmondta, hogy 20 éves korában meg fog halni, de lehet, hogy egy ilyen roham hamarabb elviszi. Betegségéről a kísérő nevelők nem tudnak, gyógyszerere nincsen.

Tibivel (kanizsai és a bájos, szelíd Rózsika bátyja) egyszerűen csak sok baj van: bevverte az üvegajtót, karateütéssel szétvert egy bekeretezett képet, ablakot, valószínűleg ő lopta el a könyvtárból a zsebrádiót, ijesztgeti a kisebb gyerekeket. Régebben volt rendőrségi ügye is. Barátja és pártfogója szerint (ez persze ismét csak Ferike) egy ismerőse kicsalt 30 ezer forintot egy némettől, és azt mondta Tibinek, ad belőle neki. Tibi persze elfogadta, miért is ne. Azonban a tolvaj lebukott, és Tibi is gyanúba került, rendőrségi figyelmeztetés lett a dologból. Őt is egyszer (a sokadik üvegtörés után) majdnem „eltávolítjuk” a táborból, az ítélet után vagy fél órára eltűnik, majd barátai és pártfogói visszakönyörgik. „Agyonverik a szülei, ha megtudják”, „soha többé nem követ el rosszaságot”. Nem akarjuk, hogy valaki is megszegyenülten eltávozzon.

A „zűrös gyerekekkel” együtt lassan alakul a tábor rendje: a fegyelem csak technológiai jellegű, drill nincsen, mindent meg kell beszélni; ha nem sikerül, akkor lehet más megoldást keresni; a tábor nyitott minden értelemben; mindenki kitalálhat programot, segítünk megszervezni. Ez utóbbinak egyre nagyobb jelentősége lesz.

Este moziban voltunk. *Az istenek a fejükre estek II.* -t néztük meg kb. 28 gyerekkel. Kár volt a pénzért, a mozi már nem annyira vonzó, mióta a videozás szinte természetessé vált.

Második hét

8. nap (hétfő)

Reggel az első program annak megbeszélése, hogy kit tiltsunk ki a táborból. Minden kanizsai, főleg „bajzás” cigány idejár, ez a gyerekek nagy részét is zavarja. A baj csak az, hogy mindenki csak a saját barátait, rokonait, azok barátait, rokonait nem tiltaná ki. De végül is konkrét panasz senki ellen nincs. Akkor ezt így tűrjük, de az Igazgató szigorúan kihirdeti: vendégek nem mehetnek be a szobákba. (Dehát őrség nincsen, így ezt is mindenki úgy érti, ahogy akarja.)

A délutáni program a művészeti foglalkozás után beszélgetés fővárosi vendégünkkel a cigányságról. Csekély lelkesedés fogadja a bejelentést. Majd amikor kihirdetjük, a beszélgetés utcai séta közben folyik, sőt talán egy fagyaltot is kap, aki

elmegy, sokan jelentkeznek. A program másnap ismétlődik. Jól érzik magukat együtt, de maradandó élményt az együttlétek nem nyújtanak.

9. nap (kedd)

Dél előtt új vendég érkezik, tanárnő, aki nemrég jött vissza az USA-ból. Nagy sikerű diafilmes élménybeszámolót tart. Sokaknak igazi élmény, amit később is emlegetnek. Miniszteriumi látogatónk is érkezett, aki meg van elégedve a látottakkal. Este a Tanárnő végre a tesztek javítja. Folyton jönnek a gyerekek segíteni. Robi – szintén a nevelőotthonból – a matematikában segít. (Csak Iván jobb nála, aki konszolidált családban nevelkedik Kanizsa környékén.)

Délután fél egytől kettőig művészet, utána video vagy úszás, többeknek könyvtár. (Sajnos múzeumba nem jutottunk el – kevés volt az idő!)

Az uszodába már minden kislány eljár, először úsznak „igaziból”, valójában itt tanulnak meg úszni a fiúktól. Némelyik fiúról is kiderül, hogy a napokban tanulta meg az úszást. A lányok a zuhanynál szemérmesek, lassan szokják meg, hogy idegen felnőttek előtt kell lévetközniük. Örülnek, hogy nem kötelező „strandolni”, szemérmetlen fürdőruhában idegenek előtt heverészni. Az uszodai személyzet beletörődik a jelenlétünkbe, sokan kedvesek, bár kisebb villongás még előfordul. Igen okosan szervezett a kanizsai uszoda! Van külön rész az úszóknak, külön a fejest ugráló kamaszoknak és egy kisebb medence az úszni nem tudó gyerekeknek. A mieink végigjárják a stációkat, és ahogy megtanulnak úszni, lassan a nagymedencébe is bemerészkednek. Az első „igazi” uszodai napon zuhogott az eső, akkor tanultuk meg, hogy a szekrények csak ruhamegőrzők, úszni és ugrálni benn is lehet.

Délutáni „kulturprogram” a szervezett cigánytánc tanulás. A fiúkat Zoárd és Peti (a következő héten ő is beköltözik, egyébként egy környékbeli faluban lakik, és betanított targoncavezető egy kanizsai gyárban, 19 éves, remekül táncol, gitározik és énekel), a lányokat egy helyi fiatalasszony és Kiskati tanítja. Vanda és Pali nagy elismerést kap. (Megbeszélünk egy következő alkalmat is, de ez elmarad.)

A gyerekek egyre több kedvvel zenélnek és énekelnek együtt, néhányan táncolnak vagy tanulnak egymástól táncolni. A folyosói sarok (átjáró) lesz a cigány élőzene és tánc helye. Függetlenül attól, van-e diszkó vagy videó, itt mindig lehet táncolni, zenét hallgatni vagy zenélni.

Este még drámai beszélgetés zajlik a felnőttek között. Mindenkinek baja van mindenki mással. A pszichológus próbálja a feszültségeket oldani. Nem könnyű feladat, a szerencse csak az, hogy napközben veszekedésre nincsen idő. Kitaláljuk a másnapi programot, és békében térünk aludni arra a pár órára, ami még az éjszákából maradt.

10. nap (szerda)

Reggel a könyvtárba megyünk, mert kell egy lazításabb nap. Sokan már ismerik a könyvtárt (egykori kolostor és templom, amit középiskolai diákotthonná alakítottak át, mielőtt jelenlegi funkcióját megkapta; talán Ferikén kívül még senki sem volt ilyenben), mások most járnak itt először. A gyerekek zenét hallgatnak, ol-

vasgatnak, beszélgetünk, sokat segít a könyvtáros Feri is. A nevelőotthoni kislányokat sajnos a Tanárnő azon kapja, hogy kitépkedik kedvenc énekeseik fotóit egy képeslapból. Szégyen, nem szégyen, gyorsan eldugja a kitépelt lapokat, éppen időben, mert jön a könyvtárigazgató, aki nem igazán boldog a látogatásunktól. (Függetlenül attól, hogy előző héten vele beszéltük meg, hogy jövünk.) Egyesek horoszkópokat olvasgatnak, néhányan ezt befejezendő jönnek majd később vissza önállóan is.

A lányok kifelé menet szólnak, hogy Tibi kezében látták azt a fehér zsebrádiót, ami szerintük a könyvtárosnőé az olvasóban. Akkor még lehetett reménykedni abban, hogy csak képzelődtek, de a következő héten a könyvtáros Feri is szólt, hogy eltűnt a fehér zsebrádió. Mivel csak a Tanárnővel négy szemközt beszélt, az úgy döntött, maradjon a diszkréció. Tibivel egy fagyalt mellett beszélgetett, ő tagadta a dolgot, ezért megkérte, hogy Ferikével nézzenek utána, mennyibe kerül egy ilyen rádió. (Bizományiban vették meg másnap, deklaráltan a káromkodás-pénzből.) Ezt is megúsztuk.

A gyerekek rendkívül fáradtak. Amúgy is elég kicsiny a szellemi teherbíró képességük, az elmúlt hét sokat kivett belőlük. Nyilván későn alszanak el, minden nap korán kell kelni a reggeli miatt, a délelőttiüket pedig valódi tanulásnak érzik. De arról is lehet szó, hogy a 10. nap körül természetes a dolog „leülése”, ahogyan a Pszichológus magyarázta.

Egyértelműen meglátszik, hogy a nevelőotthoniak mások, mint a gyermekváros lakói. Az előbbieket jobban hasonlítanak a családban nevelkedőkre, valamennyien „egéniségek”, az utóbbiakra mintha nagyobb hatással lett volna már az intézet. Sok magyarázata lehet a dolognak, de az tűnik legésszerűbbnek, amit magunk is látunk: sok családból a gyerekek hol ki-, hol bekerülnek az intézetbe, több a rokoni szál, nem szakadnak szét teljesen a családhoz fűződő kötelékek. Talán az is segít – ami más vonatkozásban hátrány lehet –, hogy nemcsak a vérségi kötelékek, hanem az etnikaiak is erősebbek. A nevelőotthont időről időre meglátogatják kanizsai amatőr cigány együttesek, ápolják hát az etnikai kultúrát.

A konyhaszemélyzet, a portások és a gondnoknő kezdi megszeretni a gyerekeket. Eleinte a „jobban viselkedő” gyermekvárosi és a néhány nem cigány gyerek népszerű, de később már nem lehet észrevenni különbséget. Ruhákat hoznak, egyesek órát, láncot, pénzt kapnak ajándékba. Nem panaszkodnak már az evés miatt, igyekeznek olyat főzni – pedig sokaknak, a szomszédban lévő másik diákotthonnak is főznek –, amit a mieink szeretnek.

Meglepő, milyen kevés gyereknek van órája. Nem az ára miatt. Különösen az intézetiék gyakran jutnak pénzhez, szemrebbenés nélkül elverik, pedig hetente tudnának órát venni.

Pénzszerzési források, amelyeket lassanként elmesélnek: a felnőttektől gyűjtött üveg legitim, de néhányan (Jocó Zolival és két-három másik fiúval, a Pszichológus ünnepélyesen kölcsönadott zseblámpájával) minden vendégcsoport távozása után végigkutatják az üres szobákat az épületben. Szép pénzeket és értékes tárgyakat (pl. nagy kés) találnak, összegyűjtik az üres üvegeket. Mások is gyűjtenek üveget a házban az építőmunkások hagyatékából. A közeli telefonfülke egy darab kétforintos bedobása után sok kétforintot dob ki. (Becsszóra nem törték fel!) Ebben az üzletben is többen vannak. A gyermekvárosból érkezett Feri, Csámpi és baráti kö-

rük (a lányok) a „lengyel piacot” látogatják. Elkérik az üres üvegeket, de kérnek pénzt is, gyakran kapnak, állítólag ketten is találtak a fűben egy-egy százast. Lehet, hogy lopnak is néha, de ezt nem firtatjuk. Az első elmesélés után a Tanárnő – a finomlelkű polgár – nagyjából ezt mondta: „Ejnye!”. Az egyik kislány megkérdezte: „Mondja meg őszintén, maga mit csinálna, ha intézeti gyerek lenne, nem lenne semmije és senkije?”

Este megint hosszú beszélgetés a felnőttek között, ezúttal vendégek is vannak.

11. nap (csütörtök)

A reggel a tesztek ismertetésével, eredményhirdetéssel kezdődik. Iván kijavít néhány rosszul megoldott matematika példát. (Iván egyike a legkiegyensúlyozottabb gyerekeknek. Kanizsa környékéről jött, bátyja kertészeti szakközépiskolát végzett, már őt is felvették oda. Biztosan megállja majd a helyét.) Örömujjongás és szomorkodás.

Gyengék az eredmények, a matematika II-höz szinte senki nem nyúlt, az olvasást csak néhányan kezdték el. Árpai az egyetlen, aki minden olvasási példát többé-kevésbé meg tudott oldani. A matematika I. jobban sikerült, 6–8 gyerek úgy kétharmados eredményt ért el. Közösen megoldjuk a példákat. Egyesek eldugják a saját tesztjüket, hogy később dolgozzanak rajta.

Azután dolgozatírás: Legszebb napom a táborban. (Ebből derült ki, melyik eddigi program adott maradandó élményt.)

A gyerekek törik a fejüket, különböző tanulmányi versenyeket tervezgetnek. Minden segítséget megígérünk hozzá. Azt is kérik, hogy az ilyen programokat délelőtt – tehát a kötelező tanulás idején – szervezzük, mert csak akkor vesz részt mindenki. Meg attól lesz igazán komoly a dolog.

Az első Csámpié: történelmi fejtörő. A zsüri felnőtt tagja a Pszichológus lesz, aki segít a kérdések összeállításában is. A másik tag Hajni, egészségügyi szakiskolába jár, cigányklubot szervez Kanizsán. Nagyon kedves, komoly kislány. Ő is beköltözik ettől a héttől, de ő „felnőttek” számát.

Délután könyvtárba kell menni megint. Már az uszoda is már elmaradhatatlan, Hajni is felbátorkodik. Rendszeressé válik, hogy a Tanárnő csak a kisebbekkel vagy néhány gyerekkel indul el, mások később jönnek, amikor kedvük és idejük van. A bérlet a pénztárban marad, a pénztárosnő és a gyerekek már tudják, hogyan kell használni. Van, hogy a nagyobbak elkísérik a kicsiket, aztán elmennek.

Délutáni videon kétszer vagy háromszor is lemegy a gyerekek egyik kedvenc filmje: *Legyetek jók, ha tudtok*. Ez a szép reneszánsz kori történet csellengő római gyerekekről szól, akiket Fülöp atya nevel. Mindig visszajátsszák, dúdolják a dalt, és a címe szállóige.

Délutánra meghívtunk egy lányt (Ágit, aki talán Ricsi unokanővére), hogy cigány dalokat tanítson. Nem jött el, de később kimentette magát. Este focimeccs.

A szomszéd diákokthozba egy erdélyi magyar csoport érkezett, 17-18 éves középiskolások (persze a gyerekek tudták meg ezt is!). Meghívjuk őket diszkóba. El is jönnek. A mieink meghatottak és segítőkészek: tudják, hogy az erdélyi magyarok éppúgy kisebbség a saját hazájukban, mint ők itthon. Többször azonban nem jön-

nek diszkózni, számukra nem vagyunk igazi jó társaság. De másnap még focimeccset is vívnak velük a mieink, ezúttal (a „bajzásokat” is ideszámítva).

12. nap (péntek)

Reggel a cigány irodalom nagy öregje mesél a gyerekeknek. Nagyon hatásos fellépés, szép stílus, de furcsa módon a gyerekeket nem fogja meg. Lehet, hogy a fáradtság is szerepet játszik ebben. Szinte mindnyájan látták az *Átok és szerelem* című filmet, erről faggatnák, meg a filmkészítés rejtelméről.

A Csámpi-féle történelmi fejtörő: a jelentkezőknek vagy 30 kérdés közül 4-5 kérdésre kell válaszolniuk. Hat bátor versenyző akadt, egy részük csak rábeszélésre. (A későbbiekben a versenyzők száma meredeken emelkedik.) A zsűri eredményt hirdet: első díj két ropi + egy csoki, második egy ropi + egy csoki, harmadik egy ropi, az összes többi kap egy-egy csokit, és minden eredményt megtapsolunk. (Nincsen utolsó, csak hatodik!)

Az első napon heves vita tört ki, legyen-e tisztasági verseny. Kiskati és több gyakorlott táborozó akartak ilyet, a gyerekek és a felnőttek szobáira is kiterjesztve. Mi, felnőttek, már előző nap végigrágtuk, és leszavaztuk az ötletet. Most megint szavazás volt, sőt az első érvénytelensége miatt ismételve, a többség elvetette. A versenyzésnek ez a „táborszerű” formája tehát ki lett löve, és általában is háttérbe szorult. Ezt szolgálta az a mód is, ahogy a „díjakat” kiosztottuk. Nyíltan soha nem megvitatott, de lassan formálódó dilemma: verseny vagy nem verseny. Az utolsó előtti napon a nem-versenyszerűség győz.

Ami a takarítást illeti: a kollégium általában elég piszkos, rendetlen, különösen a festők csináltak disznóolat. A takarítónők utálnak takarítani. Az első napokban beosztottuk nagyjából, hogy a közös tereket az egyes szobák lakói milyen sorrendben fogják rendben tartani, de ez el-elfelejtődik. Amikor valaki túl nagynak találja a piszkot, takarítást rendel el (mosdóban, folyosón). A diszkóul szolgáló termet a vendégek segítenek rendbe tenni multság előtt és után.

A Könyvtár (a Tanárnő és a Pszichológus szobája) külön ügy. Egyszer saját kezűleg rendbetették ugyan lakói, de alapvetően rendetlenség van. A gyerekek érdeklődnek és csodálkoznak is: így néz ki otthon is a dolgozószobánk, az íróasztalunk? Mondjuk, hogy néha igen, de otthon több helyünk van ennyiféle ténykedésre, és a vendégünk is kevesebb. Egyszer Kiskati alapvető rendet rak az asztalon, a papírok között, egyszer a nevelőotthoni kislányok takarítanak (főként Ilus), legközelebb pedig a fiúk. A piszkos edényeket elviszik, sőt az ágyneműváltást is a gyerekek intézik, a reggelit felhordják. Mindezt kérés nélkül, és a köszönet is csak egy „Köszönöm szépen”, se tárgyi, se egyéb (érzelmi) jutalmat nem kapnak, akik dolgoznak. Lassanként minden felnőtt a szobájába kapja a reggelit, ha nincs kedve lemenni az ebédlőbe.

Délután a szokott foglalkozások: festés, zene, tánc, úszás, játszás, foci stb. A kisebbek lassan felfedezik, hogy a környék fái között bújócskázni lehet. Ettől kezdve a kutya esténcéki dédelgetése mellett a kicsik rendes programja a hunyózás.

Árpi megbízást kap, hogy vásároljon közületi számlára elemeket a walkman-be. Megtanulja a fogalmat („közületi számla”), és elintézi a vásárlást. Ettől kezdve rendszeresen feladatokat kér. A Pszichológus már korábban kialakította azt a rí-

tust, hogy a felnőtteknek (a szakközépiskolás lányokat beleértve) reggel kávét visz ébresztőként, majd újságért megy. Árpi rendkívül élvezi, hogy megjelenhet e hajnali órán, és segíthet ezekben a dolgokban. Bejár a szobába is reggelenként, ez kicsit kínos eleinte, de meg lehet szokni.

Pali kitalálja magának, hogy teát fog főzni a tábor számára. Beszerezzük a hozzávalókat, és ettől kezdve mindig van tea. Igaz, zömmel a Könyvtárban folyik a teázás. Rémisztő, hogy a gyerekek – az intézetiek főleg – a citrompótlót szinte kábítószernak használják. Gyöngyike annyit eszik belőle, hogy a nyelve egy nap alatt kisebesedik. Óriási mennyiség fogy a teából. Néha más is akarja csinálni, Pali megengedi, de végig ő marad a teafőző.

Megérkezik Péter, aki úgy tudja, főként a CISz elnökségi ülésére jött. A dolgok másként alakulnak.

Csire, Zsoké, esetleg Pofa elmennének kedvelt helyükre, az ismerős családhoz. Kissé részeg apa jön két gyermekével, hogy elkérje őket. Végül őt, a feleségét és a gyerekeiket is meghívjuk kirándulni: most a mieink viszonozzák a vendégszeretetet. Nagy az öröm, mert a program izgalmasnak ígérkezik.

Ekkor van a második Ki mit tud. Ezt a gyerekek nemcsak kezdeményezik, hanem ők is szervezik, ők lépnek fel, csak a zsűrit állítják össze felnőttekből. A kezdet szokás szerint fél hét körül, utána diszkó. Nagyon jó a paródia budapesti vendégünk (Laci) és Erika bájcevegéséről (Gabi és Ferike). Félelmetes, mi mindent megfigyelnek a gyerekek! Józsi (jól zenélő, szép fiú egy környékbeli faluból, egyébként az epéjével van baja, megígéri, hogy szakorvoshoz fog menni tábor után) és „bandája” cigány népzeneát ad elő, Józsi cigány asszony, remek mozgással. Az előadás zenében, táncban is jó, a humor színvonalas. Vanda Palival lambadázik, és velük táncol a kis Bea Ricsivel. (Bea egy köztisztületben álló helyi cigány házaspár hat év körüli kislánya.) Jópofa Gabiék „párosítója”. Van szavalt, ének, önálló jelenet. Az eredményhirdetéssel nem igazán elégedettek a gyerekek, a legfőbb probléma, hogy különböző műfajú produkciókat kellett rangsorolnunk, de nincs elég bemutató ahhoz, hogy műfajilag is elválasszuk őket. A nevelőotthonból jött Tibi például egy József Attila-verset szavalt, amit erre az alkalomra választott ki, és tanult meg. Ez a Tibi nagyon csendes, szelíd fiú, rendszeresen kér házi feladatot, megoldja, rendezebben ír, szorgalmasabb mint mások. Nem is rossz tanuló. Péknek készül. A kérdésre, miért nem megy szakközépiskolába, azt válaszolja, még senki sem javasolta neki eddig. Úgy látszik, ezek a gyerekek szinte teljesítményeiktől függetlenül lesznek fonónók, pékek, vágárok, kőművesek – ezeket a környékben lehet tanulni és hiányszakmák, legalábbis azok voltak. Pár hónap múlva kiderül, hogy bárhol továbbtanulni még a jó tanulók is alig tudnak. A rendszerváltás valódi kárvallottjai ezek a gyerekek. (Tibit később sem sikerült rábeszélni a szakközépiskolára, de szakmunkásképzőbe nagy nehezen bejutott – négyes eredménnyel!)

Este az első igazi őrjöngés. Soma összevész Kiskatival (mert az más fiúkkal van, de azért esténként eljön őt meglátogatni, Soma többször is durván elzavarja), a barátjával, Pátyival elhatározzák, hogy visszamennek a gyermekvárosba. Összesomagolnak, hogy még az éjjel indulnak, az utat tudják, mert közel a kollégiumhoz ki van írva: „Budapest felé”. Hosszú beszélgetés a Tanárnővel: mindnyájukat becsapták, a tábor rossz, mert tanulni kell, nem mehetnek diszkóba. Kicsomagolnak, lecsillapodnak, mehetnek, de előbb telefonálni kell.

Barcson nemzetiségi (cigány?) folklórtalálkozó van, erre a mi gyerekeink közül is mennek (Kiskati, Rózsika, Gabi, Ferike, a felnőttek közül az Elnökasszony és a férje).

Ezen a napon ki vagyunk tiltva a kollégiumból, mert lagzira adták ki az ebédlőt. Nem a saját folyosónkról, hanem a bejárat és környéke használatából vagyunk kitiltva. Ezt mindenki már egy hete tudja, és azt is, hogy drukkoljunk a jó időért, mert akkor a híres Csótóra (a kanizsai Csónakázó tóra) megyünk. Mindenféle programot tervezünk, amelyek közül némelyik meg is valósul.

Tényleg jó lett az idő. A reggeli és a hideg étel felpakolása után 10 óra tájt indulnánk. Előbb a buszhoz megyünk, de félreértések folytán (a szombat nem munkaszüneti nap) nem megy az a busz, amire vártunk. Elindulunk gyalog, de az Igazgató zseniális ötletére taxikkal megyünk. A már érlelődő zúgolódás alábbhagy.

A Csótó szép (az Elnökasszony volt már valamelyik délután ott néhány gyerekkel, a helyiek is ismerik), de fúj a szél, a csónakok és vízibiciklik tulajdonosai nem kockáztatják a vagyont, nem adnak kölcsön. Keresünk strandolási helyet, a gyermekvárosi nevelők (a rossz nyelvek szerint szégyellik a sok cigány gyereket) az érkezési helytől messze táboroznak le.

Kisebb baj: az Igazgató bezárta a kocsiját, benn maradt a kulcs, az étel is. Mindenki éhes. Két nagyfiú (Imi és Jenci a nevelőotthonból) megpróbálja felnyitni, de a fiúk se jó betörők. Végül egy taxis segít.

A férfiak elmennek további ennivalóért (rántott hús + kenyér). A Tanárnő bemerészkedik a vízbe, néhányan követik. Jocót sikerült a saját eszközeivel legyőzni: azt mondja, csak azért nem jön be, mert nincs törülközője. Kap törülközőt, így nem volt visszaút, muszáj volt a hideg vízben úsznia egyet. A végső mérleg mégis (legalább) egyenlő: Jocó elkunyerálja a Tanárnő pólóját arra hivatkozva, „fázik az úszás miatt”. Végül ez lesz a búcsúajándéka.

A többiek labdázhatnak, beszélgetnek, zenét hallgatnak, udvarolnak, napoznak. Péter a nagy Pistát tanítja karatés ugrásokra.

Pista nagy darab, szőke gyerek a gyermekvárosból. Egyik este a kollégium előtti parkban verébfiókat talált. Dédelgette, mint mondta, már több madarat felnevelt. Ezzel a verébbel nem volt sikere, másnapra elhunyt. A karaténak egyik válfaját műveli, sportbemutatót és versenyt tervezett erre a napra. Péter – testnevelés és biológia szakos tanár egyébként – jobban tud bizonyos ugrásokat. Pista nagy nézőközönség előtt szorgalmasan tanul.

Péter gitározik és énekel. Bemutatja szerzeményét, a Széltoló együttes sikeres dalát, a *Mindenért küzdeni kell* címűt és másokat is. A gyerekeknek legalább a fele vele énekel, tanulják a dalokat, imádják Pétert. Még délután is ismétlődik ez a műsor.

A vers két első strófája a következő (ezek miatt szerettek bele a dalba a gyerekek):

Mindenért küzdeni kell,
Egyébként nem éred el.
Nem hull le öledbe falat kenyér,
Küzdeni kell azért, hogy egyél.

Mindenért küzdeni kell,
Egyébként nem éred el.
Hiába nem bántasz te másokat,
Küzdeni kell azért, hogy ne bántsanak.

A rántott húst és kólát kiosztjuk a szabadtéri színpadon, kora délután, eddigre mindenki éhes, a kajaosztás rendben megy.

Ezután a szépségverseny. Sok induló van, külön lány és külön fiú kategóriában – 7-8 gyerek nemenként, köztük vendég is –, a díjakat a Művész találta ki, és alkotta előző éjjel (koronák, szalagok). Ő vezette és konferálta a műsort. A lányok között a szépségkirálynő Pofa lett (előző nap kapott az egyik konyhástól egy piros mintás blúzt, azt veszi fel a farmerjához). A király pedig Pali, aki nem szégyellt minden tévében látott férfitrúkköt bevetni. A zsűri döntött hosszú vívódás után, de nem mindenki értett egyet. Csámpi is indult a versenyen, úgy látszik, hála Isten, nem zavarja a rossz lába.

Pofáról külön kell beszélni. A kislányok rendkívül szemérmesek. Az intézeti-ek rettegnek a sorsuktól, hogy kurvák lesznek, Gyöngyike például éppen ezért akar 20 évesen öngyilkos lenni – csak előbb megkeresi, összegyűjti az összes „tesóját”, és együtt jól elverik az apjukat, aki miatt meghalt Gyöngyike anyja. Mivel mindannyian (az egy Ilus kivételével, aki egyébként szeretetre méltó és szeretik is) csinosak, van is okuk ettől tartani. De az is féltő, hogyha még kurvák lesznek is, nem tudnak konszolidálódni, gyűjteni, beosztani, honnan is tudnának. Pofa örül a királynőségnak, de mindenkit megkér, soha az életben többé ne említse, véletlen volt, aki csúfolni akarja, csak az mondja, hogy szépségkirálynő volt.

A szépségverseny után sportbemutató, Péter és Pista produkál. Azután éneklés, labda-és egyéb játékok. A felnőtteknek sör is. (A gyerekek titokban isszák, a bokrok mögött. Baj nincs, mert csak a nagyok.)

Közben a tulajdonos adott kölcsön csónakokat és vízibiciklit. Nagy harc, hogy ki, mikor, melyikbe száll be. Attila (állandó vendégünk, a „tábor zenekarának” oszlopos tagja már az első naptól, 16 év körüli szép és nagyon kedves fiú) beugrik a csónakból a vízbe; ez szabálytalan, a tulajdonos kitiltja. Vízibiciklin mehet mindenki, mennek is többen, csak nem tartják be a megegyezés szerinti fél órát. A Tanárnő egy órán át (két turnus!) aszalódik egy csónakban, mert felnőttek kell benne lenni. Árpit együttműködésre próbálja tanítani: ő mindent jobban tud (evezni is), ezért a csónak nem halad, egy helyben kerengünk, mert partnere, Ferike, kezdő. Valahogy megérti, hogyha ő valamit (evezni) jobban tud, azt úgy is megmutathatja, ha ő alkalmazkodik.

Este rengeteg enivaló kerül a lakodalomból. A gyerekek lemennek (valószínűleg) kunyerálni, talán lopni nem kell. Nincs diszkó ez alkalommal, csak élő zene. Somáék fő baja, hogy nem mehetnek diszkóba, Erikáék állítólag megígérték, hogy elmennek velük, de már visszavonták. Péter megígéri, hogy másnap elmegy velük. Hosszú, heves vita éjszaka a felnőttek között.

14. nap (vasárnap)

Éjszaka megjönnek a barcsiak. Némi fegyelmi nyúglódás, de semmi komoly. A délelőtti Péteré. Filmbemutató a Széltoló együttes fellépéseiről, különösen az aszódi tudósítás sikeres. Kerül valaki, aki maga is ott volt valamiért. Hitelesen és borzongatóan kommentálja a látottakat, a gyerekek igen érdeklődők. Ezután éneklés közösen. Tanuljuk a *Mindenért küzdeni kell* című dalt (ezt aztán elkérjük saját indulónknak) és mást is. De elkezdünk tanulni cigány dalt is, mert mégis csak cigánytáborról van szó. Néhány újabb vendég lediktálja a Könyörgés szövegét bejásul és magyarul.

Íme a szöveg, ahogy javítani tudtuk. (Elnézést a nyelvet tudóktól, ha tévedtünk! Úgy hallottuk, magyarra a szöveget Bari Károly fordította, bár lehet, hogy csak stilizálta. A helyi bejások egyébként haragszanak a Kalyi Jagra, hogy a dalt „ellopta” tőlük.)

Könyörgés (Bejás himnusz vagy induló)

Gyál vergye, pödura verdzse
Nuroku vinye nuroku merzse
Kündö bátye pö bajási
Lume cára misunyestye

Lume cára nyesztrejínu
Kö böjásuly nu ma lotru
Nány furát noj nu má on kuj
Dön müná ku ninzse lu dimizó

Járte, Járte dimizoje
Szö nu nufere lume cára
Máj bötutt nő máj zsurát tu
Máj fokutt vöndrok pö vecs

Zöld az erdő zöld a hegy is
A szerencse jön is megy is
Gondok kése húsunkba vág
Képmutató lett a világ

Egész világ ellenségünk
között tolvajokként élünk
Nem loptunk mi csak egy szeget
Jézus vérző tenyeréből

Isten könyörülj meg nekünk
Ne szenvedjen tovább népünk
Megátkoztál meg is vertél
Örök csavargóvá tettél

Délután a Pszichológus szorgosan gépeli, és számtalan másolat készül a dalokból. Ezután a reggeleket a kölcsönvett indulóval és a bejás himnusszal kezdjük. Hétfőn az erdélyiekkel kijavítjuk a dal szövegét. Mivel eléggé hasonlít a románhoz, nagyjából le is tudják fordítani, csak a két utolsó sort nem értik.

Visszajönnek, akik egy hétre utaztak el. Nagy örömujjongás, ők meghatottak, mintha hazajönnének, kár volt elmenniük.

Délután a szokásos tevékenységek: video, zene és éneklés, úszás, beszélgetés, olvasás (a gyerekek között egyre többen olvasnak), játék, este nagy rangadó foci-meccs, utána diszkó.

Este Péter elviszi Somát és Pátyit diszkóba, azután, hogy a Pszichológus megbeszélte a fiúkkal, hogy már nem is olyan fontos az egész. Kisebb veszekedés (mint már korábban, nehogy precedenst teremtsünk), de Péter másnap elutazik.

Este az egyik vendég kislány rosszul lett a mosdóban, két marék Postinort evett, öngyilkos akart lenni. Amíg a Pszichológus őrzi őt, és távortartja az érdeklődő tömegeket, az Igazgató mentőt hív, a kislányt elszállítják. Két nap múlva gyógyultan távozik, az egész el van felejtve.

Egy másik dráma talán másnap, talán előző nap: Gyöngyike „tesóját” féltékenységéből félig agyonütötte az udvarlója, majd üvegszilánkokkal agyonszúrta magát. A „tesó” (Aranka) kórházban van. Aranka két nap múlva meggyógyul, a fiú is.

A betegségek egyébként napirenden vannak. Igaziak is (torok vagy mandulagyulladás), de minden apróságból drámát csinálnak, nemcsak a gyerekek, a felnőttek is. Jól jön az orvos és a kórházi ambulancia, az Elnökasszony és az Igazgató szinte minden nap (főleg éjjel) beszállít valakit. (Elesett, megütötte magát, elrontotta a gyomrát, fáj a torka stb.) A gyakoriság a táborozás vége felé már csökken, kisebb bajjal maguk kezelik a segítségünkkel magukat.

A helyi cigányság prominensei folyton jelen vannak. Bírálják, néha áskálódhatnak, nehéz elnyerni a tetszésüket. Sok minden nem tetszik nekik – a „bajzások” jelenlététől egyes felnőttek vagy majdnem felnőttek viselt dolgaiig. Keveslik a fegyelmet, a tanulást. De nagyon kedvesek, és amikor nem ilyen érzékeny kérdésekről van szó, jókat beszélgetünk, énekelünk, táncolunk, zenét hallgatunk együtt esténként.

Szülők is jönnek, keresik a gyereküket, és persze nem találják, mert éppen kint van valahol, például a focipályán. Ebből is drámák vannak. (Az egyiket, a Kiskati családjáét a Pszichológus szerelte le mesterien, pedig igen parádésan indult.)

Harmadik hét

15. nap (hétfő)

A reggel dallal kezdődik, alig akarják abbahagyni. Vasárnap magnóra vettük Péter vezetésével az „indulónkat” és a bejás himnuszt, most azt hallgatjuk, és együtt énekelünk. Értékelik a leírt szöveget (a bejást is), bár összeszedjük éneklés után, rendre eltűnnek a legépelt példányok.

A tanulás szituációs játék a Művész ötlete alapján (szép plakátokat is rajzolt hozzá): Mi a hazugság? A Pszichológus bevezetője után a gyerekek párosával ki-mennek a folyosóra, kitalálnak valami hazugságtípust, eljátsszák, megbeszéljük (a blöfftől az igazi hazugságig).

Ezután a kisebbek a Tanárnővel a Bibliából vett történeteket és a Művész egy allegorikus meséjét hallgatják és beszélnek meg, a nagyobbak a Pszichológussal az önismeretről beszélgetnek.

A reggelineél végre rájöttünk, hogy ne adják vissza a gyerekek az ételt, amit nem esznek meg. Adják egymásnak vagy (reggeli–vacsora) gyűjtsük össze, és egye később, aki éhes. Ez is a Könyvtárban zajlik, de a büfében most már rendszeresen van rengeteg kenyér zsírral és lekvárral az éhezőknek (az Igazgató szervezése). Minden gyerek örökké rettenetesen éhes. Ugyanakkor az intézetiek például nem eszik meg a levest, „mert forró”. Az Igazgató gondoskodik gyümölcsről is: még az

első héten megszervezte, hogy ismerős családok gyümölcsfáiról ingyen lehet szedni. Időnként elmegy egy-két gyerekkel, és hoz egy nagy kosárral.

A gyerekek egyre több ajándékot és ruhaneműt kapnak. Sokan elkezdenek igényesebben öltözni, elkunyerálják kölcsön már a nyakkendőket is (ezekről még lesz szó, a férfi szépítkezés kellékei). Egyeseket délutánra elvisznek a konyhások vagy a portások.

Az önkiszolgáló boltból néha üzenetnek: lopnak a gyerekek. Az Igazgató az első ilyen panasz után bejelenti, senki nem mehet többet egyedül boltba, de a Pszichológus rábeszélésére visszavonja a parancsot, és a dolog úgy finomodik, mintha nem is lett volna. Egyébként a boltosok meg becsapják a gyerekeket, olyan nagy baj nem lehet.

Délután a szokott programok, egyre több spontán cigány énekléssel, zenével, tánccal. Többen tanulnak gitározni (Feri gitárja el is romlik, akár a mi walkmanjeink). Rengeteg ötletük van a gyerekeknek, különböző vetélkedőkre készülnek délelőttönként. Délután a gyermekvárosi Feri és Pali akar a könyvtárban kérdéseket összegyűjteni. Két délutánt töltenek ott. Ezúttal a gyerekkönyvtár a helyszín. Feri izgul, mert a földrajz vetélkedőre kevesen jelentkeztek, fél, hogy le fog égni. Estefelé – némi rábeszélésre – már javul a helyzet.

Az intézetiek, különösen a gyermekotthoniak tisztaságmániások, reggel-este zuhanyoznak, még hosszú uszodai mosdás után is, a bőrük szinte pikkelyes a szárazságtól, az arcuk tele van hámlással. Hétfőn a patikában mindenféle krémeket vásárolunk bőrszárazság ellen. A gyerekek körében a kréme rendkívül népszerűek. A kréme helye a KÖNYVTÁR, persze.

Este foci, majd diszkó, utána a szokott megbeszélések.

Elkezdődnek az első hisztik – az utolsó hét. A gyerekek itt akarják tölteni a nyarat, félnek, hogy csak őket küldjük el, mi maradunk, és más gyerekek jönnek helyettük.

16. nap (kedd)

Valamikor megérkezett Budapestről a neves cigány tudós, 13 év körüli fiával. Ovációval üdvözljük, de éneklés után előbb a földrajz vetélkedő. Igen sok a jelentkező (több mint tíz), gyorsan újabb kérdéseket kell kitalálni. A zsűriben felnőttként már csak Hajni van. Csökken a jutalom, de valamit mindenki kap. A győztesek nagy tapsot is.

A vendég mesét mond, rettentő élvezettel hallgatják. Furcsa mesék, alig van követhető gondolatmenetük, de halál, átok annál több van bennük. Közkívánatra még egy mesét elmond, alig tudunk menni ebédelni.

Vendégeink az uszodába is eljönnek, de a fedettbe nem hajlandók bejönni, kinn téblábolnak annak a medencének a szélén, amibe a mi gyerekeink nem akarnak bemenni, mert a vize piszkos, az egész zsúfolt és gusztustalan..

Pali a másnapi vetélkedőt készíti elő a könyvtárban, ami egy „vicces” vetélkedő lesz, el kell dönteni egyes kérdésekről, igazak-e vagy sem. Csámpi egy rendőrségi vetélkedőt szeretne rendőrök bevonásával, ezért minden rendőrt megszólít az utcán, eljönne-e segíteni. Robi matematika, más pedig irodalom vetélkedőt szervezne. Már látszik, hogy minderre nem lesz idő, így nem túlságosan szállunk be.

A rádiót délben Tibi és Ferike 200 forintért megvették, délután egy csomó gyerek kíséretében a Tanárnő bevitte a könyvtárba. A könyvtárosnő végül mint emléket hajlandó csak elfogadni. Nem tette volna szóvá, hogy eltűnt, nehogy előítéletesnek tűnjék. Nagy cigányos puszik, ahogy már megszoktuk. A könyvtárosnő bámul. A dolog a lovagiasság szabályai szerint el van intézve, a gyerekek ezt rögtön megtudják. (Egyébként ismeretlen kezek a szobánkba vitték az eltűnt rádió kibelezett tokját. Igaz volt tehát a dolog.)

Este rendőrök jönnek – járőr –, molesztálnak néhány gyereket. A Művész van jelen mint felnőtt, elküldi a rendőröket.

Megjönnek Somáért és Pátyiért a gyermekvárosból. Egy nagyobb fiú a kísérő. Első kérdése: „Miért rúgtak ki?” Aztán: „Megbolondultatok, hogy el akartok innen menni, itt szabadok vagytok! Az a bajotok, hogy nem szökhettek ki diszkóba?” Nem kérdezzük, miért nem, a külső fegyelem szempontjából itt a szökés biztosan könnyű lenne. Egyébként csak másnap mennek el, egy-egy ajándékkal (Marlboro), sírással küszködve. Már megbánták, de Pátyi – aki pedig csak szolidaritásból heccelte Somát – ragaszkodik hozzá. (A két gyerek Csehszlovákiába megy csereüdülésre a hét végén, valójában azért mentek el korábban.)

Már az elmúlt hét végén megsejlik, és most egyre biztosabbá válik néhány dolog. Az egyik, hogy a gyerekek megszerették a tanulást (értsük úgy, ahogy akarjuk), maguk akarnak és tudnak gondoskodni programokról. A felnőtteknek inkább az a dolguk, hogy a feltételeket szervezzék meg hozzá.

Megismerték a környéket, a várost, értelmesen és kellemesen töltik az idejüket kisebb-nagyobb csoportokban. Meglepően fegyelmezettek: betartják a visszaérésre ígért időpontot, a házi feladatokat általában megcsinálják, nem dohányoznak a felnőttek előtt, általában nem akarnak bennünket túlságosan bosszantani, nem harcolnak ellenünk. Megtanulták használni a kollégium mosógépét, az intézetiek leszoktak arról, hogy a szennyest „leadják” – segíteni kell nekik, de maguk mosnak. Egyre inkább a személyes beszélgetést, személyes jellegű együttlétet igénylik.

Mindenféle segítséget ajánlanak fel: a programszervezéstől a bevásárlásig, ügyintézésig, dolgozat- és tesztjavításig. Újabb remek játék az írógépelés. Tanulják a kis- és nagybetűket, az írógép kezelését. (Ezt is főként a sokfunkciós Könyvtárunkban.)

További fontos dolog, hogy formálódik a verseny – nem verseny dilemma. Lassacskán kiderül, hogy a versenyt nem igazán szeretik. Nem örülnek felhőtlenül az első díjnak (Pofa extrém példája ennek, de másra is jellemző), zavarja őket, igyekeznek elfelejteni. És utolsók sem szeretnek lenni persze, félnek a vereségtől. Sajnálják azokat, akik lemaradnak. Azonban imádnak szerepelni, és imádják a sikert, ami elég, ha tapsban jut kifejezésre. Nem konkurrálni akarnak, hanem bemutatkozni és sikert aratni. Ezért hajlandók dolgozni, strapálni magukat.

17. nap (szerda)

Már a hét végén kiderült és egyre zavaróbb, hogy nem tudják a felnőttek nevét. Egymásét se, legfeljebb a sztárokét, de a mieinket sem tudják megjegyezni. Felírjuk a táblára minden felnőtt nevét, és kisebb lelkifröccs után magolás következik. Már hamarabb meg kellett volna tenni.

Pali – a zsűriben felnőttként ismét Hajni – megszervezi a vicces vetélkedőt. (A kérdések jó részét a könyvtárban, szakkönyvekből nézte ki. Egy példa: az ocelot egy énekes madár – igaz vagy nem.) A gyerekeknek legalább a fele versenyezni akar, a jutalom most már igazán szimbolikus. A siker azonban nagy, mindenkit megtapsolunk.

A vendég tudós újból mesél, újból nagy siker. Lelkes éneklés, a teljes repertoár.

Délután vendégeink bemelegszkednek a fedett uszodába, a fiú úszósapkát is tesz a fejére, de játszani a mi gyerekeinkkel nem igazán mer még a kis vízben sem. Pedig aranyosan hívják, csábítgatják. Az apja csak egy pillanatra néz be, rosszul érzi magát, mintha félne. (Furcsa látni ezt, hiszen értelmiségi ember.) Ilus is eljön, most másodszor, de hangsúlyozza, hogy a vízbe nem jön be. Az intézetben csak akkor szabad a víz közelébe menni, ha fürdik is, de ha ez nem kötelező, akkor elkísér. Előző nap még nem akart bejönni a fedettbe sem, mert le kellett volna vennie a cipőjét (mint utóbb kiderült, gombás volt a lába). Ezúttal azt leveszi, de nem vetkőzik le. A kislányok a Tanárnót agítálgák: könyörögjön Ilusnak is olyan szépen, mint nekik az első napokban, akkor biztosan bejön a vízbe is.

Már harmadik, ha nem negyedik délután ismétlődik a program: szépítkezés fiúk és lányok számára. A lányokat az Elnökasszony tanítgatja, a fiúkat a Pszichológus. A lányok fésülködést, sminkelést, dezodorálást, arc és testápolást tanulnak, a fiúk a férfiak dolgát. Nyakkendőt kötni már sokan megtanultak, borotválkoznak (lelkesen és szomorúan – a kutyaszerető Pisti például szomorúan, mert nem igazán van mit leborotválnia). A lányok néha kikenik magukat (különösen Timi, aki kizárólag piszkos halásznadrágját hordja, hiába kap ajándékba szép szoknyákat, nadrágot is, de az arcára kényes). Az Elnökasszony esténként a fiúk pattanásos, miteszeres bőrét hozza rendbe saját szobájában, amely ezeken az esteken kozmetikai szalonná alakul (egymás mellé tett székekre fekszenek a kliensek). Ezek a foglalkozások hallatlanul népszerűek. (Még közel egy év múlva is, újabb találkozásunkkor, sokan emlegetik, büszkéek a tudásukra, szomorkodnak az ügyetlenségük miatt. Hordják a nyakkendőket is, amelyeket a Pszichológus adott búcsúajándékként.)

Pofa kezd „bedilizni”, bosszantásul már második napja csúnyán beszél. Többek szerint (Misi, a nagylány megbízható informátor) időnként rájön ilyen roham a nevelőotthonban is. Este a Tanárnő több gyerekkel beszélget a szobában, kint diszkó. Pofa jön ki-be, csúnyán beszél, röhgicsél, megközelíthetetlen. Egyszerre csak kívülről bezárja az ajtót, a kulcsot elviszi (állítólag nem ő, de ez mindegy is), kintről trágárságokat ordít befelé. A Tanárnő kiugrik az ablakon, a párkányon át a teraszra, onnan az ablakon be a tanulóba és a folyosóra. Az őrjöngés leállítva, a kulcs megkerül. A gyerekek kissé csodálkoznak és mulatnak a dolgon.

Később Pofa szobájában nagyjából a következő beszélgetés zajlik:

A Tanárnő: „A tréfa durva volt, de ez a kisebbik baj, a nagyobb az, hogy Pofa úgy viselkedett és beszélt, mint egy utcalány, nem mint egy rendes általános iskolás kislány.”

A hatás döbbenetes: néma csend van.

Misi: „Pofa nem utcalány!”

A Tanárnő: „Úgy viselkedett és beszélt nyilvánosság előtt, mint egy utcalány!”

Pufi: „Biztosan maga is beszélt így, mikor ilyen kislány volt, és ilyen volt a hangulata.”

A Tanárnő: „Soha, ahogy most se hallottatok tőlem ilyesmit.” Végül Pofa elnézést kér, a tábor végéig többet nem beszél rondán. De a kapcsolat nem áll igazán helyre. (Talán a Pszichológusnak volt igaza, nem lett volna szabad éppen őt szépségkirálynőnek választani!)

Árpi néhány napja kölcsönkapta a *Testbeszéd* című könyvet (ez lesz később a búcsúajándéka). Ebből megtanulhatja, hogyan lehet megismerni más emberek gondolatait. Izgatottan olvassa és meséli, illetve értelmezi – felmondja az olvasottakat, hogy jól megértette-e.

18. nap (csütörtök)

Most már nem lesz idő tanulmányi fejtörőkre. Előző estéken sikerült kijavítani a természettudományi tesztek, éneklés után ezeket tekintjük végig. Közös megoldás (van, amit csak Jenci tud, aki most végzett nyolcadikban, de nem akar továbbtanulni, a nevelőthonban marad valami segéderőnek), eredményhirdetés, a szokott ovációkkal. Helyesbítések. Megint éneklés. Délután a Művész már nem tart foglalkozást, úgy látja, csökken az érdeklődés. A gyerekek búcsúzni kezdenek, mindenki lőt-fut, látogat, együtt van, rengeteg a „bajzás” (egyre több) és a kanizsai cigány gyerek.

Az előző héten az uszodából jövet két 9-10 éves kislány (mindketten Szilvik, a portásnő szerint az egyikük egy tanárjától ellopott 2000 forintot) megszólította Palt az utcán, és megkérte, bejárhatnak-e a táborba. Azóta is rendszeres vendégek. Felbukkan egy Robi nevű kisfiú (Tibi és Rózsika féltestvére), hogy uszodába jöjjön. A Tanárnő azt mondja, nem vigyáz rá, elég a többi gyerek, ha talál valakit, aki őrzi, jöhet. Zsóké és Gyöngyike (vendégségbe is járnak hozzájuk) lelkesen vállalják. Robi is jelen van azóta. A nagyobbak közül is sokan beszoknak, egyesek a szobánkba is.

Árpi találta ki, de közkinccsé vált: „pszichológusnak” csúfolják különösen a Tanárnőt, a „bajzások” is, sőt később főleg ők. A Tanárnő előbb magyarázkodik – ő nem pszichológus –, aztán beletörődik. Rosszabbat is kitalálhattak volna. Utolsó nap sokaknak megpróbálja elmagyarázni, hogy a pszichológusság milyen szakma, mennyit kell hozzá tanulni stb. A „bajzások” nem tudják helyesen kiejteni a szót („pciológust” mondanak), azonban pontosan artikulálják, hogy „pszichopata”, ezt magukra, illetve egymásra mondják. Szép vice!

Az uszodában a portáról integet Doki a nevelőthoni kislányokkal és még vagy három kisebb fiúval. Doki könyvtárba készül két lánnyal és egy fiúval, a többiek itt akarnak maradni, csak elkísérték őket. A Tanárnő figyelmezteti Dokit, hogy ezek a lányok tépdesték az újságlapokat, vigyázzon rájuk. Este jelenti, hogy semmi probléma nem volt, csendben zenét hallgattak, olvastak.

Csámpi izgatottan meséli élményét: igazi balesetet látott az utcán, egy autó összetört, haláleset is volt, ő segíthetett a rendőröknek a forgalmat irányítani!

Este újra rendőr- és katonai járőr – valakik nyilván nem tudják elviselni a hozánk járó tömegeket. A gyerekek megrohmozzák őket, körberajongják, sapkájukat kérik, behívják őket, mesélik, hogy rendőrök és katonák akarnak lenni. A rendőrök

nagy zavarban vannak, mindenfélére számíhattak, de ilyen kitörő öröme és szeretetre nem. Valahogy elmenekülnek, de néhány nagyobb fiú még elkíséri őket a sarokig. Később elmondják, hogy az előző esti részeg rendőrjárőrre tettek panaszt, van felnőtt, aki igazolni tudja őket, és tudja a rendszámot, személyleírást is adtak. A rendőrök azt mondták egymásnak: biztosan a Pista volt. Megdícsérjük a gyerekeket, ügyes és jó dolog volt, hogy panaszt tettek.

Másnap búcsú Ki mit tud. Elkezdődik az izgatott készülődés. Pufi gyűjti a műsorszámokat, szobáról szobára jár, valaki még segít neki. A lányok késő éjszakáig zajonganak, titokban készülnek a produkcióra, alig tudunk csendet csinálni.

Gabi eltűnt. A fiúk azt mondják, egy szál gatyában kiment az ablakon, és elindult a párkányon. Peti izgatott és felelősségteljes, néhány nagyobb fiúval együtt zseblámpával a környéket fürkészik. Biztosra veszik, hogy Gabi leesett, lenn fekszik valahol holtan, vagy elvonszolta magát egy darabon, és ott halt meg a bokrok alatt. Aztán kitalálják, hogy hazavergődhetett, elmennek hát hozzájuk, de úgy, hogy a szülők ne tudják meg az egészet. Egy óra múlva az egyik szakközépiskolás lány megtalálja: egész idő alatt a szomszéd szoba (Jencié és Imié) asztala alatt kuk-solt. Hogy történjen már végre valami!

Árpit éjszaka szállja meg az ihlet (miért is ne?), s másnapra készülve a tanulóban egy titkos szöveget ír, hogy előadja. A Pszichológus segít neki egy kicsit, de aggódik is érte, ezért meg-meglátogatja.

Ricsi eldönti, hogy hazamegy. Összecsomagol, de az apja nincsen olyan állapotban, hogy elvigye. Zokog, kiabál, és végül nagy nehezen lefekszik.

A hisztéria általános. De valahogy vége ér a nap.

19. nap (péntek)

Az Elnökasszony és férje elutazik a margitszigeti fesztiválra. Csak szombaton jönnek vissza.

Programhirdetés, énekelés. Elkészül a tesztek összesített végeredménye, ezt kiragasztjuk, itt is helyesbítések. Egyes feladatlapok teljesen eltűntek. A táblázatot sajnos valamelyik gyerek elkunyerálja, így nem maradt meg.

Azt tervezzük, újra *A kis herceg* lesz, ezúttal a búcsúra koncentrálna. Tudjuk, hogy nagyon rossz lesz, segít talán, ha meg tudják fogalmazni, mit kaptak, mit őrizhetnek meg. Nem engedik: Kiskati kezdeményezésére „kiénekelik”, és nagy győzelem, hogy becsukjuk a könyvet. (Aztán sokan megbánják, kérdezősködnek, megesküsznek, hogy otthon majd elolvassák.) Éneklés vagy másfél órán át, szinte kizárólag a bejás himnusz és cigány nóták.

Kiskati fordított napot szeretne. Helyeseljük, de nem érünk rá, mindenfélét el kell intézni. Nélkülünk azonban nem megy, így – más „táborszerű” rendezvények mellett – a fordított nap is elmarad.

Délután készülődés, rengeteg személyes beszélgetés, már elkezdődnek a sírások. Pisti biztos abban, hogy Rexit elviszik a sintérek, és ha ő telefonál és kérdezősködik, azt mondják, megvan, él és virul, de nem mondanak igazat. Mindíg becsapják őt a felnőttek, és nem tehet ellene semmit. (Valójában – milyen szép heppiend! – Rexi megvan, és a kedves gondnoknő visel rá gondot még egy év múlva is. Pistivel néha leveleznek.)

Pali tánctanárnak szeretne lenni, egyik fülére alig hall, több műtete volt, beszédhibája is van (rengeteg gyerek beszédhibás, rémesen rendetlen fogsorokkal). Büszke a jó mozgására, és arra, hogy tud a lányokkal bánni. A titka, hogy odafigyel a lányokra, és megpróbálja kitalálni, milyenek, és milyen magatartást várnak tőle. Különösen a hangjuk alapján tud eligazodni: amikor meghallja, rögtön megérzi, hogyan kell viselkednie. Tényleg fantasztikusan tud nézni, olyan mélységes szerelemmel, hogy még távolról is beleborzong az ember. Mi lesz ebből a gyerekből? (Tavasszal már biztos, Pali egyházi közösségre talált, elégedett és boldog.)

Délután visszavisszük mindkét könyvtárba a könyveket. (Személyes veszteség a hazuról elvitt József Attila kötet.) A walkmanek javíthatatlanok. Doki elvitte, de nem tudták megcsinálni. Igaz, egyikén Jenci is dolgozott, ebből csavarok is hiányoznak.

Utolsó uszoda, viszonylag kevés gyerekkel (kb. 10), kis adag fagyit kapnak. Árpi uszoda után a könyvtárba megy, ott akarja befejezni a művét. (A könyvtáros Feri segít neki egy kicsit.) Mások is mennek könyvtárba, utolsó látogatásra.

A Tanárnő és a Pszichológus ajándékokat készít minden gyerek számára. Kis cetlit írnak név szerint mindenkinek, a hátuljára az otthoni címüket, hogy aki írni akar, az tudjon. (Örökbe nem fogadnak ugyan senkit, de aki ír, annak válaszolni fognak, ígérik.) Addigra már rengeteg címet adtak a gyerekek (némelyiket úgy, mint személyes ajándékot, úgy látszik, ez egy rítus), de ajándékokat is, a legkülönbözőbbeket. Sajnos egyik-másikról már nem tudni, ki adta (pl. egy after shave-et, szív alakú szappanokat, fityegőket, mütyüröket, egy üveg málnaszörpöt, rágógumit stb.). A Tanárnő még előző héten hozott otthonról apróbb holmikat, a legkülönbözőbbeket. Ezeket szortírozzák, meg a nyakkendőket, borotvákat. Attila már korábban készített egy másolatot az angol nyelvleckéből Doki számára. (Cigányzenét is másolt kazettákra.)

A Pszichológus kitalálja az esti közös produkciót: hipnotizőr lesz, a Tanárnő a médium. Azt szuggerálja, hogy a médium nevezze meg, és dőfje le a nagy késsel legnagyobb ellenségét: őt. A médium hosszú tusák után eldobja az igazi kést, és a papírkést „döfi” az ellenségébe. Néma csend fogadja a varázslást, utána még másnap is, sőt hónapok múlva visszatér a kérdés: miért nem szúrt az igazi késsel?

Az Igazgató úgy dönt, hogy a búcsúest az étteremben legyen. Előtte, utána és közben viták arról, hány óráig tartson a diszkó: ugyanaddig mint eddig, vagy tovább, a búcsú miatt. Veszekedések, hiszti.

A Művész átveszi Pufitól és a gyerekektől a szervezést és a műsorvezetést. Sajnáljuk, de nem akarunk beleszólni, ahogyan a helyszínbe és egyéb szervezési kérdésekbe sem. Részben mert nincsen időnk (a gyerekek folyton beszélgetni akarnak), részben mert fáradtak, idegesek vagyunk mi is.

Közben délután felvetődik a kérdés, legyen-e zsűri. A gyerekek jó része nem akarja, készítenek is feliratot, hogy ZSŰRI NINCS. Mások szeretnék, és feliratot készítenek ők is: ZSŰRI VAN. Ki is ül a zsűri (gyerekek), de győz a zsűriellenes álláspont. A főhelyen álló asztalokra amúgy is szükség van. Így nem verseny az utolsó nap, hanem bemutatkozás, a minden szereplőnek járó szokásos ajándékokkal.

Rengeteg vendég, legalább 150 ember. Kiskati felolvassa a lányok közös versét a tanárokról. A Tanárnő és a Pszichológus az első kettő, szép dicséretekkel. Jóleső érzés. A passzusok felfedik a tábor szervezésének egyik, nyíltan soha meg nem fo-

galmazott titkát: a Tanárnő a „jóságos”, a Pszichológus a „fegyelmező”. A gyerekek talán tudják is (erről külön nem szólnak), a Pszichológus feladata a felnőttek „fegyelmezése” is, nemcsak a gyerekeké, míg a Tanárnő a felnőttekkel nem köteles foglalkozni, tehát folyamatosan lehet „jóságos”.

A műsorban szavalás, paródia, tánc, zene, bohóc, sok minden van. Mindenki igyekszik a lehető legjobbat produkálni. Vanda jópofa mint bohóc (ki hitte volna a tábor első napján!). Ricsi bábozik meglepően összeszedetten: arról mond önálló szöveget, mennyire hiányzik neki egy igazi barát. Gyöngyike rocker. Van iskolai paródia is persze. (Nem nagyon hízelgő a tanárookra nézve, ahogyan az előadás szerint a konfliktusokat megoldani próbálják: „Te, cigány!” – kezdik a gyerek letorkolását.) Ferike ezúttal a *Ha én rózsza volnék* című dalt játssza gitárján, ami eddigre egy kicsit elromlott. Árpi felolvassa művét a táborról, ami örökre elveszett. (Árpi akkor nem adta át, később megsemmisült: állítólag elveszett, ám az is lehet, hogy a szerzőnek nem tetszett igazán és kidobta.) Peti és Ági cigánytánca önállóan koreografált szép, szellemes játék flórtról, összeveszésről, kacérkodásról stb. (Utóbb mondják, ez az ő történetük.) Nagy sikerek, bár a műsor kicsit hosszú, de hát ennyien akartak fellépni. A vége elúszik, nem sikerült „szépen” befejezni.

Több cigány szülő és cigány prominens hálálkodik, mit tettünk a gyerekeikért. De azt is mondják, elraboljuk (mi, magyarok) a gyerekeiket vagy elcsábítjuk őket – egyre megy.

A diszkó nem akar összejönni, de a megnyújtott zárórához most már mindenki ragaszkodik. A feszültség nő, minden pillanatban veszekedések vannak a nagyobb fiúk között, állítólag viccből, de hát máskor nem csináltak ilyen vicceket. A Pszichológus végül beül a diszkóba, a Tanárnő a lépcsőn ül, az Igazgató a folyosón járkál, a többi felnőtt kisebb gyerekcsoportokkal beszélget, így legalább az esetleges őrjöngés megfékezhető.

Csámpai kevesli a sikerét (a *Csámpás legényt* szavalta megint, de részt vett az iskolai jelenetben is), pedig vastapsot kapott. De legjobban az fáj neki, hogy „tesója”, akit most talált meg, megígérte, hogy nem megy el búcsú nélkül, és mégis elment. (Valamikor az éjjel visszajön, és elbúcsúznak. Addig Kiskati vígasztalgatja a híres 107-es szobában.) Pisti sír mindenért, leginkább a kutyát és önmagát siratja. Mind-egyik kicsi sír, a nagyok is, de ők inkább éjjel, a rosszul sikerült diszkó után. A nagy Pistának elveszett az undok csipogó kvarcjátéka, az ágyban azt siratja állítólag, de hát mindenkinek fáj valami.

Pali nem sír, óraszám áll a kapu előtt: valaki megígérte, hogy elhozza és neki adja azt a roncs biciklit, amit gyakran használtak a gyerekek. Csak éppen előbb még valamit el kell intéznie. A Tanárnő figyelmezteti, ne legyen ebben olyan biztos. Pali azonban ezt sokkal jobban tudja: mosolyog, és azt mondja, persze, de lehet, hogy szerencséje lesz, tényleg elhosszák neki, és lesz végre biciklije. (Nem hozták el.)

Árpi szorgosan járkál a Tanárnő után, amikor vígasztalja a síró gyerekeket. Gyanakszik, hogy „pszichológusi trükkről” van szó, le akarja leplezni, és el akarja lesni. De amikor már ő is majdnem elsírja magát, elrohan, és csak reggel kerül újra elő, de akkor is bújkál a fényképezés elől.

Reggelre derült ki, hogy az este folyamán valakik feldúlták a „nagy tanuló” szekrényeit. Abban a teremben, ahol a délelőtti tanulás és az esti diszkók voltak, az

egyik falnál rozszant kétajtós szekrények sora állt. Mivel alig-alig működött a zárjuk, benézhattünk: nagy rendetlenségben felhalmozott, az éves tanulás és szabad idő során a teremben használt (elhasznált) tárgyak halmozódtak bennük. A szekrények a maguk érintetlen rendetlenségükben vészelték át a táborozás három hetét (beleértve a szobafestők működését), csak az utolsó estén nyitottak ki kettőt, szórták szét a földön a tartalmukat. Kora reggel visszagyömöszöltük a holmikat, és becsuktuk a szekrényajtókat, mintha mi sem történt volna.

Másnap több gyerekkel értékeljük az előző estét – „bajzások”, helyi vendégeink és a táborbeliek együtt. Nem sikerült, nem úgy, nem ott kellett volna. A Pszichológus utólag tudja bölcsen, akkor lett volna igazi, ha minden pont úgy és pont ott történik, ahogyan és ahol az előző napokon. (Fél tízes zárással, a nagyobbik tanulóban.) A szokatlanság összezavarta az amúgy is feldúlt gyerekeket.

Szerinte a legrosszabb az intézetigazgatók sora lesz, akik majd szembetalálkoznak azzal, hogy a gyerekek új konfliktusmegoldó stratégiákat tanultak meg: tárgyalás, kompromisszumkeresés, és csak ha nincs más mód, akkor szökés, konfliktus.

20. nap (szombat)

A konyhások kitettek magukért, rengeteg palacsintát sütnék, de csak tízkor van kész. A nevelőotthon busza a megbeszélés ellenére 8-kor már megjelenik. A férfiak mennek ki veszekedni, végül is palacsinta előtt senki sem indulhat.

Bejön a délutáni portás (Matild néni) megverni néhány rossz gyereket. Megnyugtadjuk, és egy óra múlva újra visszajön, mert el akar búcsúzni minden gyerektől.

Ajándékokat készítünk, a Pszichológus bemondja a hangosbemondóba, hogy a nevelőotthoniak jöjjenek a Könyvtár elé. (A hangosbemondóról nem volt szó, pedig értékes ajándéka a kollégiumnak a gyerekek számára: nagyon szeretnek belebeszélni, a portások pedig általában meg is engedik.) Mindenkitől külön-külön elbúcsúzunk. Ezután a kanizsaiak és a környékiek következnek, hasonló módon, mert ők már indulnak. Majd a gyermekvárosiak kapják meg az ajándékaikat. Sajnos nem egyforma értékű jut mindenkinek, Robi 50 Ft-ot, a nagy Pisti 100 Ft-ot kap, az előbbi, mert kifelejtettük, az utóbbi hozzájárulásként egy új csipogó játékhoz. Mások is szeretnének pénzt, de próbáljuk megértetni, hogy itt személyes pénzügyeinkről van szó.

Közös éneklés, rengeteg fényképezés. Az Elnökasszony is megérkezett éjjel a férjével, így teljes a felnőtt személyzet, ők és az Igazgató fényképeznek. Kiskati elmond egy búcsúzó szöveget. Az ötlet kedves, a szöveg gyengécske, de sikere van.

A nevelőotthoniakat 11 órakor ünnepélyesen, az összes gyerek és felnőtt jelenlétében elbúcsúztatjuk. Nagy sírás.

Szétosztjuk a tábor közös vagyont, jut a helyi cigánykluboknak is (géppapírok, rajzlapok, szemhéjfesték).

A gyermekvárosi busz késik. Pali újra teát készít, ki sír, ki a kutyával van, ki kanizsai barátaival. Mire a busz jön, alig marad kanizsai gyerek. Lányok vannak még, eleinte önvédelemből nevetgélnek, aztán sírnak, majd elmennek. Három nagy fiú tart ki végig –két „bajzás”, egy kanizsai –, ahogy mondják, a többinek gyenge a

szíve, féltek, hogy elsírják magukat. De ők kemény férfiak. Mire a busz megjön, mindegyikünk az ereje végén jár. Zokogás, roham szerencsére nincs. Azután mi is kocsiba ülünk, Ricsiék hívtak meg ebédre. Mikor elindulunk, látjuk a fiúkat (nagy darab, 20 év körüli kemény „férfiak”), ahogyan a lépcsőn nyíltan és kétségbeesetten zokognak.

Kommentár és értelmezés

A tábor szociálökölógiai környezete

Dunántúlnak e közelmúltban újra fejlődésnek indult középvárosa a határszéli kisebb települések központja. Bár a Balaton sem esik távol, a város nem sokat profitált eddig a turisztikából. Inkább a környező falvak népe számára jelent vonzerőt.

Cigány lakossága zömmel a bejás csoportba tartozik. Sokan közülük iskoláztak, van egy-két értelmiségi és több önálló vállalkozó is közöttük. Több cigány szervezet, együttes, klub működik, és mindig újak születnek – nemegyszer nagy rivalizálás és érthető feszültségek közepette. Ez a pezsgés nem a legutóbbi egy-két év terméke csupán. Egy gyarapodó, polgáriasuló, egyúttal etnikumát vállaló cigány réteg termelte és termeli ki.

Mellettük eléggé feltűnően vannak jelen a cigányság leszakadó rétegei is. A viszonylag jobb helyzetűek Kiskanizsán élnek (a városhoz csatolt falu szélén), de a kanizsai és a környékbeli szegény, nemegyszer marginalizálódó cigány családok adják az utánpótlást a kissé távolabbi faluban működő nevelőotthonnak és a helyi GYIVI-nek. A határ a csoportok között nem éles, ami elsősorban az anyagilag is gyarapodó cigány réteg etnikai öntudatának köszönhető, másodsorban annak tulajdonítható, hogy a kiemelkedett családoknak rokoni kapcsolatai vannak az idősebb nemzedékkel és a család kevésbé sikeres oldaláival.

Táborunk helyszíne Nagykanizsa új lakótelepei között elhelyezkedő miniatűr „college” egyik épülete. Egy nagy fásított térségre – ahol labdarugópályát is építettek – összesen két nagy diákotthon néz egymás mellett; nyáron gyakorlaton lévő szakmunkástanulók használják, továbbá a legkülönbözőbb turistacsoportoknak adják ki. A nagy négyszög másik oldalát egy új építésű általános iskola zárja le, a két másik oldal fás, cserjés parkban folytatódik, csak távolabb kezdődnek a házak. A parkon átmenve egy nem túlságosan forgalmas úttest másik oldalán önkiszolgáló élelmiszerbolt van, közel hozzá a nagy művelődési ház. Ha a másik oldalon hagyjuk el a teret, egy másik iskolát, vele szemben kellemes, kerthelyiséges sörözőt találunk. (Ezt ritkán vesszük igénybe, de a gyerekek néha itt adják el az üres üvegeket.)

A város éppen akkora, hogy a városiasság élményét nyújtsa a falusiaknak (van gépkocsi- és buszforgalom, viszonylag sok sétáló vagy siető gyalogos, külföldiek, közlekedési lámpák, cukrászdák, boltok), de elég kicsi is ahhoz, hogy a városi viszonyok között tájékozatlan gyerekek se tévedjenek el. Tehát éppen alkalmas a „felfedezésekre”, amelyek sok gyerek számára a tábor fontos értékeit jelentik.

A városközponthoz nem kell sokat gyalogolni, igaz, elég forgalmas úttesten kell ehhez átkelni. Végigsétálva a főúton elmegyünk két-három kedvelt cukrászda mellett, és a nagy központi térnél közel egymáshoz megtaláljuk a városi könyvtárat, a gyermekkönyvtárat, a „lengyel piacot”, a nagy gyógyszertárat, a rendőrséget. Erre van a nagy iparcikk-áruház és a különböző, jobban-rosszabbul ellátott iparcikkboltok, ruhaboltok is.

Az uszodába menet a Bajza utcán haladunk el – ez a rövidebb út -, ahol a GYIVI van. Ezt sokan ismerik, s itt laknak a „bajzások” is, jellegtelen, nagy szürke épületben, amely mellett a mieink mindig szorongva mennek el. Aki a gyermekotthonban él, van esélye arra, hogy néhány évet itt fog tölteni: ha nem tud továbbtanulni (még nem is derült ki, a jobb tanulók számára is mekkora gondot fog jelenteni, hogy bejussanak valahová!), 18 éves koráig lakhat a „kollégiumban”, aztán mehet Isten hírével. Ha bejutott valahová, de „lemorzsolódott”, akkor is ide kerül. A szorongás tehát nagyon is indokolt, s annak ellenére (vagy éppen azért) jellemző, hogy egyeseknek itt élnek a „tesói”.

Erre van a kórház is, melynek ambulanciája lesz a „mi” orvosi rendelők. Egy időben gyakran elmegyünk mellette, hogy üdvözljük a kórházban ápolat barátainkat, akik az ablakból integetnek.

Ha az uszodába a városközponton keresztül megyünk, a ligeten haladunk át. A „liget” külön-külön is felfedezi egyik-másik gyermekcsoport délutáni szabad idejében.

A város mellett szép, ligetes, erdős területen terül el a Csótó, ahogy az itteniek becézik kedvelt kirándulóhelyüket, a Csónakázó tavat. A vize tiszta, legalábbis nincs fürdési tilalomra utaló tábla. Működik egy csónak- és vízbiciklit kölcsönző kisvállalkozás büfével, távolabb a vízparttól fából ácsolt szabadtéri színpad.

Visszatérve a tábor helyszínére: a mi kollégiumunk földszintjén van a nyáron is működő konyha, nagy, önkiszolgáló rendszerű étteremmel, ezért a porta körüli hallban mindig lehet idegeneket látni. A földszint másik szárnyán, a vizesblokk alatt mosókonyhák és szárítók vannak, a portáról lehet a kulcsot elkérni, ha valaki a mosógépet és a centrifugát akarja használni. Az épület háromemeletes, mi az elsőn lakunk. Egyik szárnyon a szobák és a mellékhelyiségek vannak, a másikon a tanulószobák. A két ágra váló folyosó szobáit nem különösebben előre tervezve, inkább az előbb érkezők személyes igényei alapján (reggeli vagy esti nap süssön be, közel vagy távol legyen a bejárathoz, mellékhelyiségekhez) osztjuk el.

A szobákban négy-négy kinyitható heverő van, egy asztal, egy könyvespolc, két beépített szekrény. A függönyök kopottak, fakók, némelyike szakadt. Minden berendezési tárgy már eléggé elhasznált, valószínűleg nem volt pénz cserére a kollégium felépítése óta. Ennek ellenére „lakásszerű” és meghitt, az ajtók belülről is kulcsra zárhatók, ami különösen az intézeti gyerekek számára jelent élményt.

A tanulószobák olyanok, mint a diákotthoni közös helyiségek általában. Viszonylag nagy terek, kopott padokkal, székekkel, nagy iskolatáblával. A nagyobbikban szekrények is állnak a fal mellett, zár szege kijár, így rongálás nélkül is meg lehet nézni a tartalmukat: az évi, talán több évi iskolai munka, szabadidős program elhasznált kellékei gyűltek fel bennük igen nagy rendetlenségben.

Az elhelyezés, a környezet bizonyos értelemben a „véletlen” műve. „Tanulótábor” terveztünk, amihez funkcionálisan nagyon is illik a diákotthon. A választás mégis inkább a CISz-vezetők eltökéltségének eredménye, mint tudatos előkészítés terméke. Az Elnökasszony és az Igazgató nem híve az ún. „cigány hagyományörző” táboroknak. Ugy vélik maró humorral, hogy egyes, eredetiségükben is vitatható cigány hagyományok ápolásának akkor lenne helye Magyarországon, ha a hasonló magyar táborokban a gyerekeknek nyaranta csak a saját maguk által nyereg alatt puhított húst lenne szabad enniük.

Ez a környezet arra kényszerít minden résztvevőt, hogy a „tananyagot” valahol a kisebbségi és a többségi kultúrák találkozáspontjain keresse. Civilizált, városi körülmények között kell élni (a természettel való találkozás ritka ünnep, kirándulás), a város a mindennapokat és a szabadidő eltöltését is meghatározza. Meg kell tanulni hát a „magyar” intézmények, a többségi társadalom intézményeinek használatát mindazoknak, akik ezzel eddig nem vagy nem ilyen formákban találkoztak. Az így szerezhető tapasztalatok nem teszik táborunkat a szokott értelemben „cigány-táborrá”. A többségükben falusi gyerekek számára újdonság a könyvtár, a rendőrség, a kórházi ambulancia, a nagy áruházak működése. Mint falun élők és mint cigányok számára – kevés kivételtől eltekintve – tanulnivaló, mit dolgozik egy könyvtáros, úszósapka-kölcsönző, de az is, hogy értük éppúgy dolgozik, mint a felnőtt „magyarokért” – akkor is, ha nem álcázzák magukat „magyarnak”, tehát cigányként, gyermekként és csoportként jelennek meg. Ebbe a láncba illeszkednek be délelőtti foglalkozásaink, amelyek „hivatalosan” is a többségi és magas kultúra ápolását szolgálják. A „tanulósobák” és a „város” között nem akkora a kulturális különbség, hogy bárki ne tudná áthidalni (Forray, 1983).

Úgy is fogalmazhatunk, hogy táborunk kimondottan nem rekreációs vagy relaxációs jellegű, sőt! Ezt elég nehéz megemészteni gyerekeknek, felnőtteknek, látogatóknak, de azért végül is elfogadható minden résztvevő számára.

A tanulás

Amikor azt mondjuk, hogy „tanulótábor”, akkor a tanulás fogalmát háromféle módon értelmezzük, s mint majd szóba kerül, a tábor fogalmához kapcsolódó asszociációk közül is továbbvivőnek tartunk egyet (Hebb, 1975).

Ami a tanulás fogalmát illeti, eléggé biztosak vagyunk abban (jóllehet rengeteg más dolgunk miatt nem regisztráltuk szabályszerűen), hogy sok gyermeknél, illetve csoportnál, alcsoporthoz elindult az a folyamat, amelyet lappangó tanulásnak szokás nevezni. Két dolog persze örökre rejtve marad előttünk: soha nem fogjuk megtudni – nyilván a gyermekek sem –, hogy kinél mennyire volt tartós az, amit önkéntelenül, számonkérhetetlenül a szó legtágabb értelmében tanult. Kései reakciók, 6–8 hónappal később felidézett emlékek, feltett kérdések alapján nyugodtan állíthatjuk, hogy a tanulásnak ez a formája létezett táborunkban, s jó néhányunkban többé-kevésbé maradandó nyomot hagyott.

Nyílt, szemmel látható tanulási szintek közül hármat tartunk fontosnak megemlíteni.

Az iskolai értelemben vett tanulás volt az egyik, de egyáltalán nem kizárólagos célunk. Ez a típusú tanulás különbözik a lappangó tanulástól abban az értelemben, hogy elsődlegesen az emlékezetbe vésés, bizonyos fajta memorizálás, másképpen tudatos, akarati tevékenységgel átítatott szellemi munka jelent meg.

Semmiképpen sem akarjuk azt állítani, hogy a tábor alkalmas volt az iskolai tudás alapos korrekciójára, elmélyítésére. Azt azonban állíthatjuk, hogy az iskolai tanulóhoz való érzelmi viszonyt tudtuk befolyásolni. Az „iskolai rendszerű tanulóhoz” olyan társadalmilag szokatlan – egyúttal a tárgyi környezet miatt meghitt – körülmények között szerveztük meg, ami leginkább az értelmiségi családokban

megismerhető iskolai tanulás–szociális tanulás viszonyhoz hasonlít. Nem szemben álló, konkuráló elfoglaltságokról volt szó, hanem komplementer, a mindennapi életet átható és alakító tevékenységekről. Ezt a tanulást ötvöztük azzal – a tábor élete során szinte spontánul és a gyerekek igényei nyomán formálódott folyamattal –, hogy az „iskolai tanulás” épített és időbeli keretei között a cigányság „magas kultúrájának” éppúgy helye lett, mint a gyermeki aktivitásnak. A későbbi emlékekben a délelőtti tanulás egyeseknél a tábor kellemetlen élményei közé tartozik, a többség azonban még majd egy évvel később is emlékszik egyes, különösen élményszerű órákra és saját teljesítményeire. Azt is megemlítjük, hogy egyesek később bánkódva emlegették: nem tanultak annyit, amennyit lehetett és kellett volna. („De majd a következő táborban!”)

Másodjára feltétlenül figyelni kell arra, hogy eleinte alig-alig, a későbbi napokban egyre gyorsabban és egyre intenzívebben folyt a szereptanulás. Ha úgy tesszük, újra kellett tanulni a „kóterbeli” gyermek szerepét, a stigmatizált gyermek („bajzás”) szerepét.

Elég nagy meglepetésünkre óriási sikere volt a nemi szerepek megtanulásának, a jobb híján „szépítkezésnek” nevezett tanóráknak. Ez annyira rögzült, hogy hónapokkal későbbi találkozásaink alkalmával a lányok az elvárásainknak megfelelő samponokat, testápoló krémeket használják (vagy szeretnék használni), a fiúk borotválkoznak, és eldicsekszenek azzal, hogy egész csoportjuk számára ők a nyakkendőkötés mesterei, hála a táborozásnak.

Harmadszor pedig gyakran találkozhattunk a társadalmi tanulásnak hol tartikusan tapasztalható, hol csendesen megnyílvánuló formájával. Ez azért volt különösen fontos, mert a gyerekeknek tudomásul kellett venniük, hogy rövid három hét alatt praktikusán kötelező megtanulni, hogy a világ sok szempontból más-milyen, mint amilyennek eddig ismerték. A „magyar” felnőttek (nemcsak a táborban, hanem a boltban, a rendőrségen, a kórházban, az uszodában, a könyvtárban) sem ellenfelek, különösen nem ellenségek: nem kell tehát megtéveszteni, becsapni őket, harcolni ellenük. Egy-két zökkenőtől eltekintve a vége felé már kimondottan élvezték, hogy ők is más-milyenek, mint érkezéskor, hogy néhány viszonylatban olyanok, mint a városlakó átlag, hogy elég jól tudnak kezelni olyan intézményeket, amelyekről korábban nem is hallottak, vagy használhatatlan sztereotípiáik voltak csak. A nagyságrendek érzékeltetésére: volt 13 éves kislány, akinek sem aktív, sem passzív szókincsében nem szerepelt a „mosogató” szó, és sokan múlt századi felfedezők ámulatával vették tudomásul, hogy működtetni tudták egy „magyar” város bonyolult mechanizmusát. (Egyetlen, bár szokatlanul hosszú táborozás persze nem elég mindenkinek a rögzüléséhez. Az egyik legszorgalmasabb könyvtárlátogató mint szakmunkástanuló, hónapok alatt egyszer sem merészkedett el újra „egyedül”, nem csoporttagként a városi könyvtárba, ahol pedig valóban sok órát eltöltött egyedül!)

A Krónikában méltánytalanul elhanyagolt szerepet tölt be a kollégium mikrofonja, amit minden szobában hallani. A gyerekek – a mindenkori portással kialakított személyes kapcsolat nyomán – nemcsak technikailag tanulták meg működtetni, hanem „szociálisan” is. (A fontos programok kezdetét újra és újra bemondták, egymást a kapuhoz kérték. Meghatóan emlékszik rá egyik kislány: „Nálunk az volt

a szokás, hogy bemondtuk a mikrofonba" ...) Megtanulják ezzel a tábort ők vezetni, a hivatalos vezetői szerepeket gyakorolni.

A szociális hálózatok

A tábor életét körbefogó és átszövő szociális hálózatoknak különös jelentősége van feltevésünk szerint az egészséges etnikai öntudat erősödésében. A tábor felnőtt vezetői gyakorlatilag felerészben cigányok és nem cigányok. A vezetőség egyes tagjait funkciójuk különbözteti meg egymástól, nem etnikai alapon, hanem tevékenységként épülnek fel közöttük hierarchiák. A meghívott szakértők többsége cigány – a cigány kultúra egy-egy ágának karakterisztikus képviselője –, de van nem cigány előadónk is. A diákotthon, a felkeresett intézmények személyzetében nem találkozunk cigánnyal, de gyakori felnőtt vendégeink szinte kivétel nélkül cigányok, a helyi társadalmi és gazdasági élet sok szintjét és színterét képviselik. Egyesek magukkal hozzák kisebb gyermekeiket is, akik bekapcsolódnak a délutáni és esti elfoglaltságokba. Állandó gyermek és kamasz vendégeink többsége szintén cigány, azonban ők ebből a szempontból a tábort csupán számszerűen bővítik.

A tervezés és működtetés során kifejezetten törekedtünk arra, hogy a gyerekek fokozódó mértékben önállóak legyenek, ne „telepedjünk rá” minden szabad idejükre, gyakorolják a felelősséget önmagukért, tanulják meg működtetni a városi intézményeket. (A város közepén álló, turistáknak is szállást adó diákotthon persze nem is igen tette volna lehetővé, hogy zárt intézményként működjék a tábor.) Ennek volt köszönhető, hogy egyes egyének és kiscsoportok – ha átmenetileg is – egyenrangúként illeszkedjenek be helyi családok háztartásaiba, otthonaiba. Szociális kapcsolataik, tapasztalataik köre olyan módon és mértékben bővíthetett így, amit más módon nem lehetett volna biztosítani. Táborunkat – amint arról a Krónika tanúskodik – ezek a kapcsolatok újabb szociális hálózatokkal gazdagították és bővítették. Ezeknek a kapcsolatoknak köszönhattuk, hogy a kollégiumi személyzet tagjaiban (gondnoknő, konyhai dolgozók, portások, takarítónők) megszűnt a kezdeti idegenkedés, gyanakvás, ellenségesség, és barátságos, támogató, segítőkész partnereink lettek a tábor mindennapjainak szervezésében.

Az önállóságnak is hozama volt, de egyúttal a tábor jellegéről is informál utólag, hogy igen sokan úgy emlékeztek a – mások által talán sivárnak, szegényesnek és elhanyagoltnak látott – kollégiumi és városi környezetre, mint a „nagy felfedezések” terepére. A mindennapok rendje azt a funkciót is betöltötte, hogy biztonságot adó „otthonnak”, „menedéknak” érezték a tábort, ahonnan merész felfedező utakra lehet elindulni, majd a sok kaland után megkönnyebülten megérkezni haza. Ilyen önálló felfedező utak céljai voltak a turistacsoportok által éppen üresen hagyott szobák, a boltok, a „ligi”, a „lengyel piac”.

A szociális hálózatok azt az információt közvetítették, hogy cigányok és nem cigányok társadalmilag egyenrangúak lehetnek, a közöttük lévő különbségek a kultúra, a temperamentum gyönyörködtető sokszínűségét jelenítik meg.

Ugyanezt az információt erősíti meg az egyes foglalkozások, tervezett közös tevékenységek térbeli és időbeli szerkezete. A Krónikában láttuk, hogy a délelőtti időszakok jelentősen felértékelődtek. Eredetileg csak a szó viszonylag tágabb értel-

mében vett „iskolaihoz” hasonló tanulási helyzeteket és tevékenységeket terveztünk a nagyobbik terembe és a délelőtti időszakra, ezt a termet díszítettük a gyerekek legjobb alkotásaival. Azonban fokozatosan olyan tevékenységek is itt kaptak helyet, amelyek a cigány magas kultúra jobb megismerését szolgálták – a két kultúra egyenértékűsége jelent meg ebben a folyamatban. (Harmadik „kultúraként” említhetjük a gyerekek aktivitásával szervezett programok beépülését, amely egy másfajta egyenlőségszermény megvalósítását szolgálta.)

Az esti programok térbeli elkülönülése merőben funkcionális volt: a legnagyobb termet tartottuk fenn a diszkónak, Ki mit tud-nak, a kisebbikben lehetett ugyanekkor videót nézni vagy magnót hallgatni (mindkét tevékenység zárt helyiséget igényel), a hallszerűen öblösödő folyosórészben ugyanabban az időben zenélni, énekelni, táncolni lehetett, vagy bekapcsolódni ezekbe a tevékenységekbe akár néhány percre is. A kollégiumokat övező park, a fákkal, a futballpályával eléggé nyitott, egyúttal védett és civilizált környezetet jelentett a spontán gyermeki, kamaszkori tevékenységekhez.

Azt gondoljuk hát, hogy táborunk szociális és épített környezete végül is egyértelmű hatásokat közvetített (*Vaskovics-Watzinger, 1982*), és megfelelt célkitűzéseinknek: több kultúra békés, az értékeket kölcsönösen tisztelő egymás mellett élése gyakorlásának.

A csoportképződés folyamata

Fel voltunk vértézve hézagos antropológiai, pedagógiai, szociálpszichológiai ismeretekkel (jóllehet egyáltalán nem akartunk keresztsháborút vívni). Mégis, túl azon, hogy az általános jó közérzet, a boldog hangulat miatt a tábort sikeresnek tartjuk egy év távlatából is, nem merünk vállalkozni arra, hogy az elméleti keretet és a Krónika lapjait szisztematikusan összekössük. Azt szeretnénk, ha világossá válna, mennyire volt tervezett, tudatos és mennyire improvizált, reaktív a tábor. Az olvasóra bízunk, döntse el, sikerült-e a kényes egyensúlyt fenntartanunk itt nem kifejtett kisebbségi, oktatáspolitikai koncepciónk és a júliusi hétköznapi valósága között. Ezért azt emeljük ki, hol a Krónikára, hol a tudományokra utalva, ami a mi szemünkben a legfontosabb, illetve amit értelmezni tudunk. Tudjuk, egészen biztosan létezik másfajta értelmezési lehetőség is, nem is beszélve arról, hányféle tábort lehet elgondolni.

Az teljesen szándékos volt, hogy két ok miatt nem árultunk zsákbamacskát, nem próbálkoztunk semmi olyasfélével, ami saját lelkiismeretünk vagy mások szemszögéből nézve manipulációnak tűnhetett. Az egyik ok az volt, hogy az első pillanattól kezdve világossá akartuk tenni céljainkat, a tábornak mint olyanoknak, a felnőtteknek mint szereplőknek és személyiségeknek a funkcióját. Másik okunk az volt, hogy egészen praktikus nézve munkánkat, egyszerűen lehetetlennek látszott, hogy 20-szor 24 órán keresztül sikeresen fenntartsunk bármiféle fikciót, vagyis eredendően hitelességre törekedtünk. Összes tapasztalatunk azt jósolta, úgysem tudjuk előre kiszámítani, mi minden történhet, legalább az történjen, amit vállalni tudunk.

Már az indításnál – persze tapintatosan érzékeltetve – felmutattunk valamit, amit a személyes szabadság, az egyéni döntések tiszteletben tartása, valamilyen újabb, vagy erősebb identitás érdekében lehetett használni. Olyan polgárjogot nyújtottunk – nyilván abban a szférában, ami ismerős volt –, hogy már az első napon kimondatlan szabállyá vált az egyéni döntés lehetősége, természetesen annak kockázatával együtt, hogy a döntés hibás. Ilyen volt a szoba, a szobatárs szabad megválasztásának lehetősége, látványos elégedetlenségünk az elrendezéssel. Úgy gondoltuk, ha szükség lesz valaminek a megváltoztatására, legkönnyebben akkor érjük el céljainkat, ha (esetleg morogva) a lehető leginkább alkalmazkodunk.

Ez így egyszerűnek látszik, de sok önfegyelmet kívánt, hogy íratlan szabálynak fogadjunk el valamit, ami egyébként nem volt evidens. Ilyen volt például, hogy nem szerepek, hanem nemek szerint választottuk szét a mellékhelyiségeket. Ez látszólag csekélység, de amellet, hogy mennyi kényelmetlenséget jelentett, szinte első volt a jelképek sorában: itt valami más fog történni. Azt is helyesnek tartottuk, ha reflex-szinten alakítunk át hagyományokat. Már az első órákban klubszerűvé vált a „tanulószoza” – nem kell magyarázni, milyen változásokat képes indukálni az a közös munka, hogy külön-külön ismerős volt a klub és az osztályterem, mi pedig kialakítottuk a klubszerű foglalkozásokat. Talán ez az ökológiai változás is szerepet kapott abban, hogy néhány napi kemény csata után elfogadták, később egyenesen követelték a nyári pihenés helyett az iskolai foglalkozásokat, matek-példa, nyelvtani feladvány felett rágták önként a ceruza, a filctoll végét fociidőben, strandidőben, hétvégén.

Szerencsénk is volt, a gyerekek is találékonyak voltak: sikerült gyorsan olyan fizikai környezetet kialakítani, ami vagy nem emlékeztetett semmire, vagy a rotáció sikerült oly kiválóan, hogy zökkenő nélkül többfunkciós tereket alakítottunk ki. Ez a fizikai tér szimbolikus kulturális értéket hordozott. Néha kedves, néha kissé kamaszosan idétlen piktogrammok mutatták ezt az értéket (a nemek szerinti elkülönítést a mellékhelyiségek használatában, az éppen folyó tevékenység jellegét stb.). Külön felszólítás nélkül – kivéve az önfeledt perceket – tartotta mindenki tiszteletben az életkor és funkció szerint változó közös tereket. Nyilván sikerült eltalálni a gyakorlatilag mindenki számára – már az etológiából ismert igényt – fontos lehetőséget, hogy a szociális terek a belső hierarchizálódásra is, egy-egy terület szentséges tiszteletére is alkalmasak legyenek.

Persze ebben a közegben a „tér” eléggé elütött az általunk megszokott és használt tértől, térfogalomtól. Nem volt könnyű hozzászokni ahhoz a kultúrához, ahol a személyes kontaktust a testi érintkezés igazolja, ahol a pillantás(szem)-kontaktus alig jelent valamit a puszihoz, a bőrérítkezéshez képest. Ez a „szabály” bár mennyire is idegenszerű volt, elfogadhatóvá vált. Egészen mást jelent – és valószínűleg ezt értelmezik tökéletesen félre, akik túlfutótt erotikának látják a testi közelséget – a testi, fizikai érintkezés ebben az etnikumban, mint a hűvös, az európai imitáló többségi kultúrában. Hiába kíséreltük meg őrizni személyes terünket, itt lehetetlen volt, mert a személyesség összemosódott az előítéletmentességgel. Volt a saját szférának olyan része, amelynek őrzése, épségben tartása egyenértékű lett volna az elutasítással. Ezt pedig úgy értelmezték volna, mint előítéletes magatartást, így az elméleti okok mellett egészen pragmatikusak is szerepet játszottak a kultúrák szabályainak kölcsönös elfogadásában.

Pillanatok alatt kialakult a csoportképződés egyik fontos jele, a közös nyelv, amit nálunk nyilván helyesebb tolvajnyelvnek nevezni. Azért jobb a szleng-szó, mert hívebben tükrözi a látogató számára olykor-olykor érthetetlen süvítést, hogy „matek a diszkóban”, „rajz a videoban”.

Nem szeretnénk azt a benyomást kelteni, hogy nem maradtak megoldatlan, súlyos problémák. Éppen a nyelv kérdésében tudjuk ezt egészen jól illusztrálni. Tudjuk, mennyi nehézséget okoz lelkiismeretes embernek, ha fiatalokat, fiatal felnőtteket megszólít, ráadásul a szituáció olyan, hogy a nem tegezés és a tegezés kontextuálisan egészen mást jelent, mint a többségi kultúrában. A gyerekek legszívesebben a „bá”, „néni” megszólítást alkalmazták, de olyan összefüggésben, ahogyan a „régijó táblabírak” világában.

Érzésünk szerint szociolingvisztikai elemzést érdemelne annak vizsgálata, miért vannak a cigány gyermekeknek problémái a felnőttekkel való nyelvi kommunikációban. Nem is pontosan arról van szó, hogy számukra válna tudatossá a kérdés probléma volta (ezt legfeljebb egyikük-másikuk érzi).

Talán csak az utóbbi évtizedekben alakult így, de a többségi társadalomban – ezen belül az iskolában is – rögzült bizonyos beszédfordulatok helye. A társadalmilag többé-kevésbé egyenrangú felnőttek beszédben és írásban is magázhatják egymást, bizonyos helyzetekben a „Maga”, más helyzetekben esetleg az „Ön” megszólítást alkalmazzák. A gyerekek és felnőttek verbális kapcsolatában azonban másként alakultak a szabályok. Itt azt várjuk, hogy a gyermekek beszédmódjában is világossá váljék „alárendelt” helyzetük, s ha életkorban és társadalmilag fölöttük álló felnőtthöz (például tanárhoz) szólnak, akkor a tisztelet a „tessékelésben” vagy a névvel való megszólításban és az ezzel járó egyes szám harmadik személyes igealakok használatában nyilvánuljék meg. Táborunkban – azért érezzük szociolingvisztikai kérdésnek, mert más cigány közösségekkel való tapasztalataink ezzel egybecsengenek – a gyerekek gyakorlatilag nem használják, nem is ismerik megfelelően a „tetszik” nyelvi fordulatot. Tehát nem azt mondják: „Mit tetszik gondolni erről, X bácsi?”. Ehelyett így fogalmaznak: „Maga mit gondol erről?” Ha nagyon udvariasak akarnak lenni, akkor azt mondják: „Ön mit gondol erről?” A Krónikában is idézett párbeszédéből véve a példát: „Maguk úgyse engedtek volna el!”, „Maga is beszélt így, amikor ilyen idős volt!” Ezek a mondatok más szociális közegben így hangoztak volna: „Úgyse tetszettek volna elengedni!” vagy: „X. néni is beszélt így, amikor ilyen idős volt!”

Mindez azért több egyszerű érdekességnél, mert a mi fülünkben a gyermektől származó „Maga” – kisebb mértékben még az „Ön” megszólítás is – durvának, tiszteletlennek hat. Éppen ellenkező hatást érhetnek el tehát a gyerekek, mint amilyet szándékoztak. Nem tartjuk lehetetlennek, hogy ezek a beszédfordulatok (például iskolai összefüggések között) félreértések sorához, rosszabb esetben feszültségekhez, konfliktusokhoz vezetnek a tanár és a diák között.

Ezt a megfigyelésünket a táborról készült jegyzőkönyvek elemzése során fogalmaztuk meg magunk is, így a három hét alatt nem tettünk kísérletet arra, hogy megtanítsuk a „mi” társadalmunk nyelvét gyermekeinknek. Ugyanis – ez, ha úgy tetszik, az ilyen típusú akciókutatás következménye – nagyon hamar megszoktuk, és a tábor egyik nyelvi jellegzetességeként kezeltük ezt a beszédformát. Utólag látjuk úgy, hogy valószínűleg többről és alapvetően másról van szó.

A csoporttá alakulás folyamatát gyorsító hatásnak tartjuk, hogy a hagyományok tudatos vállalását, értékévé válását, rögzítését hangsúlyoztuk. A valóban közösen kialakított napirendnek többféle feladata volt. Először is azt akartuk, éljék át, hogy lehetnek főszereplők, éljék át, hogy valódi beleszólásuk van sorsukba.

A napirendnek, mint szokásnak bizonyos biológiai óra jellege is volt, olyan gerincet jelentett, amely érzékelhetően tagolódott részekre, habár rugalmasan alkalmazkodott a történésekhez. Még arra is gondoltunk, hogy ritualizálódjanak a naponta rendszeresen ismétlődő tevékenységek, mert a szertartások intézményesülésével szilárdabbnak látszottak a csoportkeretek. Ezt nemcsak a szociálpszichológiai értelmezés miatt hangsúlyozzuk, s egyáltalán nem akarjuk azt a benyomást kelteni, hogy mindenáron mikrotársadalmat, mikrokozmoszt akartunk létrehozni. Azonkívül, hogy ez személyes elveinkkel is ellentétes lett volna, mindenképpen elismertük a magányhoz, az egyedülléthez való jogot, a magánéletet tiszteletben tartottuk és tartattuk.

Már az első napon kialakult az éles vita, hogy nagyon sok kérdésben nem lehet szavazni, illetve a szavazati arány közömbös, ha az egyén érdekeit, terveit, vágyait sérti a többség. Jelentősnek tartjuk, hogy ilyen, látszólag absztrakt elveket milyen gyorsan elfogadtak. Bizony gyakran előfordult, ha mi sértettük meg az alapelveket, akkor velünk szemben is érvényesítették a szabályokat.

Minden tőlünk telhetőt megtettünk annak érdekében, hogy a hierarchiában bármely felnőtt csak kompetenciája révén legyen felül. Nagyon gondosan elhárítottunk minden olyan autoritást, amely szerepünkből következhetett volna, illetve igyekeztünk kerülni minden olyan magatartást, amely vonzotta volna a hajlamokat, hogy a gondjainkba vett gyermekek akár az agresszorral, akár a jutalmazóval azonosuljanak. Azt akartuk az egyáltalán nem parttalan, hanem az őket is, bennünket is formáló demokráciában megvalósítani, hogy az általunk hordozott, tanított, képviselt értékek belsővé válásának alapja a személyes kapcsolat legyen.

Ezért részben tudatos döntés, részben rezignált beletörődés volt az, hogy amennyire lehetett, spontánul viselkedtünk, és túrtük, hogy életünket – a vitákkal, konfliktusokkal együtt – mintegy „átvilágítsák”. Nekünk gyakorlatilag nem volt magánéletünk. Az illetéknépp betartott, illetve megszegett szakmai játékszabályokkal értük el valószínűleg azt, hogy egészen jó egyezséget kötöttünk a gyermekekkel és magunkkal a csoporttá alakulás gyorsításának és lassításának kérdésében.

Nem feledkezhettünk meg azonban arról, hogy mind absztraktan, mind a hétköznapokban élveztük a csoportdinamikai jelenségek előnyeit. Ez főként abban látszott, hogy elvileg szinte esztelenségnek tűnhetett ilyen kevés embernek ilyen sok emberrel és problémával foglalkoznia, egy dologgal alig-alig kellett törődnünk. Ez pedig a fegyelem kérdése volt.

Elgondolni is nehéz: egészen különböző családi környezetből, nevelőotthonból, gyermekvárosból, GYIVI-ből jött, utcáról bekéredzkedett gyerek (mit gyerek: gyerek, kamasz és fiatal felnőtt!) együttesen nem okozott annyi magatartási problémát a három hét alatt, mint amennyi elvárható lett volna egy átlagos családi nyaralás során. Ez pedig annak a társas kontrollnak köszönhető, ahogyan egymás higiéniájától kezdve a megszólítás udvariasságán át a pubertáskori dacreakcióig ügyeltek magukra és a többiekre. Csináltunk persze hibákat, tehetetlenek is voltunk sok-

szor, dühöngtünk, megsértődünk, összevesztünk, kibékültünk. Mindez azonban olyan csoportklímában történt, hogy egyszerűen nem lehetett véteni az emberieség, a szakma szabályai ellen. Az együttesség, az együttes élmény, a „Mi-tudat” olyan többletet jelentett, hogy egy idő után az is a tábor javára fordult, amit rosszul csináltunk.

Igaz, valóban érvényesnek és hitelesnek kellett lennünk, mert első lépésben elég sok sablont le kellett rombolnunk, vagy be kellett bizonyítanunk, hogy erre a három hétre a sztereotípiákat szögre kell akasztani. Úgy látjuk, hogy a csoportlélektan egészen extrém körülmények között is működik. Teljesen evidens módon nem üthettünk meg senkit, teljesen evidens módon nem alkalmazhattunk semmiféle pedagógiai technikát vagy trükköt. Nem használhattuk a szokványos fegyelmező eszközöket, nem alkalmazhattuk a kényszerítés vagy érzelemmegvonás egyébként szokásos módszereit. Ott és akkor azért, mert féltünk, hogy még az utóbbiak sem hatékonyak, vagy pedig ellenkezőleg, félreérthetők, s nagyobb jelentőséget tulajdonítanak nekik, mint amekkorát mi magunk. Utólag és tapasztaltabban azért, mert ellentmondott volna a tábor eszményeinek, vagyis pusztá konformitást és engedelmességet értünk volna el. Így azonban a „fegyelem” technikai jellegű volt: mindig (mihelyt lehiggadtunk, elmúlt a vörös köd) volt alkalmunk a gyermekek számára teljesen újszerű módon intézni az ügyeket – ez még 10 hónappal később is érvényes több esetben.

Az volt újszerű a táborban (ezt igazolják a Krónika egyes oldalai, az idézett párbeszédék is), hogy erre a rövid időszakra sikerült elérnünk, hogy a legtöbb ügynevezett fegyelmi kérdés vagy a viselkedés megértésén, illetve félreértésén múltott, vagy azon, ki milyen konfliktusmegoldó képességgel rendelkezik. Ha viszont megoldási lehetőségeket, konszenzust keresünk, akkor csak néhány eset lehetséges. Lehet valakinek hirtelen keletkező, aligha befolyásolható indulati reakciója – ezen a megszokott felnőtt reakciók mit sem segítenek, származzanak bármelyik kultúrából. De kedvességgel, humorral, megértéssel ezek egy része gyorsan elmúlik, a szenvedők átsegíthetők a kritikus fázison.

Amint kiderült, hogy igen nagyra becsüljük az ilyen típusú megértést – ez is közrejátszott abban, hogy nem voltak klikkek, valamint világos volt a bajtársiasság és a cinkosság közötti különbség –, nyomban megindult a szívét melengető verseny, hányféle megoldást is lehet találni. Így válhattak egyes esetekben egy-egy kiscsoport vagy szoba rémei szolgálatkész segítők, ezért nem volt gondunk az- zal, ki büntetett előéletű, ki nem. Eképpen szocializáltunk, perszonalizáltunk és rezsocializáltunk egyszerre. Nem találtunk fel csodaszert vagy receptet, csak éppen nagymértékben növeltük esélyeinket jó tábor szervezésére.

Mindezek következtében gyorsan megindult a szerepek kialakulása, a differenciálódás is az intézményesülés mellett. Ez eléggé nyilvánvaló már abból is, ahogyan a Krónikában egymás után kapják meg a korábban nem ismert gyermekek, vendégek az egyéni jelleget.

Megint Janus-arcú jelenséggel van dolgunk. Minden gyerek (legalábbis a többség) és minden felnőtt involválódott. Lehet, hogy az egzisztencialisták Nagy Találkozásáról van szó, lehet hogy a dolog újszerűsége okozta a nagy élményt. A Krónika utolsó oldala azt bizonyítja, hogy nem közönséges színdarabról beszélhetünk, bár tartós hatásáról csak néhány gyereknél tudunk beszámolni. Janus másik

arca, hogy a tapasztalat egyszeri, elég nehéz általánosítani. Magunk sem tudjuk pontosan: inkább egy empirikus kutatás méltóság teljes záróakkordjáról írunk most, vagy egy akciókutatás első lépéséről számolunk be. Egyáltalán nem biztos, valóban helyesen cselekedtünk-e sok esetben, ám ennek megítéléséhez hiányzik az objektív standard.

A vezetői attitűdök

Azok az emberek, akik nemcsak szeretnék, hogy javuljanak a viszonyok csoportok, etnikumok között, hanem tesznek is valamit ezért, eléggé sok gonddal-bajjal kerülnek szembe. Talán egyik legfontosabb, hogy világosan kell látni, mit kellene tenniük. Például hogyan lehet tenni valamit a gazdasági, társadalmi, kulturális megkülönböztetés ellen, ha nem elvi-általános sablonokban gondolkodnak, hanem adott csoportok fogalmai szerint, ahol munkájukat végzik. Mivel ezek tisztázatlan kérdések, logikus, hogy fájdalmasan hiányoznak azok a mércék, amelyekkel a munka eredményessége mérhető, hitelesíthető.

A kutató hazatér egy konfliktuskezelő modellhelyzetből, felidézi a kedves, az izgalmas eseményeket, a hatásos vagy hatástalan díszleteket, az együttes élményeket. Természetesen lelkesedik, és ezt az optimista, elégedett hangulatot csak erősíti a kollégák, barátok, résztvevők dicséretei. Aztán megint csak történik valami, ami miatt úgy érzi, a Danaidák hordójának újabb változatával találkozott, hiszen kizárólag szerencséjének köszönheti azt, ami történt. Vajon helyes-e, ha a haladás mértékéül a biztató mondatokat tekinti támpontnak?

Ha ez a leírás eléggé közel áll a valóságos helyzethez, akkor a probléma kutatója nem tudja kielégíteni azt az érthető vágyát, hogy reális alapon legyen elégedett vagy elégedetlen. Ilyen körülmények között a munka folytatása majdhogynem vérmérséklet és jellem kérdésévé válik. Már-már csak ráadásnak látszik, hogy olyan területen, ahol nincsenek tárgyilagos mércék, aligha lehet valamit is tanulni vagy tanítani. Ha nem tudjuk megítélni egy-egy munkánkat abból a szempontból, hogy haladást jelent-e vagy visszaesést, akkor semmi sem óv meg attól, hogy hibás következtetéseket vonjunk le. Ez a munka ugyanis olyan akció, amely valamiképpen társadalmi jelenség irányításának, kezelésének lehetőségét mutatja be. Előfordulhat, mint az velünk is történt, hogy olyan kutatásról számolhatunk be, amelyik nem csak könyvet eredményez.

Végre elég sokan eljutottunk már addig a felismerésig, hogy a kisebbség problémája valójában a többségé. Azonban a kapcsolatokat nem lehet javítani a kisebbség viselkedésének, érzelmeinek, vágyainak megismerése és megváltoztatása nélkül. Komolyabb akadálnak látszik nézetünk és tapasztalatunk szerint az, hogy a kisebbségi csoportokban vagy hiányzik, vagy elveszett az állandósult önbizalom és az önértékelés, önbecsülés. Sem az egyén, sem a csoport nem tud együttélni a másikkal, ha önmagával rossz viszonyban van. Márpedig a kisebbség hajlamos arra, hogy átvegye a többség nyílt vagy implikált negatív ítéleteit. Azonban liberális vagy jótékonyági eszméktől elfogultan nehéz megemésztetni a gondolatot, hogy a kisebbségi csoporthoz való lojalitást nem lehet összekapcsolni semmiféle nacionalizmussal vagy sovinizmussal.

Szakmai kérdésünk úgy is feltehető, hogy tudunk-e érvényeset mutatni (nyilván hol érzékeltetve, hol dokumentálva) emberközeli problémák megoldásában, valóságos élethelyzetekben. Olyan „posztmodern” változatot keresünk műfajilag, amikor be tudunk mutatni emberi konfliktusokat, érzelmi drámákat, össze tudjuk állítani egységgé a Sigmund Freud-i elemző gondolkodást, az időnként szürrealistának látszó álomszerűséget, a James Joyce-i asszociatív hömpölygést, a fel-fellépő egzisztencialista szorongásos légkört.

A történések elemzése során újra és újra felmerül a kétely, és néhány esetben meg is fogalmazzuk: nem tudjuk pontosan mérni, helyesen jártunk-e el, valóban eredmény-e az, amit elértünk; és nem utolsósorban, nem túlságosan involválódtunk-e mi magunk is?

A tábor csoportstruktúráinak alakulása

Az első, lewini vizsgálatról közzétett részletes beszámoló inkább hipotéziseket sugallt mint válaszokat. *White és Lippit* (1969) agresszív viselkedésre vonatkozó eredményeiket használták fel egy nagy kiterjedésű kísérletsorozatban. Az amerikai pszichológusok Moreno szociometriai eljárását alkalmazták. (Mi csak egyetlen „igazi” kérdést tudtunk feltenni: kivel lennél szívesen közös szobában?) Ők ennek segítségével a gyerekek interperszonális kapcsolatait az elutasítás, a barátság és a vezetés kategóriáiban határozták meg, mi pusztán a részben hagyományokon (például vérségi, rokonsági, intézeti) alapuló szimpátiát diagnosztizálhattuk. Az iskolai-intézeti múlttól mi mindössze tanári, gépkocsivezetői, gyermekfelügyelői, ám elsősorban szülői és kortárs csoportbeli megjegyzések alapján kaptunk felvilágosítást a gyerek szellemi és testi állapotáról, valamint szocioökonómiai helyzetéről.

Nem az volt a célunk, hogy egy-egy „szakkörben” egyforma gyerekek legyenek hanem, hogy az egyes csoportok mint egészek társas konstellációik szempontjából legyenek egyformák.

Mindezeknek a módszereknek az volt a céljuk, hogy megfelelő kiválasztással néhány nehezen megfogalmazható szociális változót ellenőrizni tudjunk. Mindekelőtt arra volt szükségünk, hogy minden egyes csoportnak mint egésznek az „egyéniségét” megragadjuk, minden csoportot különböző társas légkörökben vizsgáltunk; így a csoportot önmagához viszonyíthattuk. Az is probléma volt, hogy a vezető személyisége mennyiben tényezője a társas légkör létrehozásának. Igen fontosnak bizonyult a kontroll másik fajtája is: a csoporttevékenységnek és a csoport térbeli elhelyezésének a jellege. Úgy látszott, hogy az elhelyezési probléma megoldódott azzal, hogy a gyerekek választhattak szobatársat; a tevékenység azonban, mint kiderült, ennél sokkal bonyolultabb kérdés (ezt az ökológiáról szóló részben alaposabban kifejtettük). A gyerekek megvitatták a lehetőségeket, és szavazással döntöttek arról, hogy csoportjuk mivel foglalkozzék.

Nyilvánvaló, hogy a csoportban való önkéntes részvétel, a szülőkkel való együttműködés és maga a rendszer is kizárt minden radikális autokratikus módszert (pl. fenyegetés, félelemkeltéssel való kényszerítés). A vezetők, ifik és felnőttek, a csoport minden tagjával barátságos kapcsolatot tartottak fenn.

A csoportstruktúra alakulása percről percre regisztrálva a következőket tartalmazta: az alcsoportképződést; azt, hogy az egyes alcsoportok tevékenységi célját a vezető kezdeményezte-e vagy pedig spontán módon maguk a gyerekek vetették fel; az egyes alcsoportok egységének, összetartozásának a fokát csak becsülni tudtuk. A csoporttagok jelentős cselekedeteit folyamatosan, értelmezve rögzítettük, ez kiterjedt a csoportnak mint egésznek a dinamikai változására – ezt tartalmazza a Krónika.

Munkánk hasonlított az eredeti kísérlethez, igaz ugyan, hogy mi folyamatos levelezéssel és egy hosszú hétvégét jelentő táborral ellenőriztük magunkat és kanizsai táborunkat, de Rudyard Kiplinggel szólva ez már egy másik történet. Mi is észleltük a kísérleten kívül érvényesülő csoportkötöttséget, valamint a többé-kevésbé stabil személyiségstruktúrát. Mi is feltételezzük, hogy a „szociális plaszticitásban” mutatkozó egyéni különbségek ebben az összehasonlításban szembeötlőek.

Kanizsai táborunkban, akárcsak Iowa Cityben, szintén kiderült, hogy az elrendezés semmiféle feltűnést sem kelt a gyerekekben, ha az első alkalommal magyarázatot kapnak. Például: „Látogatóink azt szeretnék tudni, hogyan működik egy középfokú továbbtanulásra előkészítő tábor; sok dolguk van, nem fognak zavarni bennünket, mi sem fogjuk zavarni őket.” Az első zavar után ökológiai elhelyezésük még jobban sikerült; a gyerekek viselkedéséből ítélve úgy tetszett, mintha nem is lennének tudatában a megfigyelők jelenlétének. Ezt úgy oldottuk meg, hogy a megfigyelők ültek, s mintha a gyerekekre és a vezetőkre vonatkozóan „nem is léteztek volna”.

A másik érdekes mozzanat néhány „csoportteszt” típusú helyzet. Ezek jelentősen elősegítették a csoportlégkör megfelelő társas dinamikáját. Az egyik ilyen módszeresen létrehozott teszthelyzet abból állt, hogy a vezető a megbeszélés alatt, mint akinek hirtelen dolga van, kiment a helyiségből. Ezzel realisabb támpontokat kaptunk a „társadalmi nyomás” tényezőjének az elemzéséhez. Másik eljárás: a vezető néhány perc késéssel érkezik, s így a megfigyelők rögzíthetik a spontán munkakezdeményezésben és munkatervezésben megnyilvánuló egyéni és „légkörü” különbségeket.

Egy kis gondolati kitéréssel meg kell jegyeznünk, hogy általában a szociológiai megközelítés ilyen elemzéseket foglal magába:

- az interakciók számának változása a társas légkörök, a szakköri tevékenységek természete, a csoporton kívüli kapcsolatok szerint;
- az interakciók számának változása a csoporton belüli vagy a csoporton kívüli kapcsolódási orientáció szerint;
- a társas légkör és a tevékenységi típusok hatása a csoportstruktúrára;
- a csoportok különbségének szerepe a verbális viselkedésben stb.
- a pszichológiai megközelítés elemzési köre;
- a családi háttér hatása a viselkedés sémájára;
- a csoporttagok viselkedési sémái különféle típusú társas légkörökben;
- a légkörökre adott egyéni reakciók sémája az életrajzi adatokhoz viszonyítva;

– a csoporttagolódás során kialakult pozíciónak és a társas cselekvés sémájának összefüggése stb.

A demokratikus csoportban az interakciók spontánabbak, tárgyiasabbak, barátságosabbak. A vezetővel való kapcsolatot a magatartás szabadsága és az „egyenlő alap” jellemezte. Két esetben a bűnbakhelyzet lefokozott státusa olyan kínossá vált a csoporttag számára, hogy kilépett a csoportból; távozását ilyen indokokkal racionalizálta: „az orvos azt mondta, hogy rossz a szemem, s ezért inkább szabad levegőn, napfényben játszanék, és kevesebbet vennék részt a tanulásban”. Figyelemreméltó, hogy a két „üldözött” fiút intézeti tanáraik egyébként úgy értékelték, mint csoportvezetőket; ezenfelül a csoportban egyiküket tekintették a legerősebbnek. A két „bűnbak” elleni támadás után a csoporttagok között rövideidőre békés együttműködés alakult ki. Ezzel a két fiúval még találkozunk: szökési reakciójuk előkelő helyet foglal el a Krónikában.

Meggyőző volt az „ifik” és a nevelők beszámolója. Az autokráciára adott nem agresszív reakciót ilyen kifejezésekkel jellemezték a megfigyelők: „sivár”, „élettelen”, „alárendelt”, „elnyomott”, „apatikus”. Mosolyt, viccelődést, szabad mozgást, tervezési és kezdeményezési szabadságot ritkán észleltek a megfigyelők; a beszélgetés főként a közvetlen tevékenységre korlátozódott, és gyakran regisztrálták a feszültség testi jeleit.

Talán leginkább meggyőző mutatója annak, hogy ezekben a légkörökben frusztráció érvényesül, maguknak a gyerekeknek a tanúsága. Minden légkörváltáskor, a változást megelőző napon, valamint az egész tábor végén, a gyerekekkel egyénileg elbeszélgettünk. A beszélgetések során általában sikerült jó kapcsolatot kialakítani, a gyerekek eléggé szabadon beszéltek, és összehasonlították az ő csoportjukat irányító felnőtteket (a gyerekek csupán abból a szempontból hasonlították össze őket, hogy melyiket szeretik, melyiket nem). Meglepő egyöntetűséggel juttatták kifejezésre viszonylagos ellenszenvüket az autokratikus vezetővel szemben, tekintet nélkül arra, hogy személy szerint ki töltötte be ezt a szerepet. A nyílt lázadásnak csak egy-két megnyilvánulását észleltük – nagy szerencsénkre és szerencsésükre.

A felmerülő (nem epizodikus jellegű) nagyszámú elméleti kérdés közül itt csupán egyet kívánunk elemezni, az agresszió és az apátia problémáját. Még ebben a vonatkozásban sem törekszünk általános érvényű elmélet megfogalmazására, hanem inkább a kérdés összetett voltát és mezőelméleti megközelítését kívánjuk bemutatni.

Nem könnyű feladat megmondani azt, hogy mi is az az agresszió, amennyiben nem érjük be pusztán verbális meghatározással. Egyik lényeges mozzanata nyilvánvalóan az, hogy a csoport (vagy az egyén a csoportban) a másik csoport (illetve egyén) ellen fordul. Ha ezek a csoportok az eredeti csoport alcsoportjai, akkor csoporton belüli agresszióról, egyébként kívül álló csoportra irányuló agresszióról beszélünk. Az agresszió mindkét változatát észleltük; ezek a spontán agresszió változatai voltak. Más szóval, Kanizsán nem fordult elő az, hogy a csoportot igazgatási szempontból domináló hatalom (amilyen az állam) olyan típusú tevékenységre készítette volna, amit háborúnak nevezünk. Az agresszió lényegében az adott érzelmi-indulati helyzetből fakadt, jöllehet két észlelt esetben – az agresszió jellegét

tekintve – egyik csoport harca volt a másik csoport ellen, és mindkét csoportban bizonyos szintű szervezett együttműködéssel járt együtt.

Feszültség

A kínos élményből fakadó feszültség példája az az epizód, amikor egy „műsorvezetőre” egy hallgató megjegyzéseket tett. Ez alkalommal közvetlen ezután majdnem verekedés kezdődött.

Autokratikus légkörben a vezető viselkedése (az idézett kikérdezés tanúsága szerint) valószínűleg bosszantotta a gyerekeket. Talán túl sokszor is hangsúlyozzuk, hogy informális, tehát serdülő-fiatalkorú vezetőről, vezérről, esetleg „csak” sztárról vagy szürke eminenciásról gondolkodunk.

Ehhez járul még az, hogy autokratikus légkörben a vezetőnek az egy gyerekre eső irányító beavatkozása sokszorosa volt annak, mint demokratikus légkörben. Joggal feltehető tehát, hogy az ilyen típusú beavatkozásoknak a nagyobb száma nagyobb nyomásnak felel meg, s ez nagyobb feszültséget hoz létre.

A szabad mozgástér szűkítése mint feszültségforrás (avagy újabb ökológiai megközelítés)

A folyamat egészét mérlegelve a helyzet általános légköre még fontosabb volt, mint a jelzett kínos történés említett típusa. Lélektani kísérletek valószínűsítik, hogy a szabad mozgástér hiánya egyenértékű a nagyobb nyomással, s ezek a feltételek feszültséget teremtenek. Különösképpen igazolt ez a megállapítás abban az esetben, amikor az eredetileg tágabb tér beszűkült (emlékeztetünk arra, hogy a térfogat csökkenése fizikai feszültséget vált ki, bár tudjuk, a természettudományi analógiáknak nem szabad túlzott jelentőséget tulajdonítani).

A szűkített mozgástér és a magas feszültség viszonylatához hasonló összefüggés érvényesül a csoportban is. Kanizsán a szabad mozgástér mind a megengedett tevékenységek, mind az elérhető szociális státus szempontjából szűkítettnek bizonyult. A *laissez faire* légkörben (a délutáni fakultatív programokban és a túrt-elnézett videoműsorok eseteiben) a várakozással ellentétben, a szabad mozgástér a demokráciához viszonyítva nem tágabb, hanem szűkebb volt, részint az időperspektíva hiánya miatt, részint pedig azért, mert az egyes csoporttagok munkáját társaik tevékenysége keresztezte.

Agresszió mint a feszültség következménye

A kínos történések, a vezető által gyakorolt nyomás és a szabad mozgástér hiánya – három, magas feszültséget kiváltó alapjelenség. Az így keletkezett magas feszültség elegendő lehet agresszió kiváltásához. Ez elméleti szempontból is lényeges. Igaz, egyes agresszív aktusokat nagyrészt „szándékos” megnyilvánulásnak is tekinthetünk (pl. veszély megszüntetése), és joggal gondolkozhatunk azon, hogy ez a tényező lényeges vagy lényegtelen mozzanat-e mindenfajta agresszió indíték-

hátterében? Világosabb magyarázatot nyer az agresszió, ha úgy tekintjük, mint rejtett feszültséget vagy annak emocionális megnyilvánulását.

A családban benn tartott serdülők magatartásában gyakran több agresszió észlelhető; más szóval, minél merevbb a családi szerkezet, annál nehezebb az átmenet a gyermekorból a felnőttkorba (vesd össze az üvegbúrával, üvegházzal!). Jól érzékelhető, hogy a szabad mozgásteret elhatároló akadályok hasonló funkciót tölthetnek be. A mozgástér szűkítése bizonyos nyomással egyenértékű, s így feszültséget teremt. Ugyanakkor az akadályok korlátozzák a mozgást, s így magas feszültség keletkezéséhez szükséges gátlóerőt szolgáltatnak.

Az, hogy bizonyos feszültségi szintnek és fékezőerőnek a hatása agresszív viselkedésben nyilvánul-e meg valakinél, végső fokon az abban a kultúrában megszokott cselekvési sémáktól függ, amelyben az egyén él. A különféle életstílusokat úgy tekinthetjük, mint problémák megoldására irányuló szokások különféle módzatait. Olyan kultúrában, amelyben bizonyos feltételek között elvárják a fölény fitogtatását, az e körbe tartozó probléma megoldásakor az emberek aligha fognak másféle módot mérlegelni. Ezek a társas sémák a „szokásokhoz” hasonlíthatók. Az egyéni szokások valójában – éppen úgy, mint a kulturális sémák – dinamikai jellegüket tekintve mint gátlóerők akadályozzák meg, hogy a személy eltérjen a sémának megfelelő megoldástól. Ezenfelül a szokások határozzák meg azt is, hogy az adott helyzetben milyen a valószínű kognitív szerkezet a személy számára.

Az agresszió szempontjából kiemelkedő jelentőségű kulturális sémát részint az a csoport határozza meg, amelyben az egyén él, részint pedig az egyén története. Ez szabja meg, milyen feltételek között lesz az agresszió az egyén számára a célhoz vezető „kitüntetett út”. Ez határozza meg továbbá, hogy az adott helyzet mennyiben sugall olyan kognitív szerkezetet, amelyben az agresszió látszik az egyik megfelelő megoldásnak.

Az előző oldalak elsősorban abból a nézőpontból készültek, ahogyan a megfigyelő a környezet, a tudomány, a saját sztereotípiái szerint legvalószínűbbnek tekinthető, leginkább evidens csoportfolyamatokat érzékeli. A következő oldalakon viszont azt mutatjuk be, hogy a résztvevő, akit szintén magukkal sodortak az események, miket élt át, melyek voltak azok a folyamatok, amelyek harmóniát teremtettek a tábor vezetői-szervezői (a felnőttek) és haszonélvezői (a gyermekek) között.

Az együttlét élménye

Úgy hisszük, a Krónikából kiolvasható, a lewini csoportdinamikából elvileg megérthető, miért szeretnénk összekapcsolni a hétköznapi eseményeinek hömpölygését a szociálpszichológia, az antropológia kikristályosodott elemeivel. Más szóval, azt szeretnénk bemutatni, hogyan és mivel járultunk hozzá ahhoz, hogy a szokványos együttlétnek induló táborból egy eléggé zárt csoport együttműködése alakuljon ki. Nem minden egyes történést vizsgálunk külön, hanem kiemelünk kulcsfontosságú csomópontokat, mint a hagyományteremtés, a szokásszerűvé válás, a nagy emberi megrázkódtatás.

Hagyományteremtés

A gyerekek – kiváltképp az érzelmileg deprivált és/vagy hospitalizált gyermekek – nézetünk és tapasztalataink szerint másnyelven, mint ahogyan azt a „tankönyveink” előírják. Szokásaik, cselekedeteik, szavajárásuk, együttérzésük, lázongásaik részben belülről fakadnak, részben egymást utánozzák és járványszerűen terjednek, részben a felnőtteket utánozzák, vagy egyenesen azonosulnak velük (Hanák, 1978).

De azért eléggé gazdagon árnyalt, eléggé sokféle viselkedési minta alakul ki, nem is beszélve az érzelmi-reagálási mintákról: jóllehet az indulatok színessége, hőfoka nem annyira egymástól, mint inkább a szeretett vagy gyűlölt felnőttől eredeztethető, nem mehetünk el szó nélkül a kölcsönös utánczás mellett. Nemcsak ők utánozták egymást, hanem mi, felnőttek is vettünk át modelleket, még akkor is, ha ez nehezünkre esett. Valaki csinált valamit, s ez minta lett – mondjuk a sorbanállás rítusa az étteremben, vagy valakinek a szavajárása (például hamar elterjedt a rosszallás-csodálkozás kifejezésére a „jú-ú-új” dallamos intonációja). Óhatatlanul vissza-visszatükröztük egymást, így az egész tábori tevékenység – reményeink szerint nemcsak átmenetileg – érdekesebbé és tartósabbá vált. A nagyobb, a tapasztaltabb, az önállóbb (gyermek vagy felnőtt) egyre inkább mintája lett a kisebbnek, a tapasztalatlanabbnak, a függő helyzetben lévőknek. Így sikerült megoldani azt a kérdést (fogalmazzuk pedagógiaiainak vagy etikainak), miképpen egyeztethető össze a szabad felnőtti, a családban felnövegyő gyermeki, a nevelőotthoni, a gyermekvárosi mentalitás.

Mikor az első napon összeverődünk, nemigen beszélhettünk többről, mint arról, hogy részben kiismerhetetlen szabályok szerint együttlétünknek legfeljebb játékvényű értelme van. Sokan meg is fogalmazták: nem ezt, nem így várták.

Már együttlétünk elején elkezdődött a csoporttá válás egyik szabályának kialakulása, még ha némiképp manipuláltuk is az eseményeket: nem a verseny, nem a bármiben is elért győzelem, hanem a kooperáció a legfőbb érték.

Különös helyzetben voltunk: szerettük volna elérni, hogy a cigány gyermekek „européer” értelmiségi értékekkel azonosuljanak, majd azokat interiorizálják. Az egyik fontos célunk az volt, hogy a gyerekek ne csak az erőforrások felett rendelkező felnőttel, azaz a pénz, az anyagi javak „direktorával” azonosuljanak, hanem azokkal a felnőttekkel is, akik a kisebb-nagyobb erkölcsi és nem erkölcsi győzelmeket aratják.

A humanista szociálpszichológiában, csakúgy, mint a gyermekek azonosulásának kísérleti vizsgálatában az amerikai (pontosabban USA-beli) szociálpszichológiában két évtizedes kísérletezés után (laboratóriumi és gigantikus, társadalmi méretű kísérletekben) elsődleges fontosságúvá váltak olyan kérdések, mint a gyermeknevelés, a gazdasági csoda humán következményei, az adminisztratív-globális szerepvállaláson alapuló szociotechnikák. Ezt részletesebben leírtuk az előző fejezetben. Így kezdődött talán Amerika évszázada, az American Destiny mitoszagybeesvén morális krízis, a nagy társadalom eszméje, az „amerikai álm” utolsó hulláma, a „New Deal” kifulladás, az izolacionizmus feladása, a természettudományok helyét kiszorító társadalomtudományok diadalmenete. Ez az új irányzat magával hozta azt, miként kell szervezni gyermekcsoportokat, milyen felnőttnek

milyen csoportban mire kell törekednie, milyen szerepet kell játszania. Ez csak az egyik irányzat volt, nem az, amelyik Fromm nyomán alakult ki. Nem volt tesztológiai, nem dolgozott gigantomán mintákkal, hanem pontosan tervezett kiscsoportokkal kereste a választ azokra a kérdésekre, amelyek viszonylag kevés felnőtt és kevés gyermek kooperációjára épülnek. Amikor a tábort terveztük, ezek a tapasztalatok lebegtek a szemünk előtt.

Voltak rutinos táborozóink és rutinos „közösségi embereink”. Az első órákban szinte ámultunk, milyen gyorsan feltalálták magukat, illetve mennyire önállótlank voltak, a körletrend követelésétől a kézmosás szabadságáig terjedő skálán. Mikorra világos lett mindenki számára, hogy az együttélés házirendje a személyes, a polgári szabadságjogok messzemenő betartásán alapszik („Ne zavarj másokat, ne csinálj olyat, amit magad sem szeretnél”), akkorra kialakult a nyugalomnak és a mozgásosságnak az a mindvégig fennmaradó szokása, melynek közös alapja egymás kölcsönös utánpótlása volt. Értékítélet nélkül jegyezzük meg, hogy több „jót”, mint „rosszat” tanultak egymástól. Sok elemi viselkedésforma, a köszönéskor történő enyhe meghajlástól az evőeszközök használatának tudatos kopírozásáig megbízható rutinná vált. Nagy hasonlóságot vélünk felfedezni élményeink és *Elias* (1988) monumentális könyvének az etiketről szóló része között. Bár néha-néha ezeket az elemi viselkedésformákat csak manírnak tartottuk és tartjuk ma is, el kell ismernünk, hogy segítettek az összetartozás érzésének gyorsabb kialakulásában.

A személyzet, a környék nem kizárólag bőrszínükről ismerte fel táborlakóinkat (hisz elég sok szőke, kékszemű, szeplős gyermek is volt), hanem arról is, miképpen viselkedtek, hogyan nyúltak valami után, hogyan értek egy kilinchez, mennyire „üresen” (síváran) köszönték meg a bögre teákat. Természetesen mágnesként hatott rájuk a video, megannyian láttak – bármelyik környezetből is származtak – horrort, akciófilmet, mégis úgy kell értelmeznünk a videoszobában való gyülekezéseket, mint a védett zúg, a meleg öl iránti sóvárgást. Ezzel úgy is értelmezzük, mint a csoportta fejlődésnek azt a szintjét, amelyet egy szentként tisztelt tárgy körüli összeverődésnek fogunk fel – minden rosszízű utalás nélkül a *Legyek urára*.

Így alakult ki az „igazi” tábori életnek a három nagy középpontja: a „tanuló”, a „video” és a „folyosó”. Bár mindegyik egészen konkrét tér volt, ugyanakkor hordoztak szimbolikus jelentést is. Ha csatakiáltásként, ha egy program bejelentésként hangzott el a név, azonnal kapcsolódtak hozzá képzetek, hagyományok.

A terek funkcionális elkülönülése, a kijelölés tette lehetővé, hogy az addig eléggé elhagyatottnak festő, passzív, mindent mástól, elsősorban a felnőttektől váró gyermekek körében lassan változásnak induljon a csoportosulás alapelve. Aktív és egyre aktívabb társadalmi életük a valamelyest védett közegben szinte kényszerből irányult a társas kapcsolatok elfogadására, létesítésére.

Jórészt a szerencsének köszönhető, hogy a kezdeti apró bizalmatlankodás, gyanakvás fázisa szinte elmaradt, az együtt töltött idő szempontjából elhanyagolható mértékűre szűkült. Úgyszólván azonnal több centrumú csoport alakult ki, ahol a középpontok nem hierarchikusan rendeződtek el, hanem a kompetencia alapján. Elég gyorsan vált nyilvánvalóvá (némi ügyeskedés révén, trükkök bevetésével), hogy az annyira áhított sikereket, „jó pontokat” csak úgy lehet elérni, ha a rosszállott versenyelvet feladják és a preferált, támogatott együttműködést

részesítik előnyben. Csak így számíthatnak tényleges vagy szimbolikus jutalomra. Még a társadalmilag margóra szorult, 16–18 éves „bajzások” is elpirultak az örömtől, ha jutalmuk az volt, hogy (az egyébként tárva-nyitva álló) szobánkból személyes tárgyat, mondjuk tollat, kulcsot odahozhattak.

Az is egyértelmű lett, hogy a siker és a kudarc teljesen független az életkortól, a családi háttértől vagy annak hiányától. Ezen a téren nem engedelmeskedtünk dogmáknak, és nem kíséreltünk meg mások helyett kompenzálni mulasztásokat. Nem rettegtünk hírhedt „bűnözőktől”, és nem esett meg a szívünk valakin csak azért, mert anyátlan-apátlan árva, nem kapott több tiszteletet az, aki országos politikai kedvence. Egyetlen mércénk a kissé talán kellemetlen puritán protestáns ethosz volt: majdnem mindent elfogadtunk teljesítménynek, de mindenképpen csak teljesítmény lehetett az, amit nyilvánosan is méltányoltunk, honoráltunk (símogatóással, puszival, fagyival, jó pontokkal, dícséretes teszt-eredménnyel). Valami olyasféle együttműködés alakult ki a felnőttek és a gyerekek között, hogy a felnőttek a lehető legtöbb helyet, alkalmat, cselekvési lehetőséget, a szükséges tárgyi feltételeket biztosították. Nekik hamarosan rá kellett jönniük arra, hogy mindebből tevékenységnek kell kialakulnia, és nemcsak toleráljuk, hanem egyenesen bátorítjuk a szerepek kialakulását, még azon az áron is, ha ezzel korábbi vagy jövőendő környezetük rosszallásától kell megvédeni őket. Erre a védelemre bizton számíthattak, legyen szó akár csekély cinkosságról, vagy részeg szülőről, vagy bocsánatos balesetről, vagy felizzó szerelmi drámáról.

Értelmetlen is lett volna, elveinkkel is ellenkezett volna, ha merev-formális, kétpólusú tábor szervezünk. Ilyen helyzetben a barrikád egyik oldalán lennének az engedelmeskedésre drillezett gyermekek, akik ezért még hálával is tartoznak. A másik oldalon állnának a mindent jobban tudó, parancsolásra jogosult és ahhoz szokott felnőttek, akik egyúttal ennek a földi paradicsomnak őrzői és urai is, de legalábbis kezükben a lángpallos, amellyel bárkit ki tudnak úzni az Édenből.

Táborunk nem kizárólag abból a szempontból volt heterogén, hogy honnan jöttek lakói. Ámbár a legfőbb tendencia (a mi látószögünkéből) a tevékenység többé-kevésbé spontán szerveződése és a szerepek, szerepkörök differenciálódása volt, azért életkorok és nemek szerint különböző szintek is megfigyelhetők voltak. Talán a leglényegesebb heterogenitás abban mutatkozott meg – ezt még ma is tapasztaljuk személyes találkozásokkor, levelekben –, hogy egyazon ténykedésnek mennyire különböző jelentést tulajdonítottak és tulajdonítanak a résztvevők. Ez abban is megnyilvánul, mennyire mások az élmények, de abban is, mi az, amit az emlékezet megőrzésre méltónak tartott. A közös élmény, az együttes élmény – *Mérei* (1948) meghatározását aligha kerülhetnénk meg – a kanizsai volt, de ezt igen sokféleképpen élték meg lakói.

Elég sokan voltak, akik társas tapasztalatok hiányában – ugyanis ebből a nézőpontból szinte semmi előnyt nem jelentett, ha valaki „kóterbeli”, vagy „zaci-lakó” – saját fonalon haladtak, együtt is voltak másokkal, egyedül is voltak. Ez a társas magány eléggé jellegzetes volt Kanizsán, oldani talán a leginkább hiányolt felnőtt-gyermek kapcsolatok tudták. Mennyien fogalmazták meg a vágyak szintjén, milyen jó lenne odaköltözni valamelyikünkhöz, milyen jó lenne, ha lányunkká, fiúnkká fogadnánk őt! Egészen nyilvánvaló volt, ez mennyire csak a fantáziában lehetsé-

ges, de azért újra és újra próbálkoztak kimondásával, hátha egyszer varázsigeként működik az elsőhajtott mondat, és elhangzik a boldogító „igen”.

Az érzelmi és a szociális nyomás olyan erős volt, hogy hallgatólagosan teljesítményelvű egyezséget kötöttünk: ha valaki tanul és szorgalmasan levelez velünk, akkor lehet szó arról, hogy hosszú víkendre vendégünk lesz, sőt arról is beszélhetünk, hogy újra megkíséreljük megszervezni a tábort. (A levelezés jelentős teljesítmény, hiszen a gyerekek túlnyomó többsége számára az írásbeliség is kötelező penzum volt, levelet írni pedig – az a 15–20 gyerek, aki több-kevesebb rendszerességgel máig levelezik velünk – e gyakorlat során tanult meg.)

Természetes, hogy sem a tesztek, sem a matematikai feladatok, sem a helyesírási gyakorlatok, de még az önszerveződésen alapuló Ki mit tud-ok sem ugyanazt jelentették a táborlakóknak és a vendégeknek. A többletet az igazi együttes élmény adta, a közös cselekvés, a közös tevékenység öröme. Lett légyen bármilyen értékelhetetlen az irkafirka, a jószívűség miatt bekövetkező a tapsvihár, azt az örömforrást már senki el nem vehette, hogy együtt csináltunk valamit. Ebben a felfogásban érthetőbb, hogy a leírásban miért kap csekély szerepet az iskolai módon értékelhető teljesítmény, és miért van nagyobb hangsúlya annak az értéknek, annak a viselkedési modellnek, amit sugallt a tábor.

A klíma, a pedagógiai nézőpontból is jelentős többlet az volt, amit „néma nevelésnek”, sugallmazott modellnek nevezhetünk (erről részletesebben ld. a kötetben közölt esettanulmányunkat). Ez a nevelés gazdag érzelmi bázison, a felnőttek hiteles magatartásán nyugodott. Ezt semmiképpen sem tarthatjuk kondicionálásnak, magatartásterápiának, próba szerencse alapú vagy belátásos tanulásnak, hanem egy életmód, egy életideológia illusztrációjának. Nem szabályokat, nem levelezéseket, nem illemt tanítottunk (és tanultak). Olyan koherens értékrendet mutatunk fel, ami ha egyébbel nem is, de másságával eleget tett a kontraszthatás kritériumainak, leírhatóvá vált, mint egy életforma felszólító jellege. (Ez volt igazán kultúrák találkozása!) A harmadik hét utáni kényszerű megszakítás egyesek számára csak még vonzóbbá, még érdekesebbé tette a dolgot, ahogyan az a klasszikus kísérleti pszichológiából Zeigarnik-effektus (*Zeigarnik*, 1927) néven ismertté vált. Ennek kései gyümölcsét élvezhettük, ha kis vendégeink nem a torták, nem a mozi, nem az egyébként tiltott TV-műsorok iránt érdeklődtek, hanem legfőbb vonzerővé a számítógépes levelezés, a PC-vel való játék, sőt a múzeumlátogatás vált.

Szemkontaktus, bőrkontaktus, emberi kontaktus

Az is kiderült, hogy mennyire fontos az emberi kontaktus, a kommunikáció, még akkor is, ha nem szóbeli formái számunkra néha idegenszerűek voltak (a bőrkontaktust a többségi társadalom felnőttjeinek – amint arról már szóltunk – kellett megtanulniuk). Ám az is egyértelművé vált, hogy tanítani, példákat mutatni, beavatkozni, segíteni leginkább a felnőttiséget imitáló élőbeszéd segítségével lehet.

Ez azért volt fontos tanulság, s lehet az a következő táborok számára is, mert a leghumánusabb tanok is azt hirdetik, hogy a mi elvont fogalmi struktúránk és a közvetlen érzéki-érzékszervi tapasztalás közé hídát kell építeni. Eddigi tapasztalataink azt bizonyítják, hogy ezt a barátságos nézetet is felül lehet vizsgálni.

Kapcsolatunk lehet verbális, és majdnem minden verbalizálható, ha tudjuk, mely szavak hiányoznak a kapcsolatteremtés segédeszközei közül.

A verbalitás fontosságáról mondtak furcsa módon összecsengenek annak az esettanulmánynak a tapasztalataival, amelyet budapesti cigány kereskedők és gyermekeik körében gyűjtöttünk (ld. e kötetben). Azért „furcsa módon”, mert ott nagyon is belátható volt, hogy a nyelv munkaeszköz, amelynek kiemelkedő fontossága van a szakma sikeres művelésében. Itt azonban még véletlenül sem akadt olyan családból érkezett gyermek, amely családban a nyelvi kommunikációt a foglalkozás alapjának kezelték volna. Ennek ellenére – és a nyelvi kifejezőképesség problémái ellenére, amelynek egyik-másik elemét említettük – a verbális kommunikáció alapján véve nagyon is hatékony és sikeres volt. Különösen kiemelésre méltónak tartjuk, hogy mi, felnőttek nem törekedtünk arra, hogy „leereszkedjünk” arról az elvont nyelvi szintről, amely iskolázottságunk folytán, általános környezetünkben a sajátunkká vált. (Nem is tehetjük volna meg három hét intenzív együttélése során folyamatosan.) Nem állítjuk, hogy a gyerekek minden szót és minden bonyolult összetett mondatot teljesen megértettek volna. A szükséges mértékben azonban megértették, hiszen félreértésből adódó valódi konfliktusunk nem volt.

Monddhatni éppúgy élvezték a mi, számukra idegenszerűnek ható beszédmódunkat, amennyire mi élveztük az övékét. Kis túlzással csaknem akkora gyönyörűséggel hallgatták a beszélgetésünket, mondatainkat, mint a meséket, amelyeket a Művész írt vagy fővárosi cigány vendégünk mondott el nekik. Nehéz másra gondolni, mint egy nem írásbeliségre épülő kultúra burkolt örökségére, amelyben a ki-mondott szónak igen nagy a jelentősége, fontossága, és amely a nyelvi kifejezés-mód iránt nagyfokú érzékenységet és érdeklődést fejleszt ki.

A táborlakók közvetve vettek át ismereteket, tudásanyagot, részleteket, töredékeket, mert elsődlegesen magatartásmintákat utánoztak. Ez csak egészen távoli mása az azonosulásnak, ugyanis formálja a mindennapi viselkedést, sokasítja az ismereteket, és – nem utolsósorban – alakítja a személyiséget.

Amennyiben erőnkből telt; igyekeztünk elkerülni olyan, érzelmi feszültséggel terhes helyzeteket, amelyek valamennyire is rokoníthatók a terápiás csoporttal. Ugyanígy törekedtünk azoknak a helyzeteknek az elkerülésére is, amelyek alapján joggal lehettünk volna vádolhatók, hogy erős érzelmi hatások révén elsodorjuk az ellenállásra képtelen gyermekeket. Távol állott tőlünk minden olyan szándék, hogy „megjavítsuk” vagy éppen „megváltssuk” őket. Arra törekedtünk (azt hisszük, sikerrel), hogy biztonságot, örömet nyújtsunk. A Krónika bizonyítja, hogy szociálisan elég sokat elértünk: sok táborlakó viselkedése lett hatékonyabb, tanúskodnak a Krónika lapjai a gyermeki kezdeményezésről, irányításról és arról, hogy a magatartásukban egymásnak is szolgáltak mintául.

Mint a Krónikában tapasztalható – ámbár a részben kívülálló, részben feljebb álló, szerepe, státusza, pozíciója miatt elkülönülő Tanárnő szemszögéből látva és láttatva -, ha szakmai és/vagy érzékletes előképet, mintát keresünk, akkor szükségsszerűen társulnak képzeletünk a „Verwahrloste Jugend” (Aichhorn, 1925), a *Valahol Európában* gyermekeihez, kamaszaihoz, s nem utolsósorban az e gyermekközöségeket létrehozó-támogató felnőttekhez.

Alkalmunk nyílt megfigyelni (mikorra ez már szándékos és tudatos volt, ad-digra beépült a tábor életébe), hogy Kanizsán is kialakult a „Broadway”,

esetünkben a folyosók és a közösségi helyiségek közötti átjáró. Ez a korzó, a hozzá vezető 4–5 lépcsőfokkal együtt alkotta azt a magánszférát, amelyet az „igazi” életben az utca jelentett volna. A táborlakók, párok és csoportok, azonos neműek és különeműek ide beszélték meg a „randikat”, szertartásosan a lépcsőre ülve várták egymást, illetve mi felnőttek itt üldögélve vitattuk meg a tábor dolgait, a napi politikát, az éppen zajló futballvilágbajnokságot. Amikor világossá vált ez a funkció, amikor kiderült, hogy már-már misztikus tisztelet övezi, és egyszerre tekintjük szociális térnek és privát mezőnek, szándékosan ritualizáltuk. Azaz arra törekedtünk, hogy minden „nem idevaló” tevékenységet kizárjunk, és itt „tereljük össze” azokat a tevékenységeket, együttléteket, amelyeknek ilyen közösségi jellegét éreztük. Ugyanilyen véletlenül alapult, amit a tudatosulás után szintén ritualizáltunk, hogy a cigány élőzene és tánc helye is ez lett. Ezzel egyszerre a társas mezőnek mintegy a középpontjába helyeződött a cigány kultúra, a szó szoros értelmében kikerülhetetlenné vált és közreműködésre csábított.

Mindvégig sikerült egyensúlyoznunk az organikus fejlődés és a szociálpszichológiai technikák ismert fogásai között. Utólag is úgy véljük, megtaláltuk az arany középutat a kissé misztikus ritualizálódás és a jól mérhető hagyományteremtés között. De egy pillanatra sem felejtettük el, hogy valójában két különböző dologról van szó. Mintha Londonban lettünk volna az „arany hatvanas években” – szinte akaratlanul is másolták a kanizsaiak, hogy a tereket váltva hogyan jutnak a társasság egyre magasabb fokára, ritualizáltak.

Kezdődik a sporttal a „mini campuson”, folytatódik a „tanulóban”, majd jön a diszkó, ezután a saját Broadway-nk, s befejeződik a folyamat a már kizárásra épülő intim zenehallgatással a „saját kégliben” – ennek elviselhetetlen zajszintje miatt néha, bár közvetve, drasztikusan kellett fellépnünk az intimitás tiszteletben tartásának érdekében. Ha a tevékenységeket úgy képzeljük el, mint egy tagolt tér alaprajza szerint elkülönülő életjelenségeket, akkor ahhoz hasonlóan járunk el, ahogyan azt *Ariès* és *Duby* (1989) vezette be a társadalomtudományokba az utóbbi éveknek a magánéletéről és a társadalmi életéről szóló antropológiai sikerkönyvében.

A reggeli, déli, délutáni, esti rendszeres összejövetelek értelme és fontossága az volt, hogy a gyermekek személyre vehették egymást és mutogathatták magukat. Modorban, testtartásban, öltözködésben előre kigondolt terv és anyagi háttér híján is tudtak újat és újat alkotni, divatot teremteni. Ebben a tekintetben is modellt nyújtottak egymásnak, és egymás modelljeit követték. Persze, volt ebben a tárgy vagy személy körüli összeverődésben valami csodavárás is, hogy jelentős fordulat történik, érdekes történés (amit kiszínezve lehet továbbadni), fontos ismeretséget lehet kötni felnőttel, vagy szerelmek szövődnek. S bizony így is történt: bukkantak fel „tesók”, szülők, voltunk tanúi szerelmi sorstragédiáknak és vígjátékoknak – sorra-rendre összefonódott tér, funkció, humán történés.

Valószínűleg azt tettük az egész táborozás folyamán, hogy – a korábban a gyermekek által tapasztaltakkal és a mi előzetes feltételezéseink egy részével szemben – nem törekedtünk a táborlakók személyiségének, attitűdjének direkt megváltoztatására. A tereket, aktivitásokat, eseményeket kíséreltük meg úgy szervezni, hogy amennyire lehet, a dolgok a mi terveink szerint történjenek. Ugyanis a közvetlen próbálkozásokat egyszerűen unták: ez pedig kellemetlen hangulatot kelthetett volna. Ezzel szemben a gyerekek jelentős hányada rajongott az intim, más

szóval a pszichés mélységekbe hatoló beszélgetésekért. Ezért lett nagy jelentőségű az a rítus, hogy a lakó- és hálószoba egyúttal a „Könyvtár”, s így legalizáltan lett a „komoly”, felnőttes beszélgetések színtere.

Ebben, és elsősorban ebben az értelemben gondoljuk úgy, hogy Kanizsán kialakult egy szubkultúra, egészen karakterisztikusan. Jellegzetessége főleg abban volt, hogy mindmáig hatóan inkább prozociális, mint aszociális (értve ezen a végző soron közömbös értékeket és normákat). Ám egyáltalán nem találkoztunk olyan társadalmi jelekkel (egyénekkel persze igen), amelyek alapján bárkiben is felmerülhet az antiszociális vagy paraszociális mikrotársadalom kialakulásának a gyanúja. Voltak ilyen félelmeink, elhangoztak ilyen gyanúsítgatások, de majd egy évvel később már bizonyosak vagyunk abban, hogy „csak” annyi történt, észrevettük, időben és hatékonyan használtuk fel a csoportjelenségeket. Hiszen együtt dolgoztunk, együtt szórakoztunk, együtt álmodoztunk – akkor még egyikünk sem sejtette, hogy ezek nem álmok, hanem tervek: néhányan valóban ambíciójuk és segítségünk révén eljutottak a középfokú oktatási intézményekbe.

A viselkedés inkohereciája

Táborunkon belül a csoport tagjainak szerepei szervesen összefüggtek egymással. Ez nagyjából megfelel annak a szociálpszichológiai felfogásnak, amely szerint ezek a hétköznapiakban „egyénekre kiosztott cselekvésmódok” voltak. Az öltözködés, az etikett, a gesztusok nagyjából-egészéből megfeleltek ismereteinknek, és a belőlük jóslható magatartások az utolsó órákat kivéve be is illeszthetők egy akciókutatás, illetve egy empirián alapuló leírás keretei közé. Most már elmondhatjuk, hogy itt van a sok-sok arkhimédeszi pont közül az egyik. Azt hisszük, nemcsak távoli kultúrákra, hanem az 1991-beli Magyarországra is jellemző, hogy a stílusnak, a magatartásnak – lélektani értelemben – genetikusan öröklött sajátosságai vannak. Kicsiny közösségünk egyik jellemzőjének nevezzük azt a tulajdonságot, hogy egészen nagy volt a távolság az egymás közötti viselkedés és az idegennek minősített emberekkel való viselkedés között.

Ugyanez a távolság mutatkozott meg másvalamiben is, ami konkrétan megfogalmazható. Jól tudjuk, a mérés és a megnyilvánulás szempontjából milyen messze vannak a sztereotípiák, a vélekedések, az attitűdök és a megfigyelhető viselkedések (Lapierre, 1981). Nálunk ez úgy formálódott, hogy az etnocentrizmus, az előítéletesség tilalmával, mondhatni tabuizálásával mindenki mélyen egyetértett. Feltűnő maradt az eltérés az egymást egyenlőknek elfogadók közötti viselkedés egyformasága és az idegenekkel szemben mutatott viselkedés különbözősége és elenségessége között. (Ez lehet hétköznapi jelenség India nem moszlim államaiban, de megütözést okoz például az USA-ban.)

Kanizsai tapasztalataink közé tartozik, hogy a koherens magatartás követelménye nagyon is fehér, angolszász, keresztény, liberális és demokratikus kategorikus imperativusz. Ilyen csoportban, mint a mienk (és vajon hány ezret lehetne még alkotni az érintett több százezres etnikumból), a túlélés és az újjászületés elengedhetetlen feltétele az inkongruencia. Ez nemcsak európai tudományunk sémáiba nem illeszkedik bele, hanem érzelmi mintáink számára is idegen. Morálisan jobb

esetben kihívásnak, rosszabb esetben tagadásnak, képmutatásnak, becsapásnak stigmatizáljuk.

E viselkedés határai minden bizonnyal politikai-társadalmi határok mentén húzódnak. Most nem a parlamenti, törvényhozási politikáról, így vagy úgy réteg-zett-hierarchizált társadalmunkról van szó, hanem mindössze kisebb-nagyobb közösségekkel való szervezett vagy spontán törődésről.

A búcsú

Az elválás, a „gyász” szertartása azért ölt ilyen formát, mert nem találtunk eddig módszert arra, hogy eléggé érzékletesen visszaadjuk egyrészt a történéseket, másrészt azt, hogy nem lezártunk, hanem elkezdtünk valamit. Ez a valami igen fontos az etnikum számára, fontos tanulság lehet a segítő foglalkozásúak számára, fontos lehet a kutatók számára, de leginkább a népüktől távolodóban lévő, érte azonban felelősséget érző értelmiségiek, aktivisták számára. Érdemes előző, ebben a témakörben mozgó könyvünkre hivatkozni, ahol kiemeltük a mediátor szerepének fontosságát (Forray és Hegedűs, 1990).

Egyáltalán nem kívánjuk „ellebegtetni” a gyermekek és a felnőttek közös drámáját. Legalábbis szürke állományunkkal mindnyájan – s ebben igazi, egymásra találó emberek közösségét hoztuk létre – jól tudtuk, táborunk három hétig tart. Az utolsó nap (akkor még azt hittük) az örökre elszakadásé, s ez igen közel állt a halál bekövetkeztének átéléséhez, a gyász szomorúságához (Ariès, 1987). A Krónika mindezt hűségesen megőrizte máig, de ott nyilván nem szerepelnek az értelmezések, a pedagógiai(?) - pszichológiai(?) történések elemzései.

Gyermekek és felnőttek tünődésének tárgya volt, mi lesz „azután”. Érezték, éreztük a fájdalommaságot, a szomorúságot, és az érzés, vagy annak megbeszélése elől gyáván megfutamodtunk. Homérosz *Iliászában* van így. A mi érzelmeink, reakcióink annyival voltak földhözragadtabbak, amennyire a cigány gyermekek – és a velük sok tekintetben azonosult felnőttek – különböznek a hellén hősöktől.

Nem tudtunk elszakadni attól, hogy lényegében (formálisan) technikai problémát lássunk a válásban, vagy technikai problémává redukáljuk. Hiába volt az utolsó nap részben a „szórakozásé”, kemény volt, kimerítő, kockázatos. Hiszen kapcsolataink, interakcióink egészen szűk körben születtek, változtak. Kínos vagy lehetetlen volt elrejtőzni. A szokások „européer” mércével mérve nyersek, szenvedélyekkel fűtöttek voltak. Fáradtak voltunk, de nem húzódhattunk vissza, ahogyan egyébként a gyászolók megtehetik. A felnőtteknek ráadásul szembe kellett nézniük azzal a feladattal is, hogy rituális pompával kell övezniük azt, aminek elkerülhetlensége, sőt, egészen pontos ideje is közismert volt.

Talán ezért is igyekeztünk egyéni bánatból közösségi ceremóniát formálni – ez talán jobban megfelelt a „léleknek”. Nem tudjuk, miféle kollektív tudattalannak volt szerepe abban, hogy a sokféle szertartás közül melyiket választották a tábor lakói és a nagyszámú gyászoló közönség. A mi rutinunk szerint valamilyen temetési szertartásnak kellett volna következnie. Valódi pogány szokás szerint (gondoljunk a hun vagy avar emlékekre) azt kellett volna várnunk, hogy a tábor, az együttélés „temetése” úgy zajlik le, hogy egy valódi vagy jelképes sűrített „totem” mellé

odatemetik azt, ami a totem által megszemélyesített lény vagy közösség „azutáni” életéhez szükséges. De nem voltak obulusok, nem voltak rabszolgák, lovak, fegyverek (Láng, 1974).

Ezzel óhatatlanul átkerülünk az antropológia, az etnográfia világába is, amikor megkíséreljük eléggé pontosan leírni az eseményeket. Értjük, megértjük a történeteket, de nehezen vállalkozhatunk az értelmezésre. A szertartás vad és durva volt – ha innen nézzük. Pusztító vihar söpört végig az elhagyott és elhagyatott folyosókon, szobákon (összetörték a szekrényeket, kidobálták a tartalmukat, leszaggatták a képeket, kiszúrták a fényképen a női képmás szemeit). Talán olyan misztikusan ható feltételezésből indult ki a „vihar”, hogy ha nyoma sem marad semminek, akkor sikerül a varázslat, sikerül a meg-nem-történtté-tevés: valamiféle álom játszott velük tündérmesét, de tündérek csak a legendákban vannak. Ott viszont nagyon is valóságosak. Lehet velük együttműködni, beszélgetni, írni, sőt, ha megadják címüket és telefonszámukat, akkor még levelezni és szükség, baj vagy öröm esetén csevegni is. Így mosódott össze mese és realitás, igazság és valóság, képzelet és hétköznap. Ennek megértésében nagy segítségünkre volt Bettelheim (1985) szép könyve.

Nem, vagy nem egészen arról van szó, hogy kalandozunk tudományok között, vagy olyan tudományközi megoldást keresünk, amely minden olvasót kielégít. Inkább arról van szó, hogy legalábbis analógiák segítségével (ez nem áll távol egy ránk talán jellemző gondolkodásmódtól és már elfogadott módszere a társadalomtudományoknak) keressük a megoldást gondolati problémánkra. Ha a szociolingvisztikával, a pszicholingvisztikával foglalkozók megengedettnek tartják, hogy csak részben közös nyelvű, zárt kisközösségeket úgy vizsgáljanak és képzeljenek el, mint a szociológusok, a pszichológusok a „marginális embert”, a „kívülállót”, akkor szakmailag feljogosítva érezzük magunkat az „olyan, mint” típusú, nem a formális logika szabályai szerint leírható jelenségek magyarázatára, illetőleg egyik lehetséges magyarázatára.

Nem tudjuk pontosabban meghatározni, ki vagy mi iránt tanúsított hűséget és lojalitást az a nagyjából százfőnyi csoport, amely pusztította táborunk tárgyi vagy tárgyasult emlékeit, mondákra, emlékezetre, a Krónikára hagyva Kanizsa örökségét. Eléggé biztosak lehetünk abban, hogy ezzel valami „szent” funkciónak tettek eleget, a „tisztaság” és a „romlás” ellen védtek meg azt, amit másképpen nem lehetett.

Talán azt kellene tudnunk megmagyarázni, „az ember miféle ősi ösztönei” súgták meg Kanizsán, hogy a vandalizmus nem vandalizmus, hanem önvédelmi reflex. Miért van az, hogy kicsiny, etnikailag nagyjából homogén csoportokat, modern, városlakó közösségeket magyarul (hűségesen fordítva) csapatnak, angolul bandának („band”) kell neveznünk, mikor mindkét szakkifejezés hátborzongató asszociációkat kelt?

A legegyszerűbb magyarázatot a legnagyobb összehasonlító kulturális vizsgálatból nyerhetjük (Whiting-Child, 1957). Ezekben a csoportokban a társas kapcsolatok a face-to-face kommunikációra összpontosulnak. A mikrotársadalom rétegződése euro-amerikai tudományos szemlélettel minimálisnak nevezhető, az „idegenekkel” való érintkezés pedig ritka, mert izoláltak és gyanakvóak, vagy éppen fordítva. Azaz mivel ritkák a kapcsolatok idegenekkel, természetes, hogy a

kontaktusok hiánya miatt gyanakvóak, következőképpen izoláltak. Ezzel szemben az is igaz, hogy az izolált ember gyanakvással fogad minden személyt, aki társas, személyes vagy intim szférájába belép (Hall, 1980). Ennek következtében a személyiség önvédelmi reflexe, vagy Anna Freud elhárító mechanizmusai miatt a kontaktusokat szinte elképzelhetetlenül alacsony színvonalon tartja, sőt ha csak „élete nem forog veszélyben” likvidálja is azokat. Így tudjuk analógia segítségével rekonstruálni tapasztalati és logikai úton akár még a Harlow-kísérletet is (Harlow, 1959), bármennyire fájdalmas a konklúzió, és tiltakozik ellene valamilyen moralitás (a kísérletsorban a drót-anyán nevelkedett csimpánzok harmadik nemzedéke már kontaktus-képtelen volt! (vö. a hetvenes évek utóvizsgálatai).

Mégis tapasztalható különbség – mint már utaltunk rá – a hétköznapi viselkedés és beszéd, valamint a gondosabban kidolgozott magatartások között. Egészen éteri magasságokba tudtak emelkedni (még ha olykor giccsbe hajlóan is), ha énekeltek, szavaltak, eredetmítoszokat vagy legendákat mondtak. Olykor nehéz elfogadni hitelesnek az ókori vagy 18. századi tragédiákat vagy szentimentális horrorokat. A stílusnak, etikettnek fent említett, mondhatni kötelező kettőssége nyilván abból eredeztethető, hogy külső kapcsolataik hivatalos személyekre, illetve elemzésünk körébe nem tartozó nevelőikre korlátozódtak. Ha bőségesen lenne terünk „viselkedésünk titkainak” leírására, csak akkor tudnánk bővebben foglalkozni azokkal a csoportjelenségekkel, amelyeket nyelvileg és tradicionálisan – ez egészen a szótárig terjed – akár argónak, akár a rózsakeresztesek vagy szabadkőművesek kódolt viselkedésmintáinak minősíthetünk. Itt csak az érdeklődést tudjuk táplálni iránta.

Táborlakóinkat nem kizárólag bőrszínük alapján, hanem mozgáskultúrájuk, nyelvhasználatuk, kódolt magatartástöredékeik alapján is felismerhette a külső szemlélő. Ennek az lehetett a szociális funkciója, hogy a védetséggel rokonértelműnek értett zártságot fenntartsa. Úgy védték és őrizték magukat, a táborlakó identitását, ahogyan a középkori struktúrákban a céhek őrizhették titkaikat, szokásaikat, eljárásaikat.

A felnőttek szokásait, kódjait nehezen megfejthető chiffre-ként kezelték, majd fogadták el. Ez eleinte közel állott az adminisztratív és/vagy a szakrális egységekhez. Ahhoz hasonló élhettek át a gyermekek, mint ami a civilizáció kialakulásának folyamatában lehetett megrázó élmény az „egyszerű emberek” számára, amikor a közhatalmi és egyházi funkciót viselő emberek használt nyelve a latin volt, de egymás között és elvegyülve egy és ugyanazt a nyelvet beszélték, azokat az ételeket ették, s ma hozzátehetjük: olyan edzőcipőt hordanak, olyan fürdőszobát használnak, mint mások is. Abban a mértékben, amilyenben egyes táborlakók bekerültek a szociális vezetőrétegbe, vált egyre kevésbé misztikussá ez a magatartás, egyre többen integrálódtak közénk, hozzánk, egyre többen „mobilizálódtak”.

A Krónika foglalkozik részletesebben azzal, mit jelentett ebben a közösségben a betegség, sérülés. Semmiféle öt, hét vagy kilenc fokozatot tartalmazó skálába nem tudtuk besorolni a legenyhébb felhámkárosodástól a törött üvegcsereppel elkövetett harakiriig a szenvedések súlyosságát. Érzelemháztartásunk és logikánk szerint alig-alig van különbség az életveszélyes sérülés (mentők, sebészet, transzfúzió) és az 50%-os valószínűséggel bekövetkező tragédia között. Mert természetesen tragédia, ha gyönyörű kamaszok gyilkosság vagy öngyilkosság áldozatai,

úgyszólván a szemünk láttára. Azonban Kanizsán ez nem így volt: a baj az baj, nincsenek fokozatok, a legmélyebb indulati töltés is kicsap elromlott biztosítékként, akár szirénázó Mercedes, akár kis doboz Hansaplast menti meg a gyermek életét. Mindegy, mekkora a szenvedés, szabad és lehet enyhíteni. Olyan élmény esetén, ami a Halál vagy annak ekvivalense – elvégre soknemzetiségű, többetnikumú, a demokrácia és pluralizmus felé törekvő hazában élünk –, fontos tanulnivalónk is lehet legnagyobb lélekszámú etnikai kisebbségünktől!

Korábbi tanulmányunkban leírtuk, hogyan ütköznek össze tradicionális halál körüli, temetkezési szokások, értékek a hatósági előírásokkal, a többségi szokásokkal (Forray és Hegedűs, 1990). Táborunkban a gyomorrontás, a zúzódás a skála egyik végpontján, a trágyába rejtett csecsemő, a marokszám szedett tablettával vagy üvegcsereppel elkövetett öngyilkosság a skála másik végpontján egyaránt és egyszerre azt jelentette, hogy csodatévőkhöz kell fordulni: itt és most a Mindentudó és Mindenható felnőttekhez. Az ilyen baj ellen van orvosság, legfeljebb kissé csodaszerű – ez azonban magyarázható a felnőttek varázslatos tulajdonságaival. Ám amikor az lett egyértelmű, hogy ütött az óra, hogy a végleges búcsút nem lehet késleltetni (s mindegy, hogy a Krónika Barkas kisbusza, vagy Charon ladikja a szállítóeszköz), akkor ez olyasvalami, amit nem szabad befolyásolni!

Akkor csak futó, fájdalomcsillapító ötletnek látszott, ma úgy értékeljük, mint az engedélyezett gyógyítás és a belenyugvással fogadott örök búcsú közötti kicsiny rés kitágítását. Ezen a csöppnyi résen furakodott be a 20. század technikája, amely feloldotta az ellentmondást. A Krónikában olvasható, hogy a személyes búcsúajándékok sorában szerepelt lakcímünk és telefonszámunk, mint „kívül-belül menekülő élő elől legutolsó menedék”. Azonban a rés olyan kicsi volt évszázadokon keresztül, hogy ennek a közösségnek csak nagyjából egynegyede tudott élni azzal a civilizatórikus lehetőséggel, hogy „majd írjál!”, „majd hívj fel!”. Ha nem érettek a pszichológiai és szociológiai feltételek a rés kitágítására, akkor marad az esztelen pusztítás vágya, hogy semmi ne emlékeztessen arra, ami fájdalmas véget ért, még álmában se jöjjön elő senkinek, ne is kísértsen a miszticizmusra amúgy is hajlamos közegben.

Ha az általunk leírt probléma még nem is terjedt el a köztudatban, egyedi, pszichológiai esetként létezik már. Egykor Aquinói Szent Tamás (más ügyben) felvette a kérdést, nem hiábavaló-e az aránytalanság az erőfeszítés és az elért cél között, amellyel ráadásul megzavarjuk a „világ természetes menetét”? Számunkra az erőfeszítés elfogadott dolog, az aggály iránya is változóban van körülöttünk. Inkább az nyugtalanít bennünket, hogy eleget tettünk-e, nem pedig az, hogy nem tettünk-e túl sokat. Úgy gondoljuk, ha nem tartunk elfogadhatónak egy természetes rendet, amelyben mindig lesznek emberek alul, mindig lesznek emberek a margón túl, akkor az ilyen „rend” elleni lépések egyelőre absztrakt gondolata legalább abban a korlátozott számú emberből álló társadalmi körben nyerjen polgárjogot, amelyet (reméljük) egyre jobban zavarnak a társadalmi különbségek ilyen típusú szakadécai.

A kezdet kezdetének sémája az volt, hogy egy helyen voltunk a kollégiumban, tehát együtt voltunk. Ez egyáltalán nem nevezhető többnek, mint valamelyest megtervezett szociális helyzet keretének. Összemosódott gyermektábor, pedagógiai „kísérlet”, szociálpszichológiai szituáció, ökológiai setting, vagy csoportdinamikai „toposz” (Hegedűs, 1983). Sem elméletileg, sem gyakorlatilag nem tudunk szétválasztani semmit a felsorolásban, de azt is figyelembe kell venni, hogy a macskakörmök nem idézeteket jelentenek, nem utalnak valamilyen távolságtartásra, még kevésbé hordoznak ironikus elemet.

Együtt voltunk különböző üvegbura alól kikerült, egyazon melegházban élők: többségi (magyar, európai, ószövetségi-protestáns) értékeket hordozók, cigány mozgalmi-politikai identitást megjelenítő felnőttek, lány, meleg, megengedő családi nevelésben részesülő gyermekek, nevelőotthoniak és gyermekvárosiak, továbbá (dramaturgiaiilag sem kívánhattunk volna merészebbet) drámai anticipációként a szeretett-rettegett „bajzások”. Ezt a spontánul vagy ehhez nagyon közelálló módon kialakult színpadot körbeülő nézők maguk is gyakran beléptek a színdarabba, hiszen magyarok és cigányok, hivatalos személyek és érdeklődők, szomszédsági és vérségi alapon odakötöttek érdekeltek és ellenérdekeltek voltak a „nagy előadás” sikerében, kudarcában. Ez volt az a feszültségtöbblet, ami erőt adott mindnyájunknak – ha mindenképpen szociálpedagógiai, vagy T-csoport keretekben kell elgondolnunk és leírunk azt, ami történt vagy történhetett volna.

A nyersanyagként használt Krónika természetesen szelektív: sűrítéseket, eltolásokat is tartalmaz, továbbá egyáltalán nem tudtuk, nem is akartuk mentesíteni az érzelmi-indulati feszültségtől. Így abban az értelemben nem tekinthető teljesen objektívnek, hogy a főszereplők prekonceptióin, pozitív és negatív előítéletein megtörve készült. Az első filter ott jelentkezik, hogy mit vettünk észre, tartottunk rögzítésre méltónak, a második szűrő pedig az, hogy mire emlékezünk, mennyire hiteles tanuvallomást elemzünk. Nem akarjuk a klasszikus mondatot szuggerálni, hogy az igazat, csakis az igazat, a teljes igazat tárjuk fel, inkább azt merjük csak állítani, hogy a *mi* igazságunkat mutatjuk be.

Sokféle értékrendnek kellett harmonizálnia a szükségszerű együttélés elemi feltételeként. A jelszó, hogy kezdődik a munka, hogy itt tanulni kell, hogy nem (csak) nyaralni jöttünk, megannyi konfliktus, félreértés, sértődés, duzzogás forrása lett. (Ezek némelyike máig tart a közel egy évvel ezelőtti eseményekre visszaemlékezve.) Az együttlét élménye azonban stabil volt és marad, ezen már senki sem változtathat. Mindnyájunkban él a tudat, élénk az élmény, hogy az egészben benne volt a véletlenszerűség mozzanata, bármi történhetett volna másképpen is, egészen csekély változás a körülményekben egészen nagy különbséget eredményezhetett volna, akár Bradbury híres science fictionjában. Pontosan ezért fogjuk fel a tábort olyan kísérletként, amelynek máig is aktív részesei vagyunk, mert ma már érezzük, így kellett történnie.

Depriváció

Különösen nehéz volt, hogy nem „átlaggyermekkel”, nem elkényeztetett gyermekekkel volt közös dolgunk, hanem olyanokkal, akiknek jó része egyértelműen hátrányos helyzete ellenére rendelkezett valamivel, amivel az „átlag” nem rendelkezik: üvegbura alatt élnek. Igaz persze, hogy majdnem mindenből hiányt szenvednek, ami a gyermeki és emberi jogok chartáját illeti. Azzal sem „rendelkeznek”, ami a kamasszá, a felnőtté váláshoz elengedhetetlen: nincsenek igazi konfliktusaik, kudarcuk. Azzal az üvegházi effektussal jellemezhető, ami nem nevezhető sem hiánynak, sem többletnek. Első olvasásra nyilván bizarr ezeket a gyermekeket egyszerre megfeleltetni a más könyvekben, cikkekben hátrányos helyzetűnek vagy halmozottan hátrányos helyzetűnek leírt csoportokkal és az elkényeztetett, túltárogatott csoportokkal, de a valóságban ez történt. A mi feladatunkat nem úgy értelmeztük, hogy elvi kérdésekben igazságot tegyünk, nem is úgy, hogy kényes egyensúlyozási mutatót kell produkálnunk, szó sem volt kötéltáncról (bár éppenséggel értelmezhetjük így is). Mindezekkel szemben olyan ötvözetet kellett létrehozni, amely ellenáll a belső és külső korrodáló anyagoknak. Ki kellett elégténnünk néha idegenszerű gyermeki szükségleteket és néha képtelen felnőttigényeket.

Mivel nagyon sok eltérést tapasztaltunk korábbi találkozásainkkor (bár ez egyszer-egyszer közelebb állott az egzisztencialista ráhangolódáshoz, mint a randevúhoz vagy kérdezőbiztosi bekopogáshoz), inkább elméletben tudtuk hasznosítani a Spitz (1968) a Bowlby (1952) által megfigyelteket, a Bagdy (1977) által leírtakat. Arra hajlottunk végül is, hogy alaposabban vegyük fontolóra a Bühler és Hetzer (1961) által a „kisbékében” Albániában tapasztaltakat, miként is értsük a deprivációt. Ez a depriváció nem az a depriváció: kiváltképp végeredményét tekintve – nem is szólva az anti-deprivációs körülményekről – közelebb áll a szabadságszerető, klausztofóbiás és agorafóbiás, fékezhetetlen szkipetárokhöz az általunk megismert cigányság. Talán, ha ezzel nem zavarnánk meg túlzottan a használt terminológiát, inkább hierarchikusan és geográfiaileg izolált, a nagy társadalomhoz csak laza és alkalmi szálakkal kötődő emberekről kellene írni. Ha úgy nevezzük, ez is depriváció, hiszen a civilizáció sok előnyétől, kényelmétől megfosztottak. De itt és most nagyon hangsúlyozni kell, hogy a civilizáció nem egyenlő a kultúrával (ellentétben azzal, ahogyan az európaiságára büszke politikus vagy társadalomtudós néha képzelet). Így táborlakóink civilizáltak is, kulturáltak is, csak másképpen. Ehhez a gondolathoz kapcsolódva nem akarunk a nemes, szelíd vadember képében gyönyörködtetni, hiszen erről szó sincsen, de azt is el kell kerülni, hogy pusztán szerencsétlen páriákat láttassunk.

Talán úgy kellene könyvünk számára a deprivációt meghatározni, hogy a táborlakó cigány gyermekek azért nevezhetőek a szó másik értelmében valóban depriváltaknak, mert vagy ők maguk nem töltenek elég időt egy helyen ahhoz, hogy a körülöttük mozgó, kavargó világgal kapcsolatokat teremtsenek, vagy pedig annyira stabilizálódott, ha úgy tetszik hagyományőrző, konzervatív közeg veszi körül őket, hogy a változások szele alig-alig érinti meg őket. Tehát valóban probléma van az ingerek mennyiségével, minőségével, feldolgozásával, de ez a probléma nem annyira a megfosztottságé, inkább az előszelekcióé, a védettségé.

Nyilvánvaló talán, hogy eszünkbe sem jut a chartákat és a kulturális-nevelési kérdéseket úgy egymás mellé helyezni vagy egymással szembeállítani, hogy abból valamilyen „egyrészt, másrészt” vagy „se hús, se hal” képlet jöjjön ki. Ezt is azért kell szóvá tenni, hogy nem hunyunk szemet alapvető problémák felett, például ami a gyermekek jogait és az állam kötelességeit illeti. Most és ebben az írásunkban foglalkozni akarunk olyan sajátosságokkal is, amelyek szükségesek egy másik, hazánkban élő kultúra megértéséhez, továbbá nélkülözhetetlenek tartjuk a sok-sok cigány gyermekkel való szakszerű foglalkozáshoz.

Eléggé szokványos, hogy az intézetben nevelkedő állami gondozottokról azért írunk-beszélünk sajnálkozva, mert nélkülözik a családi élet melegét, a gondoskodást. Táborunkban igen élesen mutatkozott meg az érem másik oldala is. Ezek a gyerekek még valamiben hiányt szenvednek, még valamit nélkülöznek. Ez pedig az élet nyers valósága, a hétköznapi problémák, konfliktusok, krízisek. Üvegházi palántaként felnöve tényleg nem lesznek igaziak, tényleg nem lesznek életerős egyedei populációjuknak, műérzelmekkel, műtudással, művagyakkal jellemezhető műtermékei lesznek az őket körülvevő társadalmi intézménynek, közegnek. Orvosi, pszichológiai terminussal „artefactumnak” nevezhetjük ezt, amit legalábbis a munkahipotézis szintjén elfogadható általánosításnak tartunk.

„Artefactumként” élő, lélegző, reagáló gyermekekkel kapcsolatban minduntalan átüt a társadalomkutató hivatásszerű – a tárgytól való – távolságtartásán a rokonszenv, a közelség, a közelengedés élménye, a szolidaritás, a belülről való megértés, a gyengédség.

Ez nem jelenti azt, hogy nem voltak személyes – néha „rossz” – reakcióink, de ezek nemcsak beépültek a tábor eseményeibe, hanem elfogadottá, elfogadhatóvá váltak, mint valamelyikünk személyiségvonása. Eredeti szándékunktól majdhogynem függetlenül, de alaptörékvéseinkkel egyezően a váratlanul új terepen volt módja mindnyájunknak változtatni attitűdjein. Nem „tanmesék” segítségével, felvilágosítás útján kellett megértetnünk és megértenünk az embertársaink iránti tolerancia gyakorlati értelmét vagy szükség esetén növelni azt. Ilyen módon az egyes emberek jellemzőjévé tudtuk alakítani a viselkedési-gondolkodásbeli-érzelmi akciókat és reakciókat. A tábor „technológiai fegyelme és rendje” egyszerűen lehetlenné tette már az általánosítást is, nemhogy a túláltalánosítást – ami a sztereotípiák, illetve az alakuló etnikai-faji-társadalmi előítéletek alapja.

A kanizsai tábor cigány lakói nem ott és nem abban sajnálatraméltóak, ahol és amiben gondolnánk. Mert továbbszöve a gondolatot, értékelve tapasztalatainkat – nevezük emberismeretnek, nevezük környezetismeretnek, nevezük társadalomismeretnek –, ezek az aligha „tantárgyasítható” elméleti tudások és köznapi emberi tapasztalatok egyszerűen nincsenek meg náluk (még steril, laboratóriumi formában sem). Ezen a hiányon nem segíthet semmiféle új tantárgy, egy-egy lelkes pedagógus vagy jólelkű patrónus. Éppen az hiányzik, ami az edzést jelenti: mindenfajta tréning nélkül lesznek (vannak) kitéve az egyébként hétköznapi viharoknak.

Amikor a hiányon és a hiány korrigálásának lehetőségein gondolkodunk, nem olyasmire gondolunk, mint „az acélt megedzik”, vagy olyasmire, hogy gyermek-kommunákat, telepeket, „aktívaként”, vagy egyenesen „mocsárként” aposztrofált közösségi gyermekrétegeket, a mi táborlakóink nyelvén „kóterként” emlegetett

közeget kellene létrehozni. A hiányok korrekciójához az lenne szükséges, hogy olyan testi-szellemi közeg alakuljon ki, amely a lehetőségekhez képest a legmagasabb trenírozottsági szintet jelenti. Olyan „fitness” kellene kialakítani, ami Euro-Amerika száz- és százmillió gyermeke számára annyira természetes, mint az, hogy a belélegzett levegőben oxigén van.

Az intézetben élő gyerekek benyomásunk szerint olyan hihetetlen mennyiségű immunanyagot kapnak a pusztán intézeti lét során, hogy még a szükséges fertőzésekkel szemben sem ellenállóak. Annyira védtelenek az inkubátor miatt, hogy egy síma nátha végzetes lehet, a világ legegyszerűbb gyermeki-emberi konfliktusa (pl. kié legyen a ceruza) annyira inadekvát reakciót vált ki, hogy a probléma kezelhetetlen lesz. Ezért kerülhetnek cseppnyi ok miatt akár az áldozat, akár a bűnös szerepébe. Ez a stigma aztán letörölhetetlenül rakódik rájuk, sőt beépül azonosság-tudatukba. (Milyen gyakran hallottuk, hogy egy nápolyi szelet elcsenése miatt azt gondolják, hogy akasztófán végzik, vagy a Rákóczi téren folytatódik életük azért, mert fenékben szűk farmer a divat, és nem szokás a melltartó manapság.)

El vannak árasztva érték- és önértécsökkentő információkkal, intézeti, családi környezetből származó negatív információkkal. Az előítéletek, a kétségtelen hátrányok mellett a kilátástalanság érzését, „Weltanschauung”-ját erősítik sajnos azok a jó szándékú emberek is, akik a cigányság érdekében fellépve kizárólag a tragédiákra, a nyomorra, a diszkriminációra összpontosítják figyelmüket. Tapasztalataink szerint – ezt a hasonló témával foglalkozó nemzetközi szakirodalom is megerősíti – a szakadék hangsúlyozása, a „jogfosztottság” hangoztatása riadalmat kelt a gyermekekben. Éppen elég baj, hogy vannak extrémista csoportok. De nem kellene halálra rémisztetni az 50–100 000 érintett gyermeket a skinheadekkel, a rockerekkel. Éppen elég baj, hogy a veszély reális, de talán nem nagyobb, mint a járványveszély vagy a közlekedés, vagy a drog. Sokat kellett beszélgetnünk ezekről a kérdésekről. A szorongáskeltő, hisztérikus félelmi reakciókat előhívó információk rosszul előadott és még rosszabbul megemésztett formái talán több kárt okoznak, mint amennyi hasznot hoznak. (A gyermekotthon lakóinak nevelőik, tanáraik mindig megmutatják, felolvassák az állami gondozottak, különösen a cigányok bűnözéséről szóló újságr riportokat. Azért, mondta egyikük, hogy sose felejtsek el, mi vár rájuk.)

Az edzettség érdekében, a tabuként félt-rettegett fátum (ritkán hozták szóba, de akkor remegve a félelemtől, hogy lesújt!) realitáshoz közelítése érdekében is szükséges, hogy máshol, más emberek, más élményekben részesítsék őket. Így nem elég az iskolai, az állami gondozotti, a cigány etnikumból származás hátrányai ellen hatni. Pozitív Én-képük kialakítása érdekében azokat a lehetőségeket kell megszervezni (bízva a generalizációban, az irradiációban), amelyek bizonyítják: vannak saját népükben is, a többségi társadalomban is emberek, akik elismerik és gyakorolják jogukat és kötelességeiket, felismerik érdekeiket, ünneplik sikereiket és átsegítik őket az elkerülhetetlen kudarcokon. Ami a középrétegek családjainak egykői-kettőkői számára természet adta lehetőségek, azok – még ha korlátozottan is – nyújthatók ilyen táborkokban is, iskolán, intézményen kívüli programokban is.

Nyilván különbséget kell tennünk kétféle túlvédő, protektív nevelési stílus között. A sikeresnek tartott közösség odaforduló, már-már a kád langyos víz mindent előtő melegéhez hasonlítható, babusgató, mindenáron a cseppnyi gyermek szintjét őrző üvegháza nem azonos sem módszerét, sem hatását tekintve a nevelőotthon hideg, tárgyyszerű, túlélésre orientált szociotechnikájához.

Csak azért beszélhetünk valóban szenzoros deprivációról, mert a szó eredeti, kísérleti lélektani értelmében használjuk a fogalmat. Az érzékszervek valamennyiét – beleértve az intézetben élőknel a szociálisat is –, kevesebb inger érheti a szokásosnál. Természetesen nem a megszokott „ingerszegény környezet” szerintünk tarthatatlan álláspontjával azonosulunk, mikor a szakma szabályai miatt azonos fogalmakat használunk. Azonban kutatási és táborbeli tapasztalataink miatt nem kerülhetjük el az olyan képzettársításokat (bár ne lenne igazunk!), amelyek közel hozzák a kísérleti izolációs helyzetekből következő ártalmakat. (Azokban a kísérletekben egészséges szuperférfiak és szupernők önként vesznek részt – és nem bírják ki a káros mellék- és utóhatásokat.) A mi cigány gyermekeink egyáltalán nincsenek fantasztikus fizikai és pszichés kondícióban, mégis elszenvedik az izolációs kamra hatásait, de nem önként és nem napokra, s nem hagyhatják abba, mikor úgy érzik, ezt már nem lehet kibírni.

A sikeres cigány közösség gyermekcentrikussága közelebb áll a bocsánatos bűnhöz, a minden szülőben fellelhető babusgató hosszú életéhez, a növekedés (testi és pszichikus elszakadás) lassításához, elodázásához. Még azt is megkockáztathatjuk, hogy ennek rejtett értelme a szülők, a gyermekek, a közösség védelme. Ezzel szemben az intézeti üvegbura közelebb van a hivatali-hivatalos kötelességhez, a felelősség elhárításához, talán a felnőttek önvédelmi reflexéhez. A szabad közösségben gyermek és felnőtt jól érzi magát az üvegbura alatt, mert meleg és véd; az intézetben, gyermekvárosban felnőttek és gyermekek egyaránt rosszul érzik magukat, mert a kerítések mindent távol tartanak, ami emberi.

Aki már volt látogató vagy dolgozó ilyen intézményben, tapasztalhatta, hogy a nevelők, tanárok között gyakoriak a kisiklott életű, eltorzult személyiségű emberek. Nyilván nem véletlen az sem, hogy nem múlik el év zajos, ügyészi beavatkozást igénylő eset nélkül. A gyermekekkel kapcsolatban tapasztalataink szerint radikális változás nem történt az emberöltővel ezelőtt a MTA Szociológiai Intézet kiadványában közzétett adatokhoz képest. A táborlakók félelmei, jövőképei tehát vérfa-gyasztóan reálisak.

Elég nagy kockázat azt jósolni – de nehéz ellenállni a késztetésnek –, hogy a túlvédett gyermek, ha a közeg meleg, akkor érzelemgazdag, magabiztos, szeretetet továbbadó lesz. Ezzel szemben az injekciókkal, rendszabályokkal túlvédett gyermek nem ismerhet más elhárító mechanizmust, mint amit látott maga körül. Vagyis igen nagy balszerencse kell ahhoz, hogy a közösségből valaki kihulljon, és óriási szerencse kell ahhoz, hogy az intézetből valaki sikeresen kitörjön.

Továbbhaladva a félig-meddig metaforaként is értelmezhető fogalom használatában, kanizsai táborunkat felfoghatjuk úgy is, mint olyan melegházat, ahol valamennyire szabályozott körülmények között aránytalanul nagy változást akartunk elérni aránytalanul rövid idő alatt.

„Fantomvilág” – „valódi” világ

Úgy látjuk – és ezzel senkit sem akarunk bántani, minősíteni –, a gyermekek túlnyomó többsége fantomvilágból került hozzánk. A kanizsai tábor jelentette egyszerre a valódi életet és a fantasztikus mesevilágot ahhoz viszonyítva, milyen kísérteties, ködös fantomkörnyezetből jöttek, milyen fantomjelenségekkel találkoztak eddig. Ha úgy vesszük, kibocsátó etnikumuk lidérces, mocsaras, kora középkori volt jelenlegi életükben: vagy úgy, hogy valóban vonzották őket imbolygó fények, vagy úgy, hogy a többségi társadalom vagy annak ágensei riogatták őket a reájuk váró veszélyekkel. Gyermekvárosi, nevelőotthoni vagy „gettóbeli” életük csak fantomképe volt az igazi társadalomnak, üvegbura, üvegház. A kísérteties hasonlóságok mind csak arra voltak alkalmasak, hogy ködfoszlányokon keresztül, szertefoszlóan felvillantsák, létezik egy reális – kedves és kíméletlen, befogadó és konfliktuózus – valódi világ is. Csoportjaik nem voltak Pál utcai fiúk, Timur és csapata, hippik és provók: fantomtársulások mindössze. Reális ismeretek híján csak sodródtak olyasmibe, hogy skinhead, hogy rocker, hogy rap-es, hogy sátánista. Megintcsak semmi realitás, ködképek. A nevelőotthoniak tanárai csak fantomképei pótszülőknek, nevelőknek: a legjobb szándék mellett is csak átmenetileg és az Angol Park Elvárásolt Kastélyának illuzióját képesek nyújtani, tudván tudva, hogy ez mindössze ünnepnap kirándulás, annyi köze van a hétköznapi gyermeki élethez, amennyire járandóság vagy jutalom, hogy valakit elviszek egy délutánra a Vidám Parkba. Értékelésük, önértékelésük fantomskálán fantombesorolás: igazi értéke akkor derülne ki, ha össze lehetne mérni a reális (a nem Grimm-mesei) horrorral, a reális (nem müncheni) bájjal. Mindenképpen kiderül – legkésőbb a továbbtanulásakor –, hogy az intézeti osztályzatok, a cigány gyermekek iskolai kegyelemketei az „igazi világban” úgyszólván nem érnek semmit. Tehát a táborszervezők egyik pedagógiai-erkölcsi leckéje az volt, a fantomélményeket hogyan lehet valódi-vá tenni!

A csoportok közötti eltérések

Az üvegbura–üvegház effektus elemzésekor figyelembe kell vennünk egy további fontos tényezőt. Ez pedig az, hogy mivel sem a deprivációt, sem a hospitalizációt nem annyira és nem úgy találtuk, amennyire és ahogyan azt homályosan előre vártuk, szűkített értelemben revízióra szorulónak kellett tekinteni ilyen várakozásainkat. Arra még csak-csak felkészültünk, hogy érzelmileg beszűkült, netán elsivárosodott, inadekvát, esetenként agresszív érzelmi reakciókkal találjuk magunkat szemközt. Arra azonban senki és semmi nem készített elő bennünket, hogy valódi problémánk az lesz, miként teremtsünk valamiféle harmóniát egészen eltérő struktúrájú, hagyományú csoportjelenségek között, illetve (kénytelen-kelletlen) miképpen rögtönözzünk.

A magunk számára úgy fogalmazhattuk meg feladatunkat, hogy egyfelől ne vegyük figyelembe a szenzoros, a motoros, az emocionális deprivációt, annak minden kísérőjelenségével és következményével együtt, másfelől pedig minél többet

tegyünk ezek ellen a deprivációk ellen – a fogalmat a korábban leírt értelemben használva.

Az improvizációt az kényszerítette ki, hogy korábbról már volt elképzelésünk és egy eléggé hatékonyan bizonyult viselkedési modellünk (nem elhanyagolható mértékben gondolkodási-érzelmi rugalmasságunk) ahhoz, miképpen lehet és tudunk viselkedni féltve őrzött, féltékenyen felügyelt, öntudatos cigány gyermekekkel. Arra is dolgoztunk ki határozott elképzeléseket, hogy mit tegyünk az intézeti gyermekekkel. A tábor egyik legfontosabb tanulsága az volt, mi történik akkor, ha mindezek az igények egyszerre, egymás ellen hatva, esetleg konkurens csoporttendenciaként jelentkeznek.

Ennek végigvitele és utólagos számbavétele azért is fontos, mert elgondolható, szervezhető olyan tábor vagy iskolán kívüli program, ahol még többféle érdek, érték találkozik egymással. Bár nehezen esik hűvös absztrakcióként kezelni folyamatokat, mégsem állhatjuk meg, hogy a sok kedves, érdekes, színes egyéniséget, gyakorta személyiséget (akárhány összetűzésünk, színpadias összeveszésünk, komoly drámánk volt) ne kíséreljük meg osztályozni, csoportba sorolni.

Jellemző, ám egyáltalán nem címkeként, bélyegként ható klasszifikációs lehetőség volt és maradt a kibocsátó közeg. Legalábbis eleinte, az első napokban még rányomta a némiképp elkülönülő csoportokra az egyre halványuló jelet, hogy a négy nagy gyermekcsoport közül ki melyikbe tartozik. (Emlékeztetőül: családból jött, gyermekváros, nevelőotthon, „bajzás”.) Elég gyorsan omlottak le a falak, erodálódtak a hozott hagyományok egyes csoportjai. Ám végig fennmaradt az üveg-bura-üveg ház dilemmája, és a mi viszonyunk kérdése a sokban különböző, sok dologban hasonló gyermekekhez, csoportokhoz.

Ha a gyermek családja, közössége óvott-dédelgetett kedvenceként vagy mély emberi „színháték”, néha antik görög, másszor 17. századi angol sorstragédia főszereplőjeként jött hozzánk, akkor nem mondhattuk, hogy mindez etnikai sajátosság, vagy mindez egy háromhetes tábor kísérőjelensége. Azaz nem élhettünk az elidegenítés dramaturgiai eszközeivel. Semmilyen elemzést, semmilyen tanácsot nem tudunk adni arra vonatkozóan – gondoljuk, a konkrétumoktól függ a válasz –, kinek számára Brecht, kinek számára Sztanyiszlavszkij receptje adekvátabb a rendezéskor. Valóban nem tudjuk, mi „ér többet”, az átélés vagy a szakmai távolságtartás. Tulajdonképpen a beavatkozás definíciójával bírkózunk: ki mennyire involválódik az ügyben. Valójában talán soha nem dől el a kérdés, hogy a beleélő vagy az értelmező csoporttechnika alkalmasabb-e a probléma kezelésére.

Ha a gyermek humanitárius, közigazgatási, szociológiai okok miatt csak elmentmondásosan megítélhető gyermekintézmény lakója volt, akkor sem elégedhettünk meg azzal, hogy érintkezhetett más kultúrával; minden értelemben környezetváltozást jelentett Nagykanizsa, jó volt együtt – pedig ez is nagyon sok, az élet váratlan és nagy ajándéka. (Többek között azért volt ajándék, mert mi is, mások is involválódtak, a tábor nem tűnt el nyomtalanul, sorsukat máig figyelemmel kísérjük, találkozunk, leveleket, ajándékokat váltunk, segítünk.)

Az is fontos volt, hogy mi is tapasztaltuk, a táborlakók és a társadalom perifériáján élő, kallódó, elveszett, teljesen érthetően a kriminalitás, a lumpenizálódás felé sodródók átélhették: képesek valódi kapcsolatokra, nem feltétlenül államigazgatási, rendészeti intézkedések passzív szereplői. Vannak együttélési lehetőségek és

formák, ahol ma (a táborban) vendégek, de igen megbecsült és nagyra tartott vendégek. Vagyis reális cél és nem délibáb kergetése, ha sok ilyenfajta alkalmat teremtve úgy találják, vannak esélyeik a létért folyó küzdelemben.

A családból érkezettek egy része számára – amint arról a Krónika beszámol – állandó fenyegetést jelentett, hogy ők is „kóterlakók” lesznek, a társadalmi távolság tehát nem volt nagy. Ők azt tanulhatták meg, hogy a nevelőotthon sokkal rosszabb ugyan, mint a család, de lehetséges ott is emberi-gyermeki életet élni, kitűnni, lemaradni, kalandozni.

A családból érkezettek töredéke jött olyan környezetből, amelyet a többségi társadalom értékítélete szerint konszolidálnak mondhatunk. (Ezzel nem azt állítjuk, hogy a többiek – a „deprivációk” ellenére – ne lettek volna élvezői vagy szenvedői annak a bizonyos üvegburának. Csak annyit állapítunk meg, hogy az érzelmi melegség, a dédelgetés, a „valódi” világ konfliktusaitól való elszigetelés ellenére családjaik nem tudták teljesíteni azt a feladatot, hogy gyermekeiket a társadalom egyéb területeinek megfelelő mércén megfelelőképpen gondozzák és neveljék.) Az a töredék, amely ilyen családból érkezett, néhány nap alatt azonosult a felnőttekkel abban a tekintetben, hogy gondoskodó, védelmező, a háttérből szervező szerepet vállaltak magukra. Sőt azt is mondhatjuk, mennél inkább volt konszolidált a családi háttér, annál inkább lehetett számítani az onnan érkező gyermekek együttműködésére, konfliktustűrő és -kezelő képességére.

A látszólag végletesen különböző csoportok tagjaiban mégis volt közösség. Ennek alapján hangsúlyozzuk, hogy nem karitatív tevékenységre van szükség, hanem egyre növekvő szolidaritásra. Ez pedig abból következik, hogy alapjában véve védtelen emberekről van szó, olyanokról, akik különböző okok miatt hasonlítanak valamiben egymásra. Ez túlmutat azon az azonosságon, hogy cigányok, másról is, többről is szó van. Azt találtuk közösnek – legalábbis elemzésünk szempontjából –, hogy akár üvegburáról, akár üvegházról írunk, gondolkodunk, a hatás bizonyos egyformaságát leljük meg. Aligha bízhatunk abban, hogy sikerült megbírkóznunk személyiségük lényegének megváltoztatásával. Azonban úgy véljük, valamit sikerült megértenünk a feladatból. Ez pedig az, hogy amit a megszokott módon értékelnénk, regisztrálnánk, vagyis mindazok a sajnálatra méltó és szomorú dolgok, amelyek a kibocsátó közeg rovására írhatók, más mechanizmusnak a termékei.

Csak a végeredmény szempontjából nézve a dolgot, akár a fehér, angolszász, protestáns középosztály gyermekképét, akár az arisztokratikus közép-európai értelmiség gyermekképét tekintjük viszonyítási alapnak, sem a táborlakók, sem vendégeink nem voltak igazán gyermekek. Részben azért, mert a körülmények kisebb mértékben gyengédségből, nagyobb mértékben ridegségből megfosztották őket a boldog gyermekkortól. Részben azért, mert – noha a viselkedésről alkotott kép egyes elemein nem is kellett változtatnunk – azt kellett elfogadnunk, hogy életkoruk ellenére már nem gyermekekkel dolgozunk, élünk együtt. A multikulturális tábor mint erkölcsi és intellektuális értéket jelképező szociális formációt előzetes elképzeléseinkkel ellentétben nem cigány „gyermekek” számára szerveztük. Jóllehet nem így akartuk, de sok tekintetben „kicsinyített felnőttekkel” voltunk együtt. A korai melegházhatás, a valahol mégiscsak negatívan ható üvegbura eredeti céljától eltérően vagy a felgyorsított fejlődésment, vagy a megfosztottság miatt koravén gyermekekkel hozott össze minket.

Eleinte nem tudtuk mire vélni, manírnak gondoltuk, vagy egyszerűen besoroltuk a hipotetizált rítusok közé a „komoly” tónust a beszélgetésekben, a majd-hogynem felnőttes féltékenységi rohamokat, a kizárólagosságra, kirekesztésre irányuló érzelmi nyomást. Ilyen alkalmakkor a sértődöttséget, a visszahúzódat, az apátiát a – viszonylag könnyen – háttértényezőként kezelhető eredeti közeg rovására írtuk. Némi időnek kellett eltelnie ahhoz, hogy összeálljon egy valódibb rajzolat.

Ma úgy gondoljuk, szó sincsen arról, hogy akár a túlprotektív környezet már-már magzati védettséget jelentő burkának, akár az „ingerszegény környezet” közhelyének kell tulajdonítanunk tapasztalatainkat. Inkább a sokat tapasztalt, sok mindenben átment, sok (persze aránytalanul több negatív) élményt átélt „kis bölcsék” rezignációjáról, a végső soron igencsak érthető és megérthető fatalizmusára kell gondolkodnunk. Az a „sok minden”, amire gondolunk, ugyanakkor a társadalmi valóság, a reális konfliktusok, a reális sikerek szempontjából nagyon is kevés. Hiszen nem értik, nem érthetik meg mindazt, ami velük történik. Innen a félelem, a szorongás, és innen a beletörődés. Ebben az összefüggésben értjük meg, miért volt a külső szemlélő számára vagy átnevelendő, vagy jótékonyaságból megtúrt a „carpe diem” attitűd; hogy a kiszolgáltatottság és az egzisztenciális szorongás keveréke hogyan eredményezte a számunkra „túl gyorsan” kialakuló fegyelmet, táborrendet. Ha elfogadjuk ezt a véleményt, akkor jóval több dolgot tudunk viszonylag egységesen magyarázni, mintha azokhoz a nézetekhez ragaszkodnánk, amelyek az általánosan elfogadott neveléslélektani, lényegében valamiféle deficitelméletet tükröznek vissza. Úgy gondoljuk, hogy nem tagadva a deficitet, túl kell lépniünk a megszokott magyarázó elveken, pontosan annak másaként, ahogyan táborunk is túllépett a megszokott kereteken.

Teljesítmények – fáradékonyság

A családból jöttek számára az volt a nehezebb, hogy az otthon megszokott, vagy öntudatlanul elfogadott színes kavalkád helyett valamiféle rend költözött a közösségbe, méghozzá olyan rend, amellyel korábban csak igen felületesen találkoztak.

Mivel deklarált célunk a tanulás és a kulturált szabad idő aktivitások szervezése volt, elég szigorú napirendet alakítottunk ki (a szigorúság persze igencsak viszonylagosan értendő). Mindenesetre a karórához és menetrendhez kötött egésznapos elfoglaltság olyannyira idegen volt, hogy semmiféle hízelkedés, videózás nem tudta ellensúlyozni. Ez a fajta rendszeresség akkora koncentrációt követelt, hogy karikás szemű, álmos-álmodozó gyermekcsoportnak „kegyelmeztünk meg” minden hétvégén. Bár sokan még az igen „lazítás” vasárnapokon is elaludtak napközben a szomatikus és pszichés kimerültségtől.

Magunk is meghökkentünk azon, milyen kevéssé teherbíróak a gyerekek akkor, ha szerintünk legfeljebb kiegyensúlyozott, könnyű, változatos programjuk van. Ez a tapasztalatunk is erősítette azt a benyomásunkat, hogy ennyire aluledzett gyermekek a 20. század végén gyakorlatilag esélytelen tagjai lehetnek egy nyers társadalomnak.

Az értékrendek különbözősége, a szervezethez és a spontaneitás attraktív eltérése látszott akkor, ha órákon keresztül lambadázni lehetett. Megfigyelhettük, hogy az általában háromszor harminc perces délelőtti foglalkozásokon, ahol „tanultunk”, nagyon hamar kialakult az a nézet, hogy ez egyenlő az inkvizícióval, ez maga a „gyermekkinzás” – amiért az első napokban igen sokat morogtak.

Véleményünket alátámasztja, hogy az intézeti gyermekek elvileg feszes rendszerben élnek, ha azonban az étkezések kötött ideje közötti órákat „értelmes” tevékenység tölti ki, akkor fél-óra múlva a fáradtság, másfél-két óra múlva a kimerültség jelei regisztrálhatók. Még a „változatosság gyönyörködtet” elve sem tudott érvényesülni.

A féltreértések elkerülése végett hangsúlyozni kell, hogy a gyerekek jól fejlettek, jól tápláltak, jó megjelenésűek, csinosak voltak. Sokan közülük rendszeresen sportoltak, jó néhányan mindenféle díjakat, okleveleket szereztek versenyeken. Amit hiányoltunk, az a középrétegekre jellemzőbb teherbíróképesség, a kitartás, az energia tartalékainak mozgósítása volt. Más szóval, az a teljesítménymotiváció, munkavágy és fejlődési „kényszer”, ami Kanizsán idegen, új elemként jelent meg, és világossá tette számunkra teendőinket. Vagyis azt, hogy nem egyszerűen arról van szó, mi a különbség az „ly” és a „j” között, hanem értékeket, attitűdöket kell modellként nyújtani, és érzelmileg olyan közelségbe hozni, hogy azok követendőnek bizonyuljanak.

Ritualizálódás

Egy példával illusztrálhatjuk a légkört, amely „befogta” táborunkat, érzékelteti nehézségeinket, és azt is jelzi, miért gondoljuk, hogy a kanizsai tábor lényeges szakmai próbája egy lehetséges multikulturális, pluralista pedagógiának. Ez utóbbi azzal a megszorítással, hogy némely vonás abból következik: cigány gyermekek számára alakítottuk ki, ez az az etnikai, „iskolai”, társas környezet volt, amely lényegében meghatározta tennivalóinkat is, meghúzta mozgásterünk határait is. Példánk azért lesz a ritualizálódás, mert ez megfelel egy más gondolatkörben a tradíciók kialakulásának, egy harmadikban kultúrák, szubkultúrák egymásra találásának, egymáshoz simulásának.

Köztudottnak tekintjük, hogy a megszólításnak, a nevek használatának speciális jelentése és jelentősége van bizonyos közegben. Azt is köztudottnak tételezzük fel, hogy minden pedagógus számára közhely, mikor kötelező és mikor sértő a magázás, a társas érintkezésnek és társas érzékenységnek milyen megbízható indikátora a verbális és a non verbális érintés.

Az a szociális mező, amelyben együtt éltünk, kényes terep volt. Egyrészt nem tudhattuk, ha már a nyitott kapu elvét alkalmaztuk, ezt milyen következetesen valószínűsíthetjük meg. Hamar rájöttünk, a gyerekek hozott, „természetes” biztonságérzetét, sok esetben függőség igényét kell tiszteletben tartanunk azzal, hogy az intézeti hierarchia szerinti megszólításokat alkalmazzuk, vagyis azt a fajta megszokott társadalmi szerkezetet reprezentálja a megszólítások, magázások-tegezések aszimmetriája, amely maga az evidencia. Ezt jóval könnyebb leírni, mint megvalósítani. Hiszen közöttünk voltak azok a csoportok is, amelyek elfogadott léte kérdésessé

tette a társadalmi rendet, elvileg meg is akadályozhatta volna a struktúra rögzülését. Egyik ilyen csoport volt az a teljesen laza formáció, amelynek sem státusza, sem szerepe nem volt tisztázott, nem is lehetett tisztázni – vagyis az a társadalmi-emberi környezet, amellyel nap mint nap érintkeztünk. Sem a funkciókat, sem az életkorokat, sem a nemi hovatartozást nem tudtuk megfeleltetni korábbi szokásainknak vagy a táborklakók korábbi tapasztalatainak. Ez a kérdés két-három napon belül úgy oldódott meg, hogy az mindenkinek megelégedésére szolgált, és semmi-féle zavaró tényező nem merült fel.

A nyílt referáláshoz tartozik, hogy megvalljuk, nem volt könnyű huszonéves lányokat, fiúkat „letegezni”, viszont az íratlan illemszabályok, vagy ha szakszerűbbnek tetszik, a tábor hallgatólagosan kialakított szokásrendje megkövetelte. Ez azért volt így, mert sok táborklakó nem rendelkezett olyan tapasztalatokkal, hogy egyszerre tudja kezelni azokat a paramétereket, amelyek szerint a „maga”, a „te”, a „szia”, a „jónapot” járt. Nem is olyan könnyű különbséget tenni a „bajzások” és a kollégium más szállóvendégei között – mint kiderült.

Másik problematikus csoport a konvenció szerinti „ifik”, „nevelők” és a vagy beköltöző vagy rendszeresen bejáró állandó-alkalmi segítők voltak. A nehézség univerzálisnak bizonyult, de senki által azonnal meg nem értett módon a köztes, tehát pszichológiailag bizonytalanak nevezhető helyzet ellenére soha nem borult fel a finom egyensúly. Azt a transzcendens állítást nem kockáztatjuk meg, hogy a kiből-kiből sugárzó „aura” miatt nem volt konfliktus, ezzel szemben volt zökkenőmentes, igen hosszú diskurzus is.

Táborunk egyik legfontosabb rítusa az volt, hogy a gyermekek kondíciójának őrzése, a jó közérzet és nem legutoljára valamilyen rend fenntartása érdekében minden nap fél tízkor „takarodó” volt.

Féltünk, hogyan lehet ennyi gyereket ilyen korán aludni küldeni. A megoldást (és ami ezzel járt, a végső megnyugvást) az jelentette, hogy minden este fél tíz és tíz között végigjártuk a szobákat (ez a többség számára a megnyugtató létszámel-lenőrzést is helyettesítette), és mindenki kapott egy puszit, ez volt az „altatópuszi”. Másik oldalról nézve ez nyújtotta az arra szorulóknak az otthon melegét, megint mások számára ez jelentette azt, hogy a referencia-személyként számon tartott felnőttek elfogadják őket olyannak, amilyenek, és az esetleges aznapi apró rosszkordást is megbocsátottuk. Az „altatópuszi” nemre és korra való tekintet nélkül mindenki számára elemi szükséglet volt, legyen szó lányról vagy fiúról, tízévesről vagy tizennyolcraól. Mikorra ez a szertartás kialakult és világos lett, hogy származásra, kibocsátóra, nemre, korra, magatartásra való tekintet nélkül egységes elemi joga mindenkinek (esetleg még repetát is kapva), akkor mondhattuk, hogy a fogalom ökológiai értelmében is igazi csoport, méghozzá olyan kortárs csoportunk alakult ki, amelyik már önmagában is képes az együttes élmény többletét nyújtani.

A fizikai közelség

Legfontosabb a multikulturalizmus, a pluralizmus próbatétele volt: ki mennyire képes elfogadni azt a kulturális normát, hogy az őszinteség, a tisztesség, egyszóval a morál mércéje az, van-e az emberek között társadalmi-fizikai távolság.

Életkortól, nemtől, társas szereptől, társadalmi státusztól független, hihetetlenül fontos tényezőnek bizonyult a bőrkontaktus és a szemkontaktus. A pszichés közelség (vagy maga a közeledés kísérlete) csak akkor volt hiteles, ha az együtt járt a testi melegség érzésével, vagyis azzal, hogy szorosan ültünk egymás mellett, illetve már-már zavaróan közel álltunk egymáshoz, miközben saját (többségi kultúránk) ízlésünkhöz képest túl nagy hangerővel beszélgettünk. Ezekre a kontaktusokra, illetve az ily módon megalapozott kapcsolatokra épült a verbális kommunikációnak másutt ismertetett váratlanul nagy hatékonysága.

A leírtnál nehezebb volt áttörni a falat vagy megépíteni a hidat. Hiszen fal vagy szakadék volt a két cigány kultúra és a miénk között: az intézeti csoportok (mind a három) számára a hierarchia és a távolságtartás volt a jellemző, a szónak mind fizikai, mind érzelmi értelmében.

Azokban a pillanatokban emeltük fel az üvegburát egy-egy pillanatra, amikor hirtelen nekik kellett eldönteniük saját kockázatukra: megfélemlített intézeti gyermekként, sokat megélt koravén, sorsüldözött lényként viselkednek-e vagy egyenrangú felelősségű fiatal emberként. Eleinte nem volt fogódzójuk, hiszen nem lehet rangsorolni ennyiféle dimenziót, egyszerre és egységben kell értékelni ezeket. Azt mondhatjuk, a rövid betanulási idő után gyakorlatilag hibátlanul oldották meg feladatukat.

A kisebbség védelme

Eredeti terveinktől, szándékunktól eltérően eddig nem elemzett szempontból is heterogén volt táborunk. Kiindulópontunk szerint olyan cigány gyermekek számára szerveztük Kanizsát, akiknek szándékában van, illetve feltételezhető, hogy középfokon (nem feltétlenül középiskolában) továbbtanuljon. Ezzel szemben általunk befolyásolhatatlan okok miatt és az organikus fejlődés következtében koncepciónkat módosítani kellett, vagy ha úgy tetszik, menet közben rugalmasan át kellett alakítanunk.

Már le is írtuk, utaltunk is rá, hogy mind pedagógiai, mind szociálpszichológiai szempontból megalapozottnak és érvényesnek tekinthetjük táborunknak azt a hatásmechanizmusát, hogy nem, vagy nemcsak a felnőttek gyakoroltak hatást a gyermekekre, nemcsak a gyermekek gyakoroltak hatást a tevékenységre, a programokra, hanem érvényesült a közvetett hatás is. Ez az indirekt effektus két értelemben is fontos volt. Először is azért (a sorrend bizonyos értékpreferenciát is tükröz), mert nem a felnőtt, akarva-akaratlan autoriter vagy szemérmesen autokrata magatartása érvényesült. Továbbá sikerült szinte csírájában elfojtani azt az „áldemokra-

tikus" attitűdöt, hogy a többségi vélemény dönt, a többség érdekében alkalmazkodnia kell a kisebbségben maradtaknak, a leszavazottaknak.

Éppen ez (általában az ilyen) tábor az, ahol kiváltképp nagy hangsúlyt kell kapnia a kisebbségvédelemnek. Gyakorlatilag arról az elvről van szó, hogy lehet ugyan szavazni, dönteni, de semmilyen százalékos eredmény nem mehet az individuumban, vagy a kisebbség rovására, messzemenően tiszteletben kell tartani az autonómiát. Nem elég akceptálni azt, hogy valakinek más a véleménye. A másságot éppen azért kell támogatni és tiszteletben tartani, mert kisebbségben van, annak ellenére, hogy elképzelhető (mint ahogy előfordult néhányszor), egyenesen irritálja, bizonyos fokig sérti a többséget. Másképpen nem is tudtuk volna élménnyé tenni – vagyis pusztán tananyagot túllépővé váltani –, hogy értéknek kell elfogadni a kisebbségben maradáást, hogy tisztelni, védeni kell a kimaradáást, az alulmaradáást, hogy támogatni-istápolni kell a vesztest.

A tábor életének tervezésekor még csak arra a tudományos és kényelmi szempontra gondoltunk, hogy egyszerűen felhasználjuk a pedagógia és a csoportdinamika törvényeit. Ezek közül főként azokat, hogy a közvetett hatás esetleg hatékonyabb a közvetlennél, hogy a csoportra, a csoportlégrére lehet hagyatkoznunk sok esetben a követelmények felállításakor, ellenőrzésekor, az értékelés, a visszajelentés folyamatában. Utólag belátjuk, naiv hiedelem volt, hogy a dolgok ilyen egyszerűek, hogy a valódi, a hétköznapi élet olyan, ahogyan kísérletekben leírták, vagyis a laboratórium eléggé hűségese modellje a mindennapoknak. Három-négy nap sem telt el, mikorra egyértelművé vált, hogy a lewini csoportkonceptió esetünkben némiképp kiegészítésre szorul. Ki kell egészítenünk a fejünkben élő csoportfogalmat az ökológia, pontosabban a szociálökológia tapasztalataival (Hegedűs, 1983, Forray, 1988).

A kortárscsoport értelmezése

Azon mit sem kellett változtatnunk, hogy a csoporthoz, a kanizsai CISz-táborhoz tartozás az érzelmi kapcsolatok sajátos formáját jelentette, többletet adott. A kialakuló szolidaritás érzése, a felnőttektől való bizonyos mértékű függetlenség, az önállóság jó közérzetet adott és növelte a biztonságérzetet. Egyesek érezhették úgy, jár nekik a felnőttek szeretete, legalábbis annak külsődleges megnyilvánulása. Eléggé meghatározó jelentősége volt azonban annak, hogy a többiek tiszteletét, rokonszenvét ki kellett érdemelni, ez pedig valamilyen teljesítményen alapult. Így nem pusztán valamiféle önbecsülés kezdett kicsírázni, (bár nagyon-nagyon rászorultak erre is) hanem vagy tápanyagot kapott, vagy megindult az önértékelés, az azonosságtudat, az identitás fejlődése is.

Azonban hamar észre kellett vennünk – különben nem alakulhatott volna ki a természetes zökkenőkkel tarkított együttélés pozitív élménye –, hogy nem olyan csoporttal van dolgunk, mint amilyeneket amerikai, német, magyar pedagógusok, pszichológusok leírtak, elemeztek. Olyan volt csoportunk, amelyet (néha más fogal-

makkal ugyan) éppúgy csak az utóbbi egy-két évtizedben kezdtek ismertetni a szakirodalomban, mint magát a multikulturális-pluralista felfogást.

A szó klasszikus értelmében még azt is kétségbe vonhattuk volna, hogy hagyományos értelmezési lehetőség szerinti csoportdinamikai történéseket induká-

csoportdefiníciójával. Részben tudományos, részben közvetlen-tapasztalati okok miatt újra kellett gondolnunk, újra kellett definiálnunk azt, amit gyermekcsoportként képzeltünk el. Ebbe beleértjük azt is, hogy bőségesen volt anyagunk arról, az ilyen életkorúak már nem gyerekek, és egészen mást jelent a gyermekkor a viszonylag szabadon és érzelmileg túlfűtött légkörben élő cigány közösségekben, és egészen mást jelent e gyermekkor az intézetek rideg valóságában.

Azt a csoportfogalmat kell alkalmaznunk, amelyik azt fejezi ki az életkori azonosság helyett, hogy szociális helyzetük, a családban elfoglalt helyük, társadalmi szerepük milyen mértékben azonos (Ariès, 1987). Így tehát nem a naptári értelemben vett kortárs csoporttal voltunk együtt, hoztunk létre valamit. Az egymásra hatásnak, a szóbeli és nem szóbeli közlési-információs hálózatnak olyan sajátos formája alakult ki, amely az ismert szociológiai és pedagógiai nehézségek miatt adekvátabb cigány gyermekek esetében. Így tudtunk átevíckélni azon a dilemmán, miért kap egyforma feladatot a kedves, vonzó tizenkét éves, egyenrangú társaként a magasabb iskolafokozatba járó másodikkal-harmadikkal.

A táborlakók számára evidens volt, nekünk meg kellett tanulnunk – és ezt a tanult kultúrát örökítjük most tovább -, hogy a csoportban betöltött szerep, kivívott vagy megszerzett státusz sokkal fontosabb, mint amit fejlődés- és gyermeklélektani ismereteink tanítottak. Ezek szerint az, amit korábbi munkáinkban csak körvonalaztunk, bátortalanul kíséreltünk meg leírni, most már számunkra majdhogynem bizonyossággá vált. Semmiképpen sem tekinthetjük többségi társadalmunk és tanítványaink adatait még hazánkban sem univerzálisnak.

A cigánysággal kapcsolatban igen nagy valószínűséggel, más kisebbségekkel, etnikumokkal kapcsolatban pedig feltételesen gondolhatjuk, hogy a hagyományos értelemben vett „gyermekcsoport” nem létezik. A hagyományos értelmezés ugyanis az életkor alapján szervezett csoportokra alapozódik. Az általunk megfigyelt és általánosíthatónak tartott „kortárs csoport” valójában különböző korú személyekből áll (feltevésünket alátámasztják a főemlősökkel kapcsolatos pszichológiai megfigyelések is). Ennek értelmében azt állítjuk hogy a kortárs csoport igen sokszor a megértést könnyítő leírás, valójában azonban a társadalom és a társadalomtudományok realitásában különböző életkort jelent, s pontosan ez a különbözőség az, ami a hagyományos nézetekkel ellentétben a csoport kohéziójának talán legfontosabb eleme. Vagyis éppúgy nincsen egykorúakból álló gyermektársadalom (tehát csak művi úton, a logika számára hozható létre), amiképpen egyetlen emberi társadalom sem gondolható el, mint akár az életkor dimenziójában homogén együttes.

Utólag mi is elég könnyen beláttuk, hogy a különböző életkor éppen az a tényező, ami nélkülözhetetlenné teszi a csoportlétet. Ez adja az együttes élmény varázsát, a gyermeki létet elbűvölő mesés mozzanatot, a pedagógiailag nélkülözhetetlen közvetett hatásmechanizmust, a morálisan-elkötelezetten kisebbségvédő attitűdöt, azt, hogy rendes ember „mindig a szegények és az indiánok mellett áll”. Hiszen egyáltalán nem genetikusan kódolt-programozott magatartásmódokat, visel-

kedésmintákat kívántunk átadni: például a gyengébb védelmét a veszedelmektől (ami a funkcionalista-strukturalista felfogásban egyenértékű az anyai-családi feladatok ellátásával a fajfenntartás szempontjából), vagy a serdülők többé-kevésbé zökkenőmentes, vagy ritualizáltan szentesített bekapcsolódását a felnőtt munkamegosztásba (lásd „ifjjeink”, „bajzásaink” bekapcsolódását a gondozásba, a rendfenntartásba, a foglalkoztatásba, a szakkörvezetésbe).

A különböző korúakból természet adta módon álló csoport, a kanizsai tábor kontrollálatlanul így alakuló életkori szerkezete az azonos vagy hasonló státuszokat egyesíti. A mi esetünkben a sokszorosán vagy halmozottan kisebbségi helyzetben lévők számára adott védelmet és többletet, mert a csoporttagok egyszerre voltak gyermekek, cigányok, intézetiek, sodródók, kriminogének, veszélyeztetettek, szegények, elesettek, néhányuk ráadásul pszichésen sérült is. Belátható, hogy a ténylegesen kortárs csoportok (a kizárólagosan életkori elven szerveződő csoportok) az utolsó évszázad mesterséges termékei: az egykorúság elve alapján oktató-nevelő intézmények adminisztratív úton létrehozott termékei.

Szociális struktúrák

Táborunk még valamit hordozott, ami említésre méltó. Ez pedig az – a hagyományos szociálpszichológia számára nehezen értelmezhető – realitás, hogy egyszerre, egy szintéren és egyazon időpontban voltak szervezett, közvetlenül és/vagy közvetve felnőttek által irányított közösségek, valamint „ösztönösen” kialakuló, eleinte diffúz kapcsolatok, kompániák, extrém esetekben (nem tudjuk, de majdnem biztosan) klikkek és bandák. Nem lehet véletlen, mennyi átéléssel játszották el a „cigány” *Rómeó és Júliát*, a „cigány” *West Side Storyt*. A Krónikában olvasható, hogy kialakult egy olyan értékrend – ráadásul eléggé koherens -, ahol egy két soros írásos üzenetnek (lakcím) nagyobb lett az érzelmi értéke, mint annak a játékos kísérletnek, hogy a legbuzgóbb gyerek hány gombóc fagyalaltot képes megenni az összegyűlt büntetéspénzből.

Majd egy évvel később is átélhettük, hogy a bizalom, a kölcsönös vonzalom megannyi apró megnyilvánulása maradandó élményt hagyott. Ez éles ellentétben áll a hűvös tankönyvi prognózis szerint érzelmileg sivár, szeretre képtelen, könnyen sodródó, érzelmileg kiszolgáltatott, agresszív gyermek képével. A táborba kívülről bevitt és az ott vagy elfogadott, vagy módosítva kialakított célok összekapcsoltak minden gyermeket és felnőttet. Most már elmondhatjuk, hogy az érzelmi kapcsolatok a kollégium falain kívül is élők maradtak. Nemcsak a felnőttek lettek a gyerekek életének jelentős személyiségei, hanem a tábor maga is jelentőssé vált életükben, mivel korábban nem ismert lehetőséget adott szereplésre és közszereplésre, saját fontosságuk tudatának átélésére, fejlődésre és önfejlesztésre.

Megvalósítottuk (a többes szám itt az 50-150 tagot és nézőt jelenti) azt, hogy szívesen voltak a tábor lakói. Másodszorra, harmadszorra már nem az égből pottyant ajándéknak tartják a „tanulótábor”, hanem ők maguk akarnak dönteni arról, kik lehetnek tagok. Már-már kezdenek úgy viselkedni, mintha olvasták volna azt a humanista pszichológiai tételt, hogy egy csoport annál vonzóbb, minél nehezebb bejutni oda: csak hogy már ők maguk akarnak a kiválasztottak kiválasztói len-

ni. (Nincsenek még tisztában azzal, mennyire veszélyes tud lenni az exkluzív elhivatottság-érzés.) Így a következő tábor feladata lesz, hogy a megszületett identitás-tudathoz hozzáépítse a gyermekes és kezdeti túlzásokhoz sorolható arisztokratizmus kritikáját. Ahhoz hasonló folyamatnak kell ennek lennie, ahogyan a táborban sikerült a természetes versenyszellem helyébe a szerintünk értékeesebb együttműködési szellem eszméjét helyezni.

A történet vége?

A zárófejezetben nem kívánjuk megismételni tapasztalatainkat. Néhány olyan szempontot emelünk ki, amelyek nem kaptak elég nagy hangsúlyt, és amelyeket a továbblépésben felhasználhatónak tartunk.

Elemeznünk kell, hogy a kooperáció felnőtt módja miként társult a gyermeknek is, felnőttnek is nevezhető folyamathoz. Miképpen zajlott le és hogyan értelmezhető, hogy „gyorstalpaló” módszerekkel végigkísértük őket azon az úton, hogyan lehet egyenjogú és egyenrangú, de mégis természet adta különbségeket tartalmazó kapcsolatokat kiépíteni, fenntartani, konfliktusokat megoldani.

Azt nem tudtuk megtanítani, csak be tudjuk mutatni, mennyire nem tudnak mit kezdeni egy kontaktus végével, a nagy emberi történések közül mennyire idegen számukra az elválás, a szakítás, a kapcsolat halála. Pedig azt hihetnénk, intézetiek és „félnomádok” számára, „felületes emberek” számára mi sem magától értetődőbb, mint az, hogy életükbe belépnek emberek és kilépnek onnan.

Az elmélet síkjára helyezve a csoport – (többek között) az együttes élmény, az együttesség dinamikus felfogására építve csoportfogalmunkat – a szociológia, a szociálpszichológia, a tágabban értelmezett pedagógia szocializáció fogalma felé közelítünk. Bár nem fűzhetünk illuzórikus reményeket a szocializáció (és az individualizáció) gyors vagy viszonylag egyszerű befolyásolásához, tapasztalataink alapján meg tudjuk erősíteni, hogy a gyermekek-kamaszok-fiatalok eléggé tág határok között befolyásolhatók. Ez a befolyásolás közvetlenül és közvetve is lehetséges volt táborunkban.

Közvetlennek tartjuk azt a bonyolult mechanizmust, amelynek segítségével a felnőttek viselkedése hol leckének, hol követendő-követhető, hol vágyva vágyott, ám mindenképpen eszményített modellnek látszott – és úgy is hatott. Nem azt akarjuk ezzel állítani, hogy három hét alatt a szociális befolyásolásnak mindazokon a lépcsőin felmentünk, amelyek az utánzást, a behódolást, az azonosulást az internalizációt vagy interiorizációt jelentik a szakirodalomban. Meggyőződésünk azonban, hogy olyan gyakorlati, legalábbis gyakorlatias programot mutatunk be, ami ellentétben a hatvanas, hetvenes évek ma már megalapozatlannak látszó eufóriájával, alkalmasak kipróbálásra, továbbgondolásra. Valószínűleg találtunk lehetőséget arra, hogy összegegyeztessük a kezdeti kulturális különbségeket, a korábbi környezeti eltéréseket olyan csoportdinamikai-nevelési koncepcióval, amely alkalmas ilyen (valójában társadalmi) problémák kezelésére. Nem gondoljuk, hogy általános krízis-intervenciós modellt dolgoztunk ki, s azt sem, hogy etnikai válságkezelő programot alakítottunk ki. Abban azonban eléggé biztosak vagyunk, hogy egy lehetséges koncepciót kialakítottunk, hogy egy megvalósítható gyakorlati beavatkozási mintát fel tudunk mutatni. Ezzel viszonylag nagy lépést tettünk meg.

Bizonyosra vesszük, hogy nem kísérleti laboratóriumot építettünk, hanem teljesen hétköznapi környezetet teremtettünk; annyira mindennaposat, hogy majdhogynem lényegtelen, hogy más hétköznapi keret miben tér el kanizsai táborunktól, feltéve, ha hétköznapiságát sikerül biztosítani. És feltéve persze, hogy sem kudarcaink elkerülésére, sem sikereink felülmúlására nem tesz meg mindent az a

munkacsoport, amelyiket elvileg meggyőz az ilyen multikulturális-pluralista tábor szervezésének szükségessége.

Fontosnak tarjuk hangsúlyozni, hogy a táborunkba érkezett gyermekekben, kamaszokban – az eltérő nevelési háttér ellenére – közös volt a szorongás. A szorongásban természetesen része volt az ismeretlen környezetnek is, de dominálta a hétköznapi helyzetektől, az intézményektől és főképp az „Élettől” való egzisztenciális félelem. Úgy gondoljuk, hogy táborunk „hétköznapiságra”, „mindennapiságra” való törekvése ezeket a szorongásokat csökkentette. Igyekeztünk megmutatni, hogy a napi helyzetekre, konfliktusokra van megoldás, és ezt a megoldást, a kívánatos és hatékony viselkedésmódokat nem lehetetlen elsajátítani. Személyes tapasztalattá vált számukra, hogy az egyszerű kommunikációs, interakciós helyzeteket – ha a begyakorlásra nem is volt elég a három hét – képesek felismerni, azonosítani tudják, és képesek megoldani a helyzetből következő problémákat. Csökkent az ismerethiány a többségi társadalom intézményeiről és a benne szereplőkről, következőképpen csökkent az inadekvát reakciók száma is.

Hétköznapi környezetünket átszötte, irányította egy eszmeileg teljesítményelvű, ugyanakkor toleráns és kisebbségpárti ideológia. Ez alakította azt a mikrotársadalmi hálózatot és struktúrát, amit tudatosan is formáltunk, és ami spontánul, de organikusán is fejlődött. Ez az ideológia meghatározta csoportunk intézményeit, a szerepeket, a tevékenységeket, a kontaktusokat, azok érzelmi-indulati színezetét, a motívumokat.

Kiemelt jelentőséget tulajdonítunk annak, hogy nem szavakban, hanem közvetlenül érzékelhető formában törekedtünk megvalósítani eszményeinket. Talán ennek volt köszönhető, hogy egyes és epizódikus kivételektől eltekintve sem gyermek, sem felnőtt nem érezte magát kísérleti helyzetben. (Jóllehet, minden felnőtt és lassanként minden gyermek megtudta, hogy élményeinkről „tudományos” beszámoló készül, mert ez a mi munkánkhoz tartozik.) Minden úgy volt elfogadható, ahogyan történt – eltekintve a meghökkentő és szokatlan elvektől, de ezekben jelent meg mindenki számára, hogy táborunk főszereplője a cigány gyermek.

A csoporttá formálódás – bár az egyes kiscsoportok fejlődésének elemzésünkben nem szenteltünk elegendő figyelmet, ezek nagy mértékben lehetővé tették a tábornak mint csoportnak a működését – tette lehetővé, hogy az egyének hatékonyan viselkedjenek, tapasztalataik ne véletlen egyéni szerencsének látszanak, hanem élménnyé szerveződjenek, időben is megnyújtva reményünk szerint a tábor hatásait.

Lewin csoportdinamikáját és az ökológiát azért tettük rendszerezési és elemzési alappá, mert igaz ugyan, hogy így többféle szempontot kellett egyszerre érvényre juttatnunk, de eljutunk oda, hogy nem pusztán több tényezőt látunk a részben általunk alakított környezetben, hanem a történések több rétegét tudjuk bemutatni. Esetleg – szándékainknak megfelelően – meg tudjuk növelni a kanizsai táborban szerzett tapasztalatok érvényességi körét nagyobb földrajzi, kulturális, társadalmi összefüggésrendszer irányába.

1990 nyarán gyűjtött tapasztalatainkat azért is tartjuk fontosnak, mert valódi alternatívának nevezhetjük a steril kísérletekkel szemben. Nem egyes függő változókat elemezhattunk, változtathattunk, hanem részesei voltunk természetes, résztvevő megfigyelésnek. Leírásunk erényei is hibái is ennek tudhatók be: talán

majdnem olyan változatos, ám esetenként ellentmondásos, mint az a jelenségkör, amelyet alakítottunk és megfigyeltünk.

Az elemzésünknek egy kevésbé elvont szintjén a nyári táboroknak egy sajátos vonására kell felhívni a figyelmet. Aligha kétséges, hogy mindazoknak az életmódtáboroknak, olvasótáboroknak, hagyományörző táboroknak, amelyeket cigány gyermekek részére szerencsés módon egyre többet szerveznek az országban, nagy jelentőségük van a vállalt cél megvalósításában, a cigány gyermekek etnikai öntudatának erősítésében. Azonban azt is tapasztaltuk, hogy a cigány gyermekek szünidei táborai esetleg éppen azon kör számára nem elég vonzóak, amelyre építeni szeretnénk egy magasabban képzett cigány réteg felnevelésében. Erre a társadalmi rétegre pedig nemcsak a cigányságnak van égető szüksége, hanem a magyar társadalom egészének is!

Bármilyen kényelmetlen felismerni, káros figyelmen kívül hagyni azt a tényt, hogy egyelőre még a „cigány” besorolás nemcsak a többségi társadalom széles rétegeiben hordoz negatív konnotációkat, hanem magában a cigányságban is. Más-képpen fogalmazva a cigányság széles rétegei azonosulnak többé vagy kevésbé azokkal a sztereotípiákkal, melyek a többségi társadalom cigányképét áthatják. Azok a cigány családok, gyermekek – a legöntudatosabb egyének, csoportok kivételével –, amelyek és akik menekülni akarnak az évszázados szegénységből, társadalmonkívülségből, gyakran etnikumukat is elutasítják. Az asszimilálódni törekvők nehezen fogadják el gyermekeik számára a szünidei „cigánytábor” is. Emlékeztetünk korábbi elemzésünkre (*Forray-Hegedüs*, 1990): a cigány gyermekek számára létesített külön osztályt, sőt a cigány nyelv iskolai oktatását is sokan egyfajta diszkriminációnak tekintenek és élesen szemben állnak vele. Hasonló jelentést hordozhat a cigány gyermekek számára szervezett szünidei tábor is.

De még azok egy része is, akik etnikumukat vállalni tudják, gyanakodva tekint a „cigánytáborra”. Éppen a legtörekvőbbek, a legmagasabb képzettséget elérni kívánók tartanak attól, hogy – ha pár hétre is – „gettóba” kerülnek, amely keservesen elért szintjükről akarja őket lehúzni, nehezen kialakított aspirációikat fogja letörni. Attól félnek, hogy esetleg olyan életmódot, életstratégiát fog sugallni a tábor – nem a szervezők szándéka, hanem a jelenlévők összetétele folytán –, amely hasonló az éppen elhagyni szándékozotthoz.

Az együttlétek során természetesen kiderülhet, hogy a félelem alaptalan volt, hogy a tábor nem lehúzó, hanem a felemelkedésben támogat, addigra azonban túlságosan nagy a veszteség.

Mi határozottan olyan tábort terveztünk, amely a középfokú továbbtanuláshoz szándékozott segítséget nyújtani, mégis meg kellett küzdenünk az ellenérzésekkel, és nem tudjuk, hányan maradtak el azért, mert féltek a „cigánytábortól”. (Az ilyenfajta ellenérzésekről nemcsak a gyerekek számoltak be, hanem ezt hallottuk ki a bennünket meglátogató cigány felnőttek aggodalmából, bírálatából is.) Ezért – bár mi az ilyen célkitűzéseinket legfeljebb részben tudtuk megvalósítani – szerencsésnek tűnik „komoly”, tanulásorientált cél kitűzése a nyári együttlétek számára. Egy ilyen tartalom megfogalmazása – és talán a miénknél határozottabb megvalósítása – elitarisztikusnak tűnhet, és valóban erősíthet elitarisztikus beállítódásokat. Azonban egyrészt ilyen igényekkel találkozunk a cigányság egyes rétegeiben is (utalunk a kötetben közölt esettanulmányunkra, amelynek cigány családjai

határozottan elusítanak minden olyan iskolai beavatkozást, ami a „nevelést” érinti, de támogatják azokat, amelyek az ismeretszint emelését célozzák), másrészt az iskolázottsági, képzettségi szint emelésére a cigányság egészének van szüksége. Természetesen az ilyen együttlétek nem a nyomorgó, elesett családokat és az elemi kultúrkészségekkel sem megbírkózó gyermekeiket célozzák – nekik talán másfajta segítségre van szükségük –, de meggyőződésünk szerint nem szabad figyelmen kívül hagyni a cigányság társadalmi heterogenitását sem, amiből következően a „feléle” vágyó gyermekeiket sem.

Megszívlelendő tapasztalatnak tartjuk önmagunk számára is, hogy a szünidei tábornak tudatosan lehet két (vagy több) kultúrára támaszkodnia, e kultúrák elemeit nem egymás ellen kijátszva, hanem mindegyiknek azonos tiszteletet adva ápolni, fejleszteni. Véletlen volt, hogy a mi gyermekeink között is akadt néhány, aki nem volt cigány. Ez a véletlen azonban fontossá vált akkor, amikor az egymás etnikuma iránti tiszteletet „gyakoroltuk”.

Talán érdemes lenne arra törekedni, hogy a cigány gyermekek számára szervezett szünidei életmód- vagy olvasótáborokban is vegyenek részt nem cigány gyermekek. Az ilyen alapon felépült tábor nem azonos a „hátrányos helyzetűek” bármely csoportja számára szervezett szünidővel, bár természetesen jelen lehetnek benne „hátrányos helyzetűek” is! A többségi kultúrát és a cigányság többféle kultúráját tudatosan integráló szünidei tábor úgy reprezentálhatná a valódi társadalmi helyzeteket, „settingeket”, hogy a védett környezetben, a máskor kisebbségben lévő kultúrát azonos rangúként fogadtatná el mindkét „féllel”. Az ilyen gyakorlóterep megsokszorozná a sok anyagi és szellemi ráfordítással szervezett együttlétek hatását.

Nem ennyire céltudatosan, de hasonló törekvésekkel szerveztük táborunkat. Egyértelmű pozitívumának tekintjük, hogy – bár viszonylag szűk kör és viszonylag rövid idő állott rendelkezésünkre – előző könyvünkben elméletileg tárgyalt multikulturális nevelési helyzetek gyakorlati megvalósítására tettünk kísérletet.

A multikulturális nevelés azokban a demokratikus országokban alakult ki, amelyekben évtizedek tudatos oktatáspolitikája irányult az etnikai kisebbségek gyermekeinek társadalmi (és iskolai) integrációjára. Alapját az állampolgári és az emberi jogi egyenlőség nemzetközi statútumai képezik, amelyek deklarálják mindenki jogát ahhoz, hogy kultúráját ápolhassa, átörökítse.

Sok kisebbségi etnikum gyermekei küszködnek azzal, hogy egyszerre kell el-sajátítaniuk saját kultúrájuk normáit, értékeit, szokásrendszerét és a többségi társadalom kultúráját, azaz egyszerre több kultúrában kell szocializálódniuk. A többségi társadalomban gyanakvást, bizalmatlanságot, ellenségességet tapasztalnak, sőt maguk is szembenállnak a társadalom intézményeivel. Az ilyenfajta szembenállás és a kulturális távolság között egyenes arányosság van.

A demokráciákban a kisebbségi csoport tagjai támogatást kapnak ahhoz, hogy a többségi társadalom kultúráját megismerjék, és hogy saját kultúrájukkal, etnikumukkal azonosulni tudjanak. Az önérték tudata, erősítése nemcsak a társadalom intézményrendszerében való eligazodásban segít, hanem erős motiváló tényező lehet az integrációhoz. A többség számára nyereséget jelent minden kultúra értékeivel való megismerkedés, a világ kitágulása. Közös haszon, hogy ellenséges vagy

bizalmatlan idegenek helyett együttműködni képes és akaró társakra találnak egymásban.

Magyarországon ma még nemcsak a gyakorlatban nem intézményesült a multikulturális nevelés, elméletileg sincsenek kimunkálva főbb tartalmi, irányai, de még az elvek szintjén sem számít elfogadottnak a gondolat. Kérdéses az is, hogy beilleszthető-e ez a demokratikus elem a jelenlegi intézményi rendszer szerkezetébe. Az oktatásügy alig vesz tudomást a nemzetiségként is elismert etnikumok kulturális igényeiről, a legnagyobb létszámú etnikai kisebbséget, a cigányságot még mindig legfeljebb szociális peremcsoportként ismeri el. Változásra velük kapcsolatban lenne talán a legnagyobb szükség. Kölcsönös, egyenrangú elfogadás és tisztelet hiányában veszély fenyegeti a társadalmi békét, mivel egy többszázezres etnikum kénytelen idegennek érezni magát saját hazájában.

A Cigány Ifjúsági Szövetség háromhetes nagykanizsai táborában multikulturális nevelésre tettünk kísérletet. Negyven hetedikbe, illetve nyolcadikba lépő, középfokú iskolákban továbbtanulni szándékozó cigány gyermek számára volt hely. A résztvevők között néhány nem cigány tanuló is helyet kapott, a tábor, illetve a programok felnőtt vezetői és szervezői is több etnikumból kerültek ki.

A tábor kettős célt tűzött maga elé: támogatni a többségi társadalom és ezen belül is az iskola által közvetített kultúra iránti pozitív attitűdök kialakítását, valamint segíteni a cigány kultúra értékeinek megismerését, az Én-kép erősítését.

A környezet a többségi társadalmat jelenítette meg. Lehetővé tette a különböző intézményekkel való kapcsolatok gyakorlását, az épület eredeti funkciója (középfokú iskolai diákotthon) segítette az iskolai tanórákhoz hasonló tevékenységek elfogadását és hatékonyságát. A saját etnikai kultúrával való ismerkedés, illetve az ezt szolgáló programok iskolai környezetben szerveződtek, ami növelte presztízsiüket, társadalmi súlyukat. Eredetileg nem tervezett, spontán folyamat eredményeként kialakult a tábornak egy további funkciója is: a helyi cigányság (elsősorban gyerekek és fiatalok) közösségi központjává vált. Olyan „iskolai” körülményeket sikerült teremteni, amelyek között természetesnek számított a kisebbségi és többségi kultúra egyenrangú pozíciója térben és időben.

A szervezés – a közösen kialakított házirend – legfontosabb pillérei voltak a közös munkát lehetővé tevő, de inkább csak technológiai jellegű magatartási-fegyelmi szabályok betartása és az előítéletes magatartások, megnyilvánulások tilalma. Ez utóbbi természetesen minden etnikum védelmét szolgálta.

Miután sikerült leküzdeni a gyerekek elutasító magatartását az iskolai jellegű tanulással szemben (ez nagyrészt a többség súlyos iskolai kudarcaira, kisebbsérről arra a természetes gyermeki reakcióra volt visszavezethető, hogy a nyár nem tanulásra való), a délelőtti kötelező foglalkozások rangja igen gyorsan növekedett. Egyre több volt az igény, hogy a cigány kultúra megismerését célzó foglalkozások is kerüljenek erre az időpontra. A második héttől rendszeressé vált, hogy az egyik délelőtti órát cigány mesék hallgatásával, cigány nyelvű dalok tanulásával, a cigányság történetéről szóló előadásokkal töltöttük. Egyidejűleg viszont a szabadidős programok is átszerveződtek: a gyerekeknek legalább a fele rendszeresen járt könyvtárba, estére házi feladatokat kértek, felajánlották segítségüket a tesztek, dolgozatok javításához. A cigány identitás vállalása nem csökkentette a „magyar” kul-

túra befogadásának készségét, hanem mindkét területen erősödött az elfogadó, pozitív attitűd.

A tábor által preferált értékek – az egyéni felelősség, a kölcsönös tisztelet, az együttműködő magatartás – szerepet játszottak abban, hogy a gyerekek egyénileg és csoportosan is öntudatos cigányként léphettek kapcsolatba a városi intézményekkel. Tapasztalatot szerezhettek arról, hogy a többségi társadalom intézményei barátságosak képesek lenni a kétszeresen is – cigányként és gyermekként – kisebbségi helyzetűekkel.

Az intézmények (személyzetük) viszonylag rövid idő alatt le tudták küzdeni félelmüket és bizalmatlanságukat nemcsak az egyénként megjelenő cigány gyermekkel vagy fiatallal szemben, hanem kisebb-nagyobb csoportjaikkal, sőt tömegükkel szemben is (esti programjainkon néha 60-80 cigány fiatal is megjelent).

Úgy véljük, a negatív tapasztalatok, a negatív élmények egymást hatását erősítik, elutasítást, irracionális félelmet és fenyegettségi érzést váltanak ki. Tapasztaltuk, hogy a pozitív élmények is összegeződnek, elfogadást, öntudatot, bizalmat és magabiztosságot eredményeznek. Táborunk kísérlet volt, és nehezen tudjuk elképzelni, hogyan lenne ilyen programcsomag beilleszthető mai iskolai rendünkbe. Addig is, amíg erre nem nyílik lehetőség, legalább a nyári együttlétek kevésbé formalizált rendszerében lenne föltétlenül fontos összegyűjteni a multikulturális nevelésnek az iskolában is felhasználható tapasztalatait.

Irodalom

- Aichhorn, A.** (1925): Verwahrloste Jugend. Internationaler Psychoanalytische Verlag, Leipzig, Wien, Zürich
- Allport, G.W.** (1977): Az előítélet. Gondolat, Budapest
- Ariès, P.** (1987) Gyermek, család, halál. Gondolat, Budapest
- Ariès, P. und Duby, G.** (1989): Geschichte des privaten Lebens, Bd.1. S. Fischer, Frankfurt am Main
- Aronson, E.** (1987): A társas lény. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest
- Bagdy Emőke** (1977): Családi szocializáció és személyiségzavarok. Tankönyvkiadó, Budapest
- Bettelheim, B.** (1985): A mese bűvölete és a bontakozó gyermeki lélek. Gondolat, Budapest
- Bowlby, J.** (1952): Maternal Care and Mental Health. WHO, Genève
- Buda Béla** (1988): A közvetlen emberi kommunikáció szabályszerűségei. Tömegkommunikációs Kutatóközpont, Budapest
- Bühler, Ch. – Hetzer, H.** (1961): Kleinkindertests. Barth, München
- CERI** (1989): One school, many cultures. OECD, Paris
- Doise, W.** (1980): Csoportközi viszonyok és reprezentációk. In: Pataki Ferenc (vál.) Csoportlélektan. Gondolat, Budapest
- Elias, N.** (1988): A civilizáció folyamata. Gondolat, Budapest
- Forray R. Katalin – Hegedüs T. András** (1990): A cigány etnikum újjászületőben. Közoktatási Kutatások, Akadémiai, Budapest
- Forray R. Katalin** (1988): Társadalmunk és középiskolája. Akadémiai, Budapest
- Freud, S.** (1987): Mózes. Európa, Budapest,
- Hall, E.T.** (1980): Rejtett dimenziók. Gondolat, Budapest
- Hanák Katalin** (1978): Társadalom és gyermekvédelem. Akadémiai, Budapest
- Harlow, H.F.** (1959): Love in infant monkeys, Sc.Am.VI.
- Hebb, D. O.** (1975): A pszichológia alapkérdései. Gondolat, Budapest
- Hegedüs T. András** (1983): A társadalomtudományok integrációja – az ökológia a pszichológiában. Magyar Pszichológiai Szemle, 1: 42-58.
- Hegedüs T. András** (1991): Pszichológia I., II. A személyiség jövője és nevelési stílusok. Aula, Budapest
- Láng János** (1974): Lélek és Isten. Gondolat, Budapest
- Lapiere, R. T.** (1981): Az attitűdök mások, mint a cselekedetek. In: Csepeli György (vál.) A kísérleti társadalomlélektan főárama. Gondolat, Budapest
- Lewin, K.** (1975): Csoportdinamika. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest
- Maslow, A.H.** (1963): Toward a Psychology of Being. Van Nostrand, Toronto
- Mérei Ferenc** (1948): Az együttes élmény. Társadalomlélektani kísérlet gyermekeken. Officina, Budapest
- Myrdal, G.** (1974): Korunk kihívása: a világszegénység. Gondolat, Budapest

- Papp György** (szerk.) (1990): Jelentés a magyar gyermekek helyzetéről 1990. Gyermekek érdekei Magyarországi Fóruma, Budapest
- Róheim Géza** (1984): A bűvös tükör. Magvető, Budapest
- Rogers, C.R.** (1959): A Theory of therapy, personality and interpersonal relationships, McGraw Hill, New York
- Sherif, M. – White, B. J. – Harvey, O. J.** (1955) Status in Experimentally Produced Groups. *Am. J. Sociology*, 60.
- Sherif, M.** (1976): A fölérendelt célok szerepe a csoportközi konfliktus enyhítésében. In: Pataki Ferenc (vál.): *Pedagógiai szociálpszichológia*. Gondolat, Budapest
- Sherif, M. – Sherif, C. W.** (1980): Csoporton belüli és csoportközi viszonyok: kísérleti kutatás. In: Csepeli György (vál.): *Előítéletek és csoportközi viszonyok*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest
- Spitz, R. A.** (1968): Vom Säugling zum Kleinkind. Klett, Stuttgart
- Spoerl, D.T.** (1951): Some aspects of prejudice as affected by religion and education. *J. of Soc. Psych.* 33.
- Tajfel, H.** (1980): Csoportközi viselkedés, társadalmi összehasonlítás és társadalmi változás. In: Csepeli György (vál.) *Előítéletek és csoportközi viszonyok*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest
- Vaskovics, L. A. – Watzinger, D.** (1982): Wohnumweltbedingungen der Sozialisation bei Unetrtschichtfamilien. In: Vaskovics, L.A. (szerk): *Umweltbedingungen familialer Sozialisation*. Enke, Stuttgart
- Weber, M.** (1979): *Gazdaságtörténet*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest
- Whiting, J. W. M. – Child, I. L.** (1957): Child training and personality. Cit: Hofstätter, P. R: *Psychologie*. Fischer, Frankfurt am Main
- White, R. – Lippit, R.** (1969): A vezető viselkedése és a tagság reakciója háromféle társadalmi klimában. In: Pataki Ferenc (szerk.): *Csoportlélektan*, Gondolat, Budapest
- Yates, A.** (1976): Csoportképzési eljárások az iskolában. In: Pataki Ferenc (vál.): *Pedagógiai szociálpszichológia*. Gondolat, Budapest
- Zeigarnik, B.** (1927): Über das Behalten von erledigten und unerledigten Handlungen. *Psychologische Forschung*, 9.

Az együttélés rejtett szabályai

Tartalom

Előszó	115
Az esettanulmány megszületése	116
A társadalmi környezet	121
A vizsgált csoport	124
A szerepek kialakulása az óvodában és az iskolában	133
A cigány csoport igényei	140
Elvesztett és megnyert csaták	148
A legfontosabb: a család	152
Következtetések, problémák	157

Előszó

Ez a kis kötet sok ember együttműködésének köszönhető. Bár formailag inkább a kutatási beszámolók, esettanulmányok – tehát valaminek a lezárása – műfajának felel meg, azok akik részt vettek a létrejöttében, sokkal inkább kezdetnek szánták. Ezért a tétovaság, ezért a gyermekbetegségek, ezért a témák és gondolatok egyenetlen mélységű kifejtése.

A kutatás és a kézirat hibáiért teljes mértékben a szerzők felelősek, de azért, hogy a kutatás lezajlott és a kézirat megszületett, sokaknak köszönettel tartozunk.

Időrendben haladva: az Országos Pedagógiai Intézet főigazgatója, Szabolcsi Miklós akadémikus és a tudományos titkárság vezetője, Rét Rózsa inspirálták a munkát, minden szervezeti, pénzügyi, szakmai segítséget megadva. Nem üres szólam, hogy nélkülük nem jöhetett volna létre az elemzés, és (reményünk szerint) sok információval lennének szegényebbek.

Minden kutatás természetes velejárója, hogy válságos, szinte kilátástalan helyzetbe kerülhet: a holtpontra való túljutásért Szabolcsi Miklóson kívül igen nagy hálával tartozunk Orbán Erzsébetnek és Csoma Gyulának. Hatékony és odaadó beavatkozásuk nélkül nem lett volna nyersanyag, sem pedig kézirat.

Az interjúk elkészítéséért közgazdász-tanár szakos hallgatóknak mondunk köszönetet: Barbócz Juditnak, Góth Erzsébetnek, Karai Évának, néhai Németh Ferencnek, Szalka Máriának, Váczi Józsefnek.

Hűen a kézirat szelleméhez, névtelenül köszönjük a vizsgált óvoda és iskola vezetőinek, pedagógusainak, hogy sok időt szántak a kutatásra, és tanácsaikkal is segítettek munkánkat.

A klasszikus dramaturgiai szabályoknak megfelelően utoljára, de nem utolsó sorban mondunk köszönetet beszélgető partnereinknek, akiket nem nevezhetünk meg. Sokat tanultunk tőlük.

Nekik ajánljuk ezt a munkát: Endinek, Gerének, Kacsának, Lulunak, Macinak, Momosnak, Ponnának, Rekének, Tallárkának, Zágának és társaiknak!

Forray R. Katalin
Hegedüs T. András

Budapest, 1985

Az esettanulmány megszületése

Közismert és elfogadott tétel, hogy az alulprivilegizált csoportok sikeres társadalmi beilleszkedésének egyik alapvető feltétele iskolázottsági szintjük emelése. A hazánkban és külföldön kialakított felzárkóztató, kompenzáló, támogató iskolai programoknak a vártnál mérsékeltbb sikere nem teszi feleslegessé a problémakör minél mélyebb megismerésére, a támogatás további formáinak kialakítására tett erőfeszítéseket. Ellenkezőleg: ösztönzést jelenthet, hogy a kérdéskör továbbra is a kutatások állandó témája legyen. E problémakör egyik metszete a cigány gyermekek az átlaghoz, illetve a többséghez képest nagymértékű, gyakori iskolai sikertelensége.

Az elmúlt 20–25 év eredményei a cigány gyermekek beiskolázásában – újabban az óvodai ellátásában –, az elvégzett osztályok számának növekedésében jelentősek és tiszteletre méltóak, de figyelmeztetnek arra is, hogy egy emberöltő nem elegendő az elmaradás felszámolására.

A magyar társadalomban, gazdaságban, kulturális színvonalban bekövetkezett fejlődés egyúttal új problémák, új elmaradások, a népességben, ezen belül is a cigány népességben új társadalmi szerkezetek, problematikus, támogatásra szoruló csoportok kialakulásával járt együtt. A városokba koncentrálódó társadalmi-gazdasági fejlődés a falusi térség egy részét és az ott élő népességet halmozottan hátrányos helyzetbe szorította, a technikai fejlődés nyomán számos tradicionális mesterség vált feleslegessé, piacképtelenné, míg mások számára a fejlődés új lehetőségei nyíltak meg. Mindez érintette és érinti a cigány népességet is, sőt sok esetben az átlagnál nagyobb és kedvezőtlenebb mértékben.

A cigány gyermekek iskolai eredményességével kapcsolatos pedagógiai, nevelésszociológiai, pszichológiai kutatások a gyermekek elmaradását lényegében az alábbi okokra vezetik vissza:¹

1. mindenekelőtt a családok szociokulturális helyzetére, amelynek jellemzője a szegénység, a gyermekek nagy száma, a rendkívül rossz lakásviszonyok, a szülők hiányzó vagy igen alacsony iskolai végzettsége, a társadalmi munkamegosztásban elfoglalt kedvezőtlen pozíciója;
2. a nyelvismeret hiányosságaira (amit részben az életkörülmények kedvezőtlenlése, részben a nem-magyar anyanyelvűség indokol), s mindennek következtében az absztrakt-fogalmi gondolkodás alacsony szintjére;
3. a lakóhelyi település hátrányos helyzetére, az infrastrukturális ellátottság alacsony szintjére, a cigány gyermekeket oktató iskolák kedvezőtlen személyi-tárgyi feltételeire, amelyek következtében nem csökken a várható mértékben a cigány gyermekek lemaradása.²

1 Kozák István: A cigány lakosság beilleszkedése társadalmunkba. Társadalmi Szemle, 1982. 8-9. 68-85.; Szegő László (szerk.): Cigányok. Honnét jönnek, merre tartanak. Kozmosz, 1983.; Havas Gábor: Foglalkozásváltási stratégiák különböző cigány közösségekben. Medvetánc, 1984. 2-3. 209-.

2 A hivatkozott kutatási eredmények néhány fontosabb forrása: Beszámoló a magyarországi cigányok helyzetével foglalkozó 1971-ben végzett kutatásról. A kutatást vezette Kemény István. MTA Szociológiai Intézet, 1976.; Nagy József: Iskolaelőkészítés és beiskolázás. Akadémiai Kiadó, 1974.; Tomai Éva: Cigány tanulók szókincsének és szocializációs fejlettségének vizsgálata. Magyar Pedagógia, 1978. 2. 267-273.; Balázs Mihály: Cigány tanulók az általános iskolában. Köznevelés, 1978. 22.3-6.; Réger Zita: Cigány osztály, „vegyes osztály” – a tények tükrében. Valóság, 1978/8. 77-89.;

A kutatási eredmények lényegében és összességében magyarázatot adnak egy több százezer főnyi népesség iskolai magatartásának főbb jellemzőire, és alkalmassak arra is – amint ezt az elmúlt másfél évtized bizonyította –, hogy e felismerésekre támogató programok legyenek alapíthatók. Úgy véljük, azonban – éppen az eddigi kutatások eredményei alapján –, hogy szükséges és időszerű a kutatásban a kulturális magatartás cigányságon belüli eltéréseit is alaposabban vizsgálni, hiszen a statisztikák által mutatott fejlődés és lemaradás nem egyszerre és egy időben jelenik meg valamennyi cigány család, cigány közösség gyermekeinek sorsában. Feltételezhető, hogy – mint minden társadalmi jelenség esetében – az átlag többé-kevésbé jelentős szóródást takar.

A kutatások hangsúlyozzák: a cigányság sem nyelvében, sem társadalmi integrációjának, illetve asszimilációjának mértékében nem egységes. Számunkra mégis úgy tűnik, ez a megállapítás gyakran nem kap valódi tartalmat (eltekintve a főként néprajzi ihletésű vizsgálatoktól).

Úgy gondoljuk, hogy a pedagógiai kutatásokban a családok többségének szélsőségesen kedvezőtlen szociokulturális helyzete – mint legnagyobb hatású tényező – háttérbe szorítja a finomabb sajátosságokat, így rejtve marad a cigány gyermekek gyakori iskolai sikertelenségének néhány, nézetünk szerint rendkívül fontos összetevője. Ezért vizsgálatunk terepeként olyan iskolát választottunk ki, amelynek körzete mentes a települési hátrányoktól, amelynek cigány tanulói konszolidált családi körülmények között, anyagi biztonságban nevelkednek, de nem adták fel nyelvüket, hagyományukat.

Itt az iskolának kell megbirkóznia azzal a problémával, hogy bizonyos értelemben önálló, saját kultúrával rendelkező csoport gyermekeit kell integrálnia, az érintetteknek meg kell birkózniuk azzal a problémával, hogyan tegyék magukévá a többségi társadalom értékeit, normáit úgy, hogy közben megtartsák saját kulturális örökségüket, azonosságukat. Meggyőződésünk, hogy minden egyes iskolának, amely a cigányság hagyományait, de legalábbis „másságát” őrző csoportjával találkozik, a multikulturális nevelést kell megvalósítania (elismerve vagy tagadva ezt). A kulturális eltérést egyaránt hordozhatja értelmezésünkben³ a nyelv, a demográfiai magatartás, a családi szocializáció (értékek, normák, életstratégiák stb.), foglalkozási módok, a külső megjelenés, jöllehet ezek a jellemzők nem feltétlenül együttesen és csoportonként nem azonos súllyal vannak jelen.

Ezzel a tézissel nem ellentétes – legfeljebb elméletileg és gyakorlatilag egyaránt nehezíti a helyzetet – a cigányság heterogenitása.

Feltételezésünk, hogy az iskolai siker a család (a gyermek) és az iskola közötti interakciók eredménye, ami a társas viselkedések, cselekvések folyamatában jön létre. Ebben a folyamatban konfrontálódnak a családi és az iskolai stratégiák. A cselekvés csak akkor eredményes és hatékony, ha a család (a gyermek) az iskolai

Várnagy Elemér: Cigány tanulók önértékelése egy igény szint vizsgálat nyomán. *Pedagógiai Szemle*, 1977/2. 148–153.; Forray R. *Katalin*: Az iskolai kudarc társadalmi-területi tényezői. *Kultúra és Közösség*, 1984/6. 46–60.

³ A nevelés multikulturalitásán itt nem a többnyelvű oktatást értjük, hanem azoknak az értékeknek, hagyományoknak, szokásoknak stb. a befogadását, megőrzésére, átadására való törekvést, amellyel egyes etnikai csoportok rendelkeznek. V.ö. *Education and the Diversity of Culture* (Mitter, W-Swift J. ed.), Bericht der 11. Konferenz der Comparative Education Society in Europa (Böhlau Verlag, Köln-Wien, 1985) referátumai.

célokat, értékeket, normákat el tudja fogadni, és az iskola legalábbis tolerálni képes a családi célokat, értékeket, normákat. Ezek a cselekvések, társas folyamatok a lakóhelyi környezet térbeli és társadalmi hálózatában valósulnak meg, tehát nem egy család (gyermek) és egy iskola tértől és időtől független viszonyáról van szó, hanem olyan kapcsolatok hálózatáról, amely nagyon is helyhez és időhöz kötött, alakulását befolyásolja a lakóhelyi környezet, amint hogy maga is hatást gyakorol a környezetre. Ebben az értelemben szociálökológiai kutatási hipotézisről van szó. Azaz megkíséréljük ötvözni a szociológia, a szociográfia, a pszichológia, a szociálpszichológia, a pedagógia némely elemét a szociálökológia kínálta értelmezési keretben, s a történéseket, a szocializáció egyes mozzanatait az egyén-környezet interakciókon keresztül bemutatni.

Véleményünk szerint a nyelvi problémák, az elvont fogalmi gondolkodás, a szimbólumokkal való bánásmód problémái mellett figyelmet kell fordítani arra, hogy esetleg ezek jelek és nem okok, tünetek és nem diagnózisok. Tapasztalataink szerint mindezekben közös, illetve a kibukás, lemaradás, lemorzsolódás egyik lényeges összetevője annak a magatartásnak a hiánya, csonkasága, ami legalább olyan fontos az óvodában, iskolában, mint a tananyag elsajátítása, a felelés, a dolgoztatás. Ez a magatartás úgy összegezhető, mint az óvodásgyerek, az iskolásgyerek szerepének elsajátítása, a normák, igények, hagyományok megismerése, elfogadása, majd belsővé válása. Részben ezzel, a szereptanulás nehézségeivel, a modellek hiányával magyarázhatjuk feltételezésünk szerint azt az eléggé általános jelenséget, amelyet iskolai kudarcnak, elakadásnak nevezhetünk.

További tényező, amelynek hatására gondolnunk kell, a családok általános jövőképe, életstratégiái. Az igen nehéz anyagi feltételek között élő családokban természetesen kell tekinténünk, hogy a másnapi megélhetés biztosítása képezi a stratégiák alapját, s érthető, hogy a magasabb szintű általános műveltséggel, a magasabb iskolázottsággal elérhető távlati előnyöknek ilyen körülmények között alig lehet szerepe.

Lényeges feltételezésnek tartjuk azt is, hogy létezik egyfajta szociális küszöbérték (a cigány gyermekek aránya az összes gyerek között), amely felett alig van esély a kompromisszumra, alkura, szociális tanulásra, szereptanulásra. Mind az ún. eklektikus, mind az ún. humanista szociálpszichológia, a neveléslelektan találkozott azzal a problémával, hogyha egy népcsoport veszélyeztetve érzi magát egy másiktól, akkor a szocializációs folyamatok zavarossá válnak, csökken az integráció esélye. (Az USA-ban végzett széles körű vizsgálatok szerint például az iskola hatékony integráló tevékenységének feltétele, hogy a más kultúrában nevelkedő gyerekek aránya a 25%-ot ne lépje túl.⁴

Úgy véljük, hogy – nem feltétlenül megfogalmazottan – bizonyos arányszám elérése után a lakáshelyzet, a jövedelemszerzés, az utcakép körül kristályosodhatnak ki a veszélyérzetek: egyik oldalról az asszimilációs, integrációs törekvések elutasítása, másfelől, s mindkét oldalról a diszkrimináció, a szegregáció nyílt vagy lappangó tendenciája.

⁴ A megállapítás a Coleman-jelentés adatainak másodelemzésén alapszik. (Cohen, D. K. – Pettigrew, R. T. – Riley R. T.: Race and the Outcomes of Schooling. In: On Equality of Educational Opportunity. Random House, New York, 1972.

Ha a kisebb és a nagyobb csoport, egy-egy vagy néhány cigány család és a közoktatási intézmények interakcióit kutatjuk, aligha kerülhetjük meg az azonosítástudat kérdését. Szükségesnek tartottuk adatok gyűjtését, információk szerzését arról, hogy a vázolt hipotézisrendszeren belül maradván milyen önkép, ideológikus háttér, etnikai egyenértékűségtudat játszik szerepet e stratégiák kialakításában és az interakciókban.

Hipotéziseink vizsgálata azt követelte, hogy figyelmünket a gyerekekre és családjaikra összpontosítsuk. Az iskola, az óvoda, a pedagógus magatartása, stratégiai ennél kisebb hangsúlyt kaptak. Nem volt célunk, hogy az óvoda, az iskola elé mintegy tükröt tartsunk, hanem arra törekedtünk, hogy egy csoport magatartásának tényeit tárjuk fel, és ezeket ágyazzuk összefüggésbe, amelyek reményünk szerint segítenek a megértésben és az adekvát iskolai válaszok kialakításában.

Esettanulmányunkban nem a cigányság általános problémáival (szociológiai, szociálpolitikai, néprajzi stb.) foglalkozunk. Ugyanígy nem foglalkozunk a cigányságot övező előítéletekkel, mert szociológiai és szociálpszichológiai ismereteink alapján tudjuk, hogy ezek vannak, és eddigi kutatásunk nem tud újat adni az előítéletek gazdag irodalmához. Nem foglalkozunk azokkal a közoktatási intézményeken belüli problémákkal, amelyek egyrészt a műveltségtartalomhoz, annak közvetítési módjához, a cigány tanulók beiskolázásához, a verbális és nonverbális intelligencia mérési kérdéseivel kapcsolódnak. Ezzel szemben modelleket keresünk (és esettanulmányunkban egyet leírtunk), miképpen áll interakcióban egy cigány közösség és a környező magyar közösség értékeit hordozó iskola, hogyan él együtt két értékrend, hogyan zajlik a valóságban az értékközvetítés – a mi megfogalmazásunkban a társadalmiasulás, a szocializáció – folyamata.

A kis mintán végzett kutatás egyúttal egy hasonló hipotézisrendszerre épülő, kiterjedtebb vizsgálat előtanulmánya. Arra is törekedtünk, hogy pontosabb kérdéseket, hipotéziseket fogalmazzunk meg e szélesebb körű vizsgálat számára.⁵

Hipotéziseink vizsgálata inkább „puha”, mint „kemény” adatokat igényelt, ezért választottunk mintául egyetlen iskolakörzetet. A vizsgálat legfőbb módszere a strukturált mélyinterjú volt, amit folyamatosan végzett iskolai és családi megfigyelés, jegyzőkönyvezés egészített ki. Az interjúkkal az egyének és családok élet-történetét, földrajzi és társadalmi mobilitását, iskolai-munkahelyi tapasztalatait és élményeit, szomszédsági, rokonsági viszonyrendszerét, az óvodával, iskolával kapcsolatos várakozásait, a gyermekek jövőjére vonatkozó terveit, életmódjának, nevelési szokásainak néhány elemét, a csoportra és másokra vonatkozó nézeteit, vélekedéseit kívántuk megismerni.

Tizennyolc család tagjaival összesen 32 mélyinterjú készült, további négy családban gyűjtöttünk kiegészítő információkat. Valójában ennél nagyobb a megkérdezett cigány felnőttek és gyermekek, a többé-kevésbé megismert családok száma, mivel az interjúkat több ülésben készítettük, meg-megszakítva az éppen odalátogató rokonokkal folytatott beszélgetésekkel.

⁵ E kutatás eredményeit a sorozatban megjelent *A cigány etnikum újjászületében* (1990) című kötetben foglaltuk össze.

Mivel a körzet szempontjából releváns közoktatási intézményhálózat egészét meg akartuk ismerni, felkerestük a körzet óvodáját, a kerületben (de a körzeten kívüli) működő dolgozók esti általános iskoláját és a kisegítő iskolát is.

Az intézményekben az igazgatókkal (vezető óvónővel), az illetékes igazgatóhelyettesekkel, valamint (az általános iskolában és az óvodában) a felkeresett cigány gyermekek óvónőivel, osztálytanítóival, illetve osztályfőnökeivel készült interjú, melyekben elsősorban a gyerekekkel kapcsolatos tapasztalatokról kérdeztük beszélgető partnereinket. Beszélgetéseket folytattunk továbbá a kerületi művelődési osztály vezetőjével, az óvodáért felelős tisztviselőjével, a kerület (nyugalmazott) gyámügyi előadójával, a cigánygondozóval, a védőnővel. Valamennyiüktől támogatást kaptunk, sok olyan szempontra világítottak rá, amelyek segítették munkánkat.

Eredeti célkitűzésünk az volt, hogy a gyermekek apjával, anyjával, illetve a nevelésben befolyást gyakorló felnőttekkel (mindenekelőtt nagyszülőkkel) is interjút készítsünk, ez azonban nem mindig sikerült: az anya vagy az apa elzárkózott a beszélgetéstől.

Voltak családok, amelyeket többszöri időpont-egyeztetés után sikerült felkeresnünk, és ahol csak viszonylag hosszan tartó ismeretség után voltak hajlandók önmagukról, gyermekeikről beszélni. Vizsgálatunk során ismertük fel, hogy a gyerekek családi nevelésük következtében rendkívül tájékozottak a saját magukkal és családjukkal kapcsolatos kérdésekben. Nem következetesen felhasznált tapasztalattunk, hogy a szakirodalommal ellentétben még a hét–kilenc éves gyermekek is „jó” interjúalanyoknak bizonyultak: speciális felkészítés nélkül is informatív beszélgetéseket folytattunk néhányukkal (természetesen szülői beleegyezés, néha szülői biztatás nyomán).

A családokkal folytatott interjúkat egy iskolai megbeszélés készítette elő (az iskola igazgatójának a tanácsára és támogatásával), ahol bemutakoztak egymásnak az iskola cigány tanulói és az interjúkat készítő egyetemisták. A gyerekek kezdeti gyanakvása hamar eloszlott, és oldott hangulatban beszéltek meg a kutatás célját, módszereit, kértük meg a gyerekeket arra, hogy közvetítsék látogatásunk szándékát szüleiknek. Ezután a gyerekek választhattak, hogy a jelenlévő interjúk közül kivel akarnak kapcsolatban maradni. A „plenáris” megbeszélést követően kiscsoportos beszélgetések kezdődtek a gyerekek és az „ő” egyetemistáik között. Ez volt a nyitánya a több hónapon át – némelyiknél a kutatás befejezése után is – tartó kapcsolatoknak. A szükséges további családinterjúkat a cigány közösség tekintélyesebb tagjaival, családjaival – akiknek nem voltak vagy éppen nem voltak jelen iskolás gyermekeik – a kutatás vezetői készítették.

A jelen sorok szerzői több éve maguk is ennek a környéknek a lakói. A vizsgálati eredmények értelmezésében talán segítséget jelent, hogy fél évtizede vesszük igénybe ugyanazokat az intézményeket, szolgáltatásokat, állunk együtt sort a bolti pénztáraknál, kísérik figyelemmel gyermekeik születését, növekedését, életmódjuk nyilvánosság előtt megjelenő jegyeit és a helyi nem cigány lakosság reagálását. Abban reménykedünk, hogy ez nem tett bennünket elfogulttá sem pozitív, sem negatív értelemben, s a kutatás során kialakult néhány szorosabb, személyesebb kapcsolat inkább segít tisztábban látni, semmint akadályozza a megértést.

A társadalmi környezet

Az iskola a hetvenes évek fordulóján épült típusépület, 16, tanteremként használt helyiség áll 22 tanulócsoporthoz rendelkezésére. A tanulók teljes létszáma 650, mintegy 50 százaléka fizikai dolgozók gyermeke. Az 1983/84-es tanév elején 25 cigány tanulót tartottak számon az iskolában. Az iskolának tornaterme van, s a környezethatárokon kívül 4–500 méter távolságban lévő tanuszodát is használhatják a gyerekek.

Az óvoda szintén panelépület a hetvenes évek elejéről. Ez azonban változatosabb formájú, anyagú, kiképzésű, mint az iskola. Körzete egybeesik az iskoláéval, s több mint 200 gyermeknek ad helyet. Vizsgálatunk idején 12 kisgyermek volt cigányként számon tartva.

Bár az iskola és az óvoda a környék „kulturális centrumai”, elhelyezkedésük – különösen az iskoláé – korántsem centrális. Egyik oldalon egy nagy alapterületű, de kevesek által használt bekerített sportpályára néz, a másik oldalán egy régóta tervezett strand félbemaradt építkezésének romjai láthatók – a medencéhez kiemelt föld dombjait még leginkább néhány kutyatulajdonos tudja hasznosítani.

Az iskolakörzet a főváros egyik – közigazgatásilag központi, földrajzilag inkább peremkerületi – családirházas városrészében helyezkedik el. Óslakosai kertészek voltak. A két háború közötti parcellázások során nadrágszűj-parcellákat (50x20 méter) alakítottak ki, melyeken két-szoba-konyhás ikerházak épültek vasutasok, postások, kistisztviselők számára. A mai utcaképet különböző időszakokból származó, eltérő anyagi, kulturális színvonalat tükröző házak együttese határozza meg. Az épületek többsége családi ház, melyek sorába kevés fantáziával – és kevés pénzből – épült 4–12 lakásos társasházak ékelődnek be. Itt-ott állnak még a legrégebb alacsony kis parasztházak, melyeket előkert választ el az utcától, egykori kerteszetek megmaradt területén a telek végén elhelyezkedő vályogból készült nyári-konyhák (ezek ma lakatlanok vagy idős emberek lakják). Ezek azonban lassacskán eltűnedeznek, helyükbe a hetvenes évektől társasházak, majd jómódról árulkodó, kisvárosias, egy és kétszintes kockaházak épültek. Az ikerházakat a nyolcvanas évek elejétől egyre-másra átépítik: gyakori az emeletráépítés, tetőtérbeépítés, a legújabban épült házakon szaporodnak az egyedi megoldások, a nemes anyagok. Az utcakép ma is falusias-kisvárosias. A családi házak előkertjeiben gyakori a virágoskert és a veteményeskert vegyes telepítése.

Az elmúlt években jelentősen javult az infrastrukturális ellátottság: a néhány évvel ezelőtti fővárosi elemzésekben még porral súlyosan szennyezettként nyilvántartott terület útjainak jelentős része kapott szilárd burkolatot, megindult a csatornahálózat bővítése és a vezetékes gázszolgáltatás kiépítése.

A lakossági szolgáltatás domináns intézményei a különböző elnevezések alatt működő vendéglátóhelyek: ezekből az iskolakörzet mai szűkebb területén összesen hét van (presszó, büfé, kisvendéglő, söröző, étterem), jó részük magántulajdonban. Mivel a területnek sem átmenőforgalma, sem nagyobb számú foglalkoztatottal működő munkahelye nincs, ezek csak az itt élő lakosságra és a magánéros építkezéseken dolgozó munkásokra épülnek. Egy egész napos nyitva tartással működő ABC (gyakorlatilag élelmiszerbolt), néhány kisebb, fél napon át nyitva tartó, illetve a

szokásos létszámhiány miatt bezárt KÖZÉRT, hentes, egy ritkán nyitva tartó kis patika, két zöldséges, két magántrafik (bazár), egy építőipari kiskereskedés és egy fennmaradásáért küzdő magánkézben lévő virágbolt alkotja a környék bolthálózatát. A viszonylag új „szolgáltatóház” szintén a kevésbé prosperáló szolgáltatásokhoz tartozik: a Patyolat gyakrabban van zárva, mint nyitva, a rádió-televíziószerelő felvevőbolt szinte állandóan zárva tart, csak a fodrászat és a kozmetika keresettebb és üzemel folyamatosan.

A bolthálózat leírásából már kiderül, hogy a magánvállalkozásnak a környéken jelentős a szerepe: ezeknek a létesítményeknek a zöme hosszú ideje működött és működik, legfeljebb a profil módosult valamennyire.

A környék arculatának meghatározásához mellettük legalább ennyire hozzájárul a minden negyedik-ötödik házon található cégtábla, amely a tulajdonos kisipari szolgáltatásait hirdeti: tévé- és rádiószerelő, fodrász, varrónő, vízvezetékszerelő, gázszerelő, autószerelő, kőműves, kertész és fuvaros, újabban különböző gmk-k, stb. Rajtuk, adózó kisiparosokon kívül közismerten könnyen lehet hétvégi munkára szakképzett vagy gyakorlott – hivatalosan nem regisztrált – szakembert találni, elsősorban építkezési munkákhoz. A kis- és magánvállalkozások kockázatoságát – nem annyira a befektetés megtérülésének biztonságára, hanem a jogi, a hatósági esetlegességekre gondolunk még az adózóknál is – enyhíti a kisvárosias összetartozás tudata, egy működő lokális társadalom. Bekerülni, integrálódni ide, az „öslakosokhoz” hasonló jogokhoz jutni, előnyökhöz jutni (ilyen például az új iparendedély, italmérési engedély) a kívülállóknak csaknem lehetetlen. Ez az összetartozás – nem egyszer cinkosság – természetesen nem zárja ki azt, hogy a túlságosan gyorsan gazdagodó szomszéd ellen írigyei feljelentést tegyenek. Ez az üzleti kockázat.

A fentiek zömmel a családi és ikerházak lakóira vonatkoznak. A társasházakba inkább idegenek költöznek: fiatal alkalmazottak, pályájuk kezdetén járó értelmiségiek. Bár egy-egy esetben előfordul, hogy társasházon is megjelenik egy kisipari tevékenység hirdetése, ez inkább kivétel. Oslakos nemigen költözik itteni társasházba – már csak azért sem, mert a baráti kör, a szomszédság szakmai tudását, munkáját hasznosítva szinte olcsóbb családi házat, mint társasházi lakást építeni.

A közösségi élet elsőrendű színterei a „kocsmák” (az idézőjel az elnevezések sokféleségére utal). Legtöbbjüknek kerthelyisége van, tavasztól őszig fagyaltot, édességet is árulnak. A kerthelyiségek vendégkörében délutánként gyakran látni asszonyokat, gyerekeket, ám mikor a kiszolgálás zárt ajtók mögé kényszerül, gyakorlatilag csak férfiak népesítik be. Ősztől tavaszig a gyengébb nemet és legfiatalabbakat szinte kizárólag a cigányok képviselik. A délelőtti féldeci vagy néhány korsó sör (hétfégén) a „magyaroknál” férfiszórakozás, míg az asszonyok otthon az ebédet főzik, a gyerekeket nevelik, ugyanígy férfiak üldögélnek a záróráig poharaik mellett.

Valódi éjszakai élet a környéken nincsen: este kilenckor minden vendéglátóhely bezár. Ez egyaránt szolgálja a másnapi munkanap zavartalanságát (a környék szorgos kisvállalkozói nem engedhetik meg maguknak a gyakori éjszakázást), és a kerületi tanács belkereskedelmi politikáját. (Feltételezhetően a rendőrséggel egyetértve közbiztonsági okokból is elzárkóznak a nyitvatartás meghosszabbítására irányuló igények elől.)

A körzet cigány lakosságának zöme kereskedő: foglalkozásuk szempontjából illeszkednek tehát a családi házak lakosságához. Ez a kisipar nem kevésbé prosperáló, mint a környék többi magánvállalkozása, és ugyanúgy úzik adózók, iparrendélllyel rendelkezők és engedélllyel nem rendelkezők, ahogyan a többi kisipari tevékenységet.

Az önálló vállalkozás adta öntudat is hasonlóan jelenik meg cigánynál, nem cigánynál. Ez az öntudat abból táplálkozik, hogy „én adózom a tanácsnak”, „én többet adózom a kerületnek, mint a szomszédos társasház állami alkalmazottai együttesen”. Úgy tűnik, ez a cigány csoport megtalálta azt a helyi társadalmat, amelybe foglalkozása, anyagi színvonala, életmódjának külső jegyei alapján integrálódhat. (Hogy ez miért nem történt meg eddig, arra is választ keres ez a kutatás.)

Beköltözésükről rémhírek terjednek: a gazdag cigányok felvásárolják az eladó családi házakat, ha magyar akarja megvenni, készpénzzel ráígérnek, fenyegetéssel rávettek egy öreg nénit, hogy adja el nekik a házat, nem engedik, hogy magyar megvegyen családi házat stb. A rémhírekben, a „jönnek a cigányok!” közérzet kialakulásában szerepet játszik, hogy ezek a családok szokatlanul jómódúak. Nem a magyar környezethez viszonyítva (köztük is van sikertelen és sikeres vállalkozó), hanem a cigányság egészéhez képest. Nem könnyű beletörődni, hogy „egy cigány” ugyanolyan, netán jobb anyagi körülmények között éljen, mint „egy magyar”.

Ezenkívül pedig tény, hogy „jönnek a cigányok”. A terület másik cigány csoportja Szabolcs-Szatmár megyei magyar cigány. Ottani téveszek fővárosi melléküzemágaiban, építőipari segédmunkásként vagy takarítóként dolgoznak. Gyermkeikkel együtt ősszel költöznek a fővárosba, nyár elején, tavasz végén pedig haza, ahol többségüknek van ugyan „Cs-lakása”, de munkát nemigen találnak. A munkáltató tévesz „munkásszállásokon” helyezi el őket. A „munkásszállások” valójában albérletbe kiadott szobák, sufnik, ahol áttekinthetetlen számban, igen rossz körülmények között húzzák meg magukat.

A magyarok az IBUSZ-nak, építőipari vállalatok lengyel munkásainak adnak ki szobát, inkább csak cigány családok hajlandók cigányoknak szállást adni. A szabolcsi cigányok anyagi életkörülményeikkel összefüggésben a terület legrosszabb helyzetű lakossági csoportja. Valójában nem tagjai a helyi társadalomnak, átmeneti és – hasznosságuktól függetlenül – terhes, lenézett szállóvendégek nemcsak a környék, hanem a különböző állami hivatalok szempontjából is: még a kerületi cigánygondozó kompetenciája sem terjed ki rájuk, mivel nem állandó bejelentett lakosok. Tőlük nemigen kapnak munkát a helyi iparosok, rajtuk nem gazdagodnak meg a „szórakozóhelyek” tulajdonosai.

Gyermkeik javarészt a kisegítő iskolába járnak, általános iskolás olyan kevés volt közöttük kutatásunk idején, hogy – bár velük is készültek interjúk – leírásukat rájuk nem tudtuk kiterjeszteni. Így a következőkben, ahol a cigány családokról, gyermekekről lesz szó, az előbbi csoport tagjairól beszélünk.

A vizsgált csoport

Az iskolakörzet területén élő mintegy 50 család közelebbi-távolabbi rokonságban van egymással. Egyikük összeszámolta a környéken élő rokonait: 72 első és megközelítően 200 másodunokatestvért tart számon. Magukat „igazi” vagy „vérbeli” cigánynak mondják, egyesek tiltakoznak, mások úgy tudják, hogy oláh cigányok.

A megkérdezett felnőttek életkora 24 és 55 év között van, többségük 30–40 év közötti. A legidősebbek az 50–55 év közötti nagymamák és nagypapák – szomorú jele ez annak, hogy még ebben a cigány csoportban is rövid az élettartam. A férjek és feleségek nagyjából egyidősek (két–három év korkülönbség jellemző). A legidősebb édesanya közel 50 éves, a legfiatalabb a felkeresettek közül 24 éves: iskolás gyermekeik egyidősek. E nagy különbségek miatt nehéz általánosságban jellemezni a családon belüli gyermekszámokat. Az idősebb szülőknek négy–öt gyermekük van (három–négy felnőtt, házas, egy késői kicsi), a fiatalabbaknak egy–három. A mai nagyszülők (idősebb szülők) még 10–12 gyermekes családokban nőttek fel, a szülői nemzedéknek 4–6 testvére van. Ez egyértelműen mutatja a demográfiai magatartás változását.

A külső megjelenésben, öltözködésben jelentős különbségek vannak nemek és generációk szerint. Az idősebb és középkorú férfiak úgy öltözködnek, mint a klasszikus (tehát nem a modern) munkásosztály megfelelő korú és jövedelmű tagjai. A fiatalok sportos vagy „digós” ruhákban járnak (nyáron gyakori a fehér öltöny sötét inggel, fehér nyakkendővel, télen, irhabekecs, divatos sportcsizma vagy farmer-trikó-pulóver). Az öltözködésben a nők őrzik a hagyományokat: az idősebb asszonyok gyakran vesznek fel virágos, bő szoknyát, színes kendőt, de ha „városi” öltözetet hordanak is éppen, legalább a fejkendő hangsúlyozza etnikai hovatartozásukat. A nők haját nem vágják le, a kislányok két, a nagyobbak egy hosszú copfba fonva viselik, házasság után pedig (néha mesterien elkészített) kontyba csavarják. A gyerekeket modernül, igényesen – a divatnak és az időjárásnak megfelelően – öltöztetik: nyáron mindkét nemű gyerekeken farmer-trikó van, télen bélelt anorák, vattás nadrág, hótaposó csizma. A lányok öltözködése – erről később bővebben lesz szó – úgy 10–11 éves korukig „gyerekes”, utána már nem hordanak nadrágot, csak szoknyát, ruhát.

Talán tudománytalannak hat megjelenésük fontos jegyének hangsúlyozása: nemcsak rendkívül ápoltak, hanem feltűnően szépek. És nemcsak a gyerekek, a serdülő lányok és fiúk: az idősebb asszonyok is megtartanak valamit fiatalkori szépségükből, a fiatal nemzedék pedig láthatóan ügyel arra, hogy minél tovább vonzó maradjon.

A családok többsége komfortos, illetve összkomfortos családi házban lakik, egy négytagú család másfél szobás tanácsi lakásban, egy öttagú egyszobás tanácsi lakásban él – ők azonban most építik a környéken családi házukat –, egy család pedig régi építésű romos parasztházban lakik. A lakáskörülmények jelzik az anyagi színvonalnak azt a skáláját, amelynek mentén a vizsgált cigány csoport elhelyezkedik. Az anyagi különbségek azonban tapasztalataink szerint nem merev választóvonalak a családok között.

Személyautóval szinte mindegyik család rendelkezik: tipikus az 1600-as Lada, és a skála a Moszkvicstól a Mercedesig terjed. Az autó státusszimbólum és munkaeszköz.

Az egyik családnak az NDK-ban elromlott, és egyelőre ott maradt a személygépkocsija. Nyolcéves kislányuk: „Most csak nekünk nincs autónk. Szegény apunk úgy szégyelli!”

A családi házak kertjeit nem minden család használja veteményes- vagy virágoskertnek, több helyütt a be nem fejezett építkezés, átépítés, a kezdődő tatarozás, bővítés miatt építőanyagok lerakóhelye, másutt jól-rosszul gondozott füves terület. Van azonban olyan család is, amely – akár a szomszédok – még a ház elé, a járda mellé is virágokat ültet.

A lakások ápoltak, tiszták. A család rendszerint nem lakja be az egészet. Akár a hagyományhú parasztcsaládoknál, a legtöbb helyen itt is a konyha a mindennapi élet elsőrendű színhelye. A konyhát rendezik be a legtöbb gonddal: festett tányérok, terítőkkal, abroszokkal díszítik. Sok családnak van a kamrában befőttje, lekvárja: egy-egy nagymama rendszeresen befőz télire, és ellátja gyermekei családját is. A család – legalábbis amíg a gyerekek kicsik, a „lányokon nem látszik, hogy lány” – alvóhelyül csak egy szobát használ. Van olyan család, ahol tisztaszobát is fenntartanak: itt kapnak helyet az óragyűjtemények, nipp- és porcelánvitrinek, a kiemelni kívánt új bútor, szőnyeg. Mindenütt rengeteg a szentkép.

Nem ritkaság, hogy nagyvilágias modorú, magabiztos fiatalemberek Ladáját a másoknál szokásos erotikus fotók helyett szentképek díszítik. Indoklás: mert szép.

Fürdőszobája minden családnak van, és használják is. Bár a jómódnak ez a szintje a legtöbb családnak viszonylag friss tapasztalata, öntudatosan, legalábbis az idegen előtt nem hivalkodva élnek vele és benne. A háztartási gépekkel való ellátottság megfelel a környék nem cigány háztartásainak: hűtőgép, mosógép (automata vagy centrifugával kiegészített) hozzátartozik a konyha-fürdőszoba berendezéséhez.

A kézi mosásnak nagy a becsülete: egy fiatal férj büszkén mutatta világos farmerjét, a felesége kézzel mossa, géppel sose lenne ilyen makulátlan. (Emellett nagyobb mosásokra, tisztításra igénybe veszik a Patyolatot is.)

A rádió, magnó, televízió (esetenként színes tévé) természetes tartozékai a lakásnak. Néhány családnak van videoja is, ennek tulajdona azonban (talán mert a túlzottan magas életszínvonalra utal, talán mert a beszerzés forrását nem ítélik teljesen legálisnak, talán mert a vetített filmek problematikusak) titoknak számít.

A „hagyományos” technikai eszközök használatában jártasak, gyorsan és szívesen barátkoznak az elektronika újabb termékeivel is. Ez részben üzleti kérdés, részben természetes következménye a hagyományos technika használatában való jártasságnak – és a gyakori nyugat-európai utaknak. Érdekes, hogy a személyi számítógép kevésbé ismert a videonál, úgy tűnik, ebből az „üzletből” kimaradtak.

Egy fiatal kereskedő kérdései a számítógéppel kapcsolatban: mire való, ki tudja használni, hol és mennyi idő alatt lehet megtanulni a használatát, mennyibe kerül Ausztriában, az NSZK-ban, Svédországban, milyen típusok vannak, melyiket érdemes megvenni. Egy jelen levő idősebb

rokon legalábbis a kevésbé kényes kérdésekre meglepő szakszerűséggel válaszolt, többek között a Basic-nyelv használatának előnyeit fejtegetve.

Annak ellenére, hogy a helyi magyar lakosság riadozva észleli a cigány családok számának növekedését, interjúalanyaink nem panaszkodtak szomszédsági konfliktusokról. A „semmi közünk egymáshoz, mindenki éli a maga életét” típusú közöny is csak egyszer fordult elő anyagunkban. Általában az a vélekedés a jellemző, hogy a szomszédokkal nagyon jó a kapcsolat, a szomszédok örülnek, hogy éppen ők költöztek melléjük. (Azt természetesen még csak találgatni sem tudjuk, azért örülnek-e a szomszédok, mert rosszabb cigány családra számítottak, vagy pedig valóban kölcsönösen kielégítő a viszony.)

A gyerekek a szomszéd magyar gyerekekkel – ha egyáltalán – inkább csak a ház előtt, az utcán találkoznak. A cigány gyerekeket szüleik nem engedik „idegen” családhoz, a magyarokat pedig nem hívják be.

A szomszédsági kapcsolatok – amennyire meg tudtuk ismerni – a barátságos köszönésben, a kerítésen át váltott néhány barátságos mondatban realizálódnak, „jóságukat” az határozza meg, hogy veszekedések, jelentősebb konfliktusok nem fordulnak elő. (Interjúpartnereink visszatérően hangsúlyozzák: nem veszekedősek, nem verekedősek, ezért szeretik őket a szomszédok.) Azok a szomszédsági konfliktusok, amelyekkel másutt talán számolni lehetne, itt nem jellemzők: a gyermekek, felnőttek tisztelik a magántulajdont, nem rongálnak, a kertés családi házakban a vendéglátás nem terhes a szomszédok számára.

A szomszédsági kapcsolatok olyan intenzitásáról sem hallottunk, hogy a gyermek időleges megőrzése, felügyelete lenne a segítségkérés tárgya. Valójában nincs is rá szükség: pár száz méterrel odébb biztosan lakik egy közeli rokon, akire ilyen esetben támaszkodni lehet.

Ebben a környezetben a cigányok és a magyarok kapcsolata természetesen rendkívül ellentmondásos. (Ez egyúttal azt is jelenti, hogy sokkal kedvezőbb, mint azokon a helyeken, ahol a viszony egyértelműen rossz.) Az életstílus legfontosabb feltételei és jegyei gyakorlatilag egyenlők környezetükkel (lakásnagyság, komfort, családnagyság, foglalkozás, jövedelem, fogyasztás stb.). Fontos elemei a környezet gyarapodásának (megrendelők, fogyasztók, ügyfelek, vásárlók). Munkajelleg szerint illeszkednek a környezethez, életvezetésük, életmódjuk fizikai értelemben alig zavarja a magyar lakosságot.

Ezzel szemben nagyon ritkán láthatók magányosan, inkább csoportosan jelennek meg az utcákon, a boltokban, a járműveken: minél többen vannak, annál fenyegetőbbnek látszanak, így erősödnek a cigányság inváziójáról alkotott benyomások. Életmódjuk elemei önmagukban nem zavarhatják a környéket, ezzel szemben idegenek, kissé titokzatosak, kissé irritálóak, mert néhány szokásuk láthatóan más. A másság köztudottan feszélyezettséget, idegenkedést, távolságtartást okoz. Jóllehet foglalkozásuk jellege harmóniában van a környék foglalkozási strukturájával, de „monopóliumuk”, a használtcikk-kereskedés a napisajtóban, az eszpresszó-i beszélgetésekben, a közvéleményben gyanús mesterség. Mindenki tudja – a gyanakvó és ellenséges emberek is –, hogy erre a foglalkozásra szükség van, de a foglalkozás gyakorlása tisztességtelen, lealacsonyító. A gondolatoknak, érzelmeknek, ma-

gatartásoknak e kettősségeivel mindkét fél tisztában van, ez növeli a viszony feszélyezettségét, itt-ott már a viszony zavaráig vezető módon.

Ezekre a kettősségekre vezethetők vissza a kettős mércék és a kettős kódexek. A cigányok saját magukat is kettős mércével mérik. Az egyik mérce szerint a legfőbb érték a környék harmóniája: a „tisztességes” foglalkozás, a kevés cigány, a nem feltűnő életmód. A másik mérce szerint a legfőbb érték (mint az egész környéken) a családi összetartás, a foglalkozásbeli egymásrautaltság, a csoportsszolidaritás. Ha egy cigánycsoport következetesen alkalmazza önmagára ezt a kettős mércét (emellett ismeri saját fontosságát és nélkülözhetetlenségét), akkor hihetetlenül súlyos belső vagy csoportközi konfliktusoknak kellene következniük. Esettanulmányunk többek között azt mutatja be, hogy a józan ész ellenére miért nincsenek ilyen konfliktusok.

A környezet kettős kódexét a szociológiából és szociálpszichológiából ismert folyamattal tudjuk illusztrálni. A 20. században bárhol megjelent egy lenézett, előítéletekkel övezett népcsoport, akkor annak a környéknek a presztízse süllyedni kezdett. Estek a telekárak, a lakásárak, leromlottak az üzletek, hagyták tönkremenni a házakat, és az őslakosság egyre romló vagyoni helyzetéért egyértelműen a jövevényeket okolhatta – teljes joggal. Ezért sok helyütt a helyi lakosság egyszerűen nem engedi meg, hogy idegen népcsoport tagjai beszívárognanak, házakat, utcasorokat felvásároljanak. A vizsgált körzetben (ha egymás között vannak az őslakosok) panaszkodnak a cigányság inváziójára. A valóságban ugyan pszichológiailag nem kívánatos, gazdaságilag viszont rendkívül szerencsés ennek a csoportnak a megjelenése. Szerepük van abban, hogy ugrásszerűen emelkednek a telek- és lakásárak a környéken, a magas áron megvásárolt roskadozó házakat gyorsan rendbehozzák, a telket közművesítik, így még a nyolcadik szomszéd vagyona is gyarapszik, hiszen egyre szebb utcában lakik. Megjelenésük tehát valóságos áldás. Hosszabb távon azonban valószínűleg a városszociológiának és az előítéletek pszichológiájának lesz igaza: az ingatlanok értéke csökkenni fog. A magyar lakosság a biztos mai haszon és a bizonytalan holnapi veszteség kettős mércéjével mér.

A terület értékének növekedése-csökkenése a cigányok számára is növekedést és csökkenést jelent. Tartós növekedést csak akkor tudnak elérni, ha több cigány nem vesz házat a környéken. Így érdekük a cigányság „inváziójának” megakadályozása. Ezzel szemben érzelmileg lehetetlen szétszakadva, elgyökértelenedve élni, tehát a „nagy családnak” egymás mellett kell élnie. Tekintettel kell lenniük a környezet és saját érdekeikre egyaránt, ezért az egymás mellett élést és a terület „blokádját” egy kompromisszummal szeretnék feloldani. A csoport tagjai nem egymás mellett, hanem fél utcával arrébb vásárolnak, építkeznek. Ez látszólag megoldja a harmónia problémáját, látszólag egyensúlyt teremt a két csoport között, valójában az előítéletek kölcsönös átvételéről és megerősítéséről van szó.

A kölcsönös előítéletek bizonyos magatartási modelleket feltételeznek. Szempontunkból az tűnik lényegesnek, hogy itt is egyszerűsítés lenne előítéletek létéből vagy tagadásából messzemenő következtetéseket levonni.

A személyes magatartás szintjén az előítéleteknek iránytű jellege van, a csoportközi viszonyok szintjén inkább a konformizmus jelei.⁶ Ezen a környéken álta-

lában nem illő örömmel vagy egyenrangúként fogadni a cigány családokat. Ezzel szemben lehetetlen (ez szintén a tradíciókból következik) nem köszönni a szomszédnak, nem szolgálni ki valakit az üzletben, nem szidni együtt az időjárást. Tehát általában helytelenítik ennek a cigánycsoportnak az életmódját, lenézik a foglalkozását, megvetik a szokásait, elzárkóznak a nyilvános kapcsolatok elől. X vagy Y esetében azonban természetes a kézzézés, egymás hátbaveregetése, a szép kisgyerekre való rámosolygás, a figyelmeztetés, hogy puha a hátsó gumi. A személyes kontaktusokat mind a magyarok, mind a cigányok igyekeznek árnyékban tartani. Így a társadalmi háló csak alapos megfigyeléssel vagy hosszú interjúkkal fedhető fel. Állíthatjuk, hogy egyszerre vannak szegregációs és izolációs erők, és azt, hogy viszonylag szoros kapcsolat van a két csoport között, csak éppen az utóbbit érzelmi hálózatnak vagy elrejtett hálózatnak tartjuk. Létét és működését sem a közigazgatás, sem a közoktatás nem használja ki, mert nem is tud róla, jöllehet igen előnyös lenne élni az informális struktúrával.

A családok földrajzilag nem túl nagy, társadalmilag azonban hatalmas utat jártak meg. Az idősebbek, az 50–60 év közöttiek emlékezetében még eleven 1944 tragédiája, amikor a cigányokat és a zsidókat együtt hurcolták gyűjtő és megsemmisítő táborokba, a szökések, a bújkálások, a gyermekként megélt rettegés, örökre eltűnt családtagok és egész családok emléke, de a segítséget nyújtó idegenek iránti hála is. Emlékeiket hosszú családi beszélgetéseken adják tovább gyermekeiknek, unokáiknak. (A troliban, boltban lökdösődő, tolakodó ma is könnyen megkapja tőlük a minősítést: „Mit csinál maga, hát nyilas maga?!“)

A környező külső kerületek valamelyike az idősebbek életének első állomása. Az első lakások putrik, fabódék, vasbódék voltak. A hatvanas években vette kezdetét ezeknek a telepeknek a felszámolása, illetve a cigányok önerős építkezésének támogatása. A következő tipikus lakóhely a „Cs”-lakás. Ezek szanálása után lakótelepen, kisajátított régi családi házakban kaptak tanácsi lakást. Ezeket cserélték fel vásárolt és modernizált, vagy újonnan épített önálló családi házra, ahol együtt tud élni legalább három nemzedék. Putrikból, fabódékból a többszintes kertes családi házig (olyan környéken, amelyet ők büszkén hasonlítanak a Rózsadombhoz), és mindez másfél évtized alatt – megannyi „karriertörténet”!

A foglalkozások alakulása is jól mutatja azt a hihetetlen alkalmazkodóképességet, amely e családoknak a sajátja. A nagyszülők mai nemzedéke kisgyermekkorában családjában a lókereskedés mesterségét tanulta (sok, házassággal végződő ismeretség kezdődött az egykori Haller-piacon). Voltak a felmenők között „tollas-cigányok”, „drótos-cigányok”, és ezzel nagyjából be is fejezhető a hagyományos mesterségek sora. Az ötvenes években lehetetlenné vált a lókereskedés, néhányan akkor kezdték el a használtcikk adását-vevését. Mások, akiknek erre nem volt módjuk, az ötvenes évek végén, a hatvanas évek elején disznóhizlalásba fogtak. (A ma már kisvárosias környéken akkor évi ötven disznót is felhizlaltak.)

A házépítéshez nyújtható kölcsön és egyéb kedvezmények, jogosítványok (és a rendőrségi eljárások) szükségessé tették, hogy a férfiak állásba menjenek. Így meg kellett tanulniuk a gyári munkát (a kérdezettek között a nehéziparban végzett segédmunka a jellemző). Rosszabb esetben a megrokkulás, jobbik esetben csupán a kisvállalkozások előtt megnyíló lehetőségek következtében a gyári munkát a

használtcikk-kereskedői, vásárolói iparendély kiváltása, a feleségek (vagy férjek), nagyobb fiúk segítő családtagkénti besorolása váltotta fel.

A felnőtt családtagok iskolai végzettsége meglehetősen változatos képet mutat. A nők (nemcsak a nagyanyák, hanem a harminc körüli anyák) egyetlen iskolai osztályt sem végeztek, legfeljebb azonban 2–5 osztályt. Az elvégzett osztályok számától függetlenül két fiatal édesanya nem tudja a nevét leírni, egy nagymama viszont rendszeresen olvas (a Bibliát; ez volt egyébként az egyetlen könyv a családban). A fiatalabb férfiak ezzel szemben megszerezték az általános iskolai végzettséget. A tipikus az, hogy 2–5 osztályt gyermekként, nappali tagozaton végeztek, a többit a dolgozók esti iskolájában, üzembe kihelyezett általános iskolában.

A húsz év körüli fiatal felnőtt férfiak között kivételként van olyan, aki nappali tagozaton jutott el az általános iskola befejezéséig. Az interjúban történt említés szakképzett, sőt érettségizett testvérekről, ők azonban külföldön (USA, NDK, NSZK, Svédország) vagy az ország távoli pontjain élnek.

Íme egy kedves legenda: az egyik apának az öccse nagyon szép cigány fiú volt, aki katonaszkodása alatt beleszeretett egy gazdag parasztlányba. A fiatalok a szülők tiltakozása ellenére összeházasodtak. Májig boldogan élnek, a fiú közben autószerelő műhelyt nyitott, kitanulta a szakmát. Ma városszerte „doktor úrként” ismerik és tisztelik.

„Ehhez a kereskedéshez nem is kell iskola, csak ravasság és jó beszédkészség” – fogalmazta meg véleményét az iskola egyik pedagógusa. Úgy tűnik, részben igaza van, hiszen sokan tényleg sikeresek iskola nélkül is. A dolog azonban nem ilyen egyszerű. Általános iskolai végzettség szükséges a gépkocsivezetéshez, az iparendélyhez, és szükség van olyan tudásra is, amit iskolán kívül nehéz elsajátítani.

Ezért fogadott művészettörténet-szaktanárt állítólag az egyik család, s nehéz volt ellenállniuk a kérésnek: tanítsuk meg a család valamelyik tagját németül – természetesen tisztességgel kialkudott órabérért –, segítsünk hozzá valakit a hetedik–nyolcadik osztály elvégzéséhez. A tudás fontos, habár nem feltétlenül az, amit az iskola tanrendileg ingyen biztosít. Hosszabb távon a kereskedés már nem látszik perspektívikusnak – legalábbis a kevésbé sikeresek szerint. „Valahogy minden szakma elkezd egyszer leromlani”; „ennek a szakmának már nincs jövője”; „a gyerekeim már túl műveltnek hiszik magukat, hogy folytassák apjuk mesterségét” – a különböző érzelmi vagy racionális töltetű megfogalmazások (elsősorban) fiaik jövőjével kapcsolatos tervekben nyerne konkrét formát. A folyton változó gazdasági körülményekhez való alkalmazkodás képességének bizonyítékát látjuk a szakirány kiválasztásában. A szolgáltató szféra mint a felfelé, egyúttal integrációra való törekvés jelenik meg abban a szándékban, hogy a gyermekek az általános iskolán túl is az iskolarendszer keretei között szerezzenek magasabb szakmai képzettséget.

Az iskolai végzettség emelkedése inkább kísérője a felemelkedésnek, mintsem csatornája. A foglalkozást ma is tradicionálisan adják át: a gyermekek a családjukban sajátítják el a szakmai ismereteket. Az így megalapozott önállósodásnak jogi kerete az a lehetőség, hogy az általános iskolát végzett fiatal (szülei mellett) kisegítő családtagként jelentkeznek be, s hároméves szakmai gyakorlat után önálló kisipari engedélyt vált ki.

A felemelkedés, az anyagi gyarapodás motorja a család, a közösség kohéziós ereje. Ez a megállapítás így talán kissé önkényesnek tűnik – később fogjuk részletebben indokolni –, figyelemre méltó azonban a családok stabilitása.

A felkeresett családokban – beleértve természetesen a nagyszülők nemzedékét is – egyetlen esetben fordult elő válás, pontosabban második házasság. Függetlenül attól, hogy az együttélést a polgári hatóságok hivatalos házasságkötésnek ismerték el vagy ún. cigányházasságról van szó, régi szokás szerint a szülők egymás közötti megegyezése alapján született, vagy a fiatalok közötti szerelem alapján (is), a házasságok egy életre kötött szerződések. E szerződésekben azonban jóval több a determinisztikus elem, a fatalizmus, mint az egyének szabad választása. A házasság nem két fiatal magánügye, hanem két családé, sőt az egész közösségé (amennyiben hozzájárul kohéziójához, komplementaritásához). Talán kissé anakronisztikus a hasonlat, de úgy tűnik, a család, a rokonság, nem a két „pioneer” vállt vállnak vett, egymás hátának támaszkodó magatartási modelljét sugalmazza-kényszeríti, hanem inkább a búr telepesek nagy vándorlásának szekérvárépítő, állandóan mozgásban lévő, alkalmazkodó, foglalkozásváltogató, csoportos viselkedését mintázza.

A családi kapcsolatok stabilitása egy jobbra ellenségesként érzékelt világban nemcsak menedék az egyén számára, hanem olyan biztos talaj, amelyről el lehet rugaszkodni. Ugyanakkor persze visszahúzó erő is: túlságosan senki sem rugaszkodhat el egyénileg, a család együtt, egymást segítve mozdul. Aki – ha van ilyen – önmagát másként szeretné „megvalósítani”, elveszti családját, csoportját.

A családok életmódját a foglalkozás jellege jelentős mértékben befolyásolja. Ritka kivételtől eltekintve kötetlen munkaidőben dolgoznak, ennek minden előnyével és hátrányával. Az előnyök között itt a család közösen töltött idejének hosszát emeljük ki: a kisgyermekükkel otthon maradó anyák sincsenek egyedül, férjeik sok időt töltenek otthon. Hátránya – többek között –, hogy a kötelezettségek gyakran kényszerítőbb erejűek, mint a kötött munkaidőben dolgozónál. Egy kínálkozó üzleti lehetőséget nem lehet másnapra, délelőttől estére, estéről délelőttre halasztani. A munkaidő nem alkalmazkodik a foglalkoztatottak többségének munkaidejéhez, nem alkalmazkodik az óvoda, az iskola működési rendjéhez. Ennek azért van jelentősége, mert a családok fontosabbnak tartják azt, hogy gyermekeiket saját maguk biztonságosan hozzák-vigyék az iskolába, óvodába, mint a napi bejárás rendszerességét. A hétvégéken szervezett vásárló-eladó körútak gyakran szükségessé teszik az asszonyok részvételét, esetenként természetessé vagy kívánatossá a gyerekek jelenlétét – következésképpen a gyerek iskolai hiányzását.

Bár a szomszédokkal nem járnak össze, és a gyerekek magyar osztálytársaikkal otthon nem találkoznak, a lakásokban állandó a jövés-menés, forgalom. Rokonok ugranak be beszélgetésre, egy üzleti ügy megtárgyalására, közös út előkészítésére. A gyerekek ilyen vagy olyan okból napokat töltenek a nagynéninél, a nagymamánál. A háziasszony úgy készíti az ebédet, hogy az éppen megérkező egy – vagy több – rokonnak is jusson, és teljesen természetesnek tekinti, ha a délidőben érkező vendég elvesz egy darab húst a készülő ebédből.

A gyerekek teljes jogú tagjai a beszélgetéseknek, ha rosszalkodnak vagy túlzottan zajosak, büntetésük legfeljebb néhány perces „áristom” a szobában vagy az udvaron. Ezekon a színes és mozgalmas családi együttléteken éppúgy szó esik a család-rokonság körében történt eseményekről, mint a legutóbbi videon látott film-

ről, a valutaárfolyamokról, a gyerekek iskolai élményeiről (jól kiszínezve), a felnőttek iskolai emlékeiről (ugyancsak kiszínezve), a rendőrség túlkapásairól, az újabb jogszabályokról, az áremelkedésekről és okairól, újsághírekről stb. Nem csodálkozhatunk hát, ha a nyolc–kilencéves kislány a következőképpen fogalmaz: „Én már nem veszek bútor a szobámba, mert úgyis elköltözünk.”

A közhiedelemmel ellentétben az alkoholfogyasztás nem a mindennapok velejárója. Nyilvános helyen is mértékletesen fogyasztják, otthon pedig sokhelyütt nem is tartanak szeszesítalt, vagy csak az esti beszélgetésekhez, tévészéshez isznak egy-egy pohárral. Természetesnek kell tartanunk: a gyarapodás, vagy az elért élet-színvonal fenntartása, a gyermekek számára a megfelelő életszínvonal biztosítása aligha képzelhető el másképpen.

A foglalkozás jellegéből adódóan nem válik élesen külön a családi élet szervezése és a munka, a gyerekek megtanítása a háztartási és a gyermeknevelési tevékenységre, a foglalkozás alapismereteire, a gépkocsivezetésre (jóval korábban a vezetői engedély kiváltásánál). A foglalkozáshoz szükséges ismeretek éppúgy „örökölődnek”, mint az országban kiépített üzleti (információs) hálózat, amely apáról fiúra száll.

A pénznek kettős funkciója van: nemcsak a megélhetést, gyarapodást szolgálja, hanem munkaeszköz. A mozgatható tőke ugyanúgy feltétele a kereskedésnek, mint a saját közlekedési eszköz. (Hogy mekkora tőkét mozgat egy-egy család, arról nem tudtunk információt kapni.) Erre a munkaeszközre azonban szinte ugyanolyan mértékben szüksége van egyéb szakmájú kisiparosnak, vállalkozónak is. A kereskedő családokban a nyelv is munkaeszközként funkcionál.

A magyar nyelv biztos ismerete, az árnyalatokat is érzékelő és érzékeltetni képes, fordulatossá kifejezésmód, kifejezőkészség egyik legfontosabb eszköze a sikeres kereskedőnek. Vissza-visszatérő téma az interjúkban a saját magyar nyelvi kifejezőkészség, artikuláció jellemzése, értékelése: vannak, akik büszkék választékos, halk beszédmódjukra, mások családi körülményeikkel magyarázzák, hogy nem mindig találják a megfelelő kifejezést.

A cigány nyelv a családban használt (bár nem kizárólagos nyelv), emellett azonban a kereskedő titkos nyelve is, amit csak a beavatottak értenek.

Jellemzi a két nyelv szerepét, hogy beszélgetéseink során, ha több cigányul tudó volt jelen, a beszélő gyakran váltott át cigány nyelvre. Némelykor a nyelv felcserélése öntudatlannak látszott, kérésünkre a mondottakat készséggel lefordították, bocsánatot kértek az udvariatlanságért, a gyerekeket figyelmeztették a vendégnek kijáró tapintatra. Máskor a nem idegen füleknek szánt mondanivalót közölték cigányul (a gyerekek szigorúbb rendreutasítása, a felajánlott adásvételi lehetőség ára stb.).

Több család beszámolt arról, hogy tudatos eljárásokat, stratégiát követ a gyermekek cigány és magyar nyelvű tanításában. Van, ahol a legkisebekkel csak cigányul beszélnek, mert mielőbb meg kell tanulnia az anyanyelvet, a magyar nyelv megtanítását az oktatási intézményre bízják. Másutt fordított az eljárás: magyarul kell beszélni a kicsikkel, hogy zökkenőmentesebb legyen az óvodai, iskolai beilleszkedés, cigányul a gyerek megtanul akkor, amikor nagyobb lesz, amikor szüksége lesz a cigány nyelvre. A mindennapi életben persze nem pontosan így valósul

meg a két nyelv elsajátítása, a tervezett stratégiák inkább csak hangsúlyokat jeleznek, és a nyelv – mindkét nyelv – fontosságát, s a fontosság tudatát mutatják.

Az anyanyelv kettős funkciója – és persze csekély társadalmi presztízse – magyarázhatja, hogy első iskolai találkozásunk alkalmából a gyerekek előbb tagadták, majd boldogan vállalták, hogy ismerik anyanyelvüket.

A fiatalabb szülők fontosnak tartják, hogy gyermekeik ne két- (cigány és magyar), hanem háromnyelvűek legyenek, tanuljanak meg egy idegen nyelvet, lehetőleg németet.

A német nyelv preferálása az általában konvertálhatóbbnak tartott angollal szemben aligha értelmezhető, mint az előző, polgári korszak kultúrájának „lesüllyedése”. Valószínűleg inkább arról van szó, amit nagy idegenforgalmú országokban – Ciprus, Görögország – figyeltek meg: az értelmiségi réteg az angol nyelvet tanulja és ismeri, az alsó középrétegek, amelyek jelentős részben az idegenforgalomból élnek, a németet részesítik előnyben.⁷

E családoknál hasonló motívumokról lehet szó: a külföldi, nyugati vendégforgalom döntően a német nyelvűekre épül, a velük való kereskedés jelentős előnyökkel kecsegtet.

Fontos tényező, hogy e kis közösség rokoni szálai túlvezetnek nemcsak a körzet, hanem az ország határain is. Ugyanez jellemző az üzleti kapcsolatokra is, s mindehhez járul a *diaszpóra-tudat* („A cigány világnyelv, mindenütt beszélük!”). Lehetséges, hogy e négy dolog egymást erősítve alkot egységet. A külföldi rokonok látogatásai, külföldi utazások (melyek egyszerre üzleti és családi célúak) az anyagi színvonal emelkedésével ugyanúgy gyakorivá váltak, mint a nem cigány lakosságban. A magyar nyelv tudása azért szükséges, hogy itthon a többségi nyelven boldoguljanak, de kell egy világnyelv is, melyet itthon is, külföldön is használni tudnak. E törekvés hallatlan fontosságát, motiváló erejét még nem fedezte fel az iskola. Pedig elképzelhető, hogy – különösen a nagyobb fiúk számára – növelné az iskola vonzerejét.

⁷ Wolfgang Mitter professzor szóbeli közlése nyomán.

⁸ V.ö. Mérei Ferenc: A közösségek rejtett hálózata. KJK, 1974.

A szerepek kialakulása az óvodában és az iskolában

Ebben a fejezetben olyan kérdésekre keresünk választ, hogyan használják a gyerekek az óvodát, az iskolát, miben látják a szülők a fontosságát, hogyan viszonyulnak hozzá érzelmileg. Amikor óvodáról, iskoláról beszélünk, akkor nemcsak az adott konkrét intézményre gondolunk, hanem az általánosabb funkciókra is, amelyeket e csoport számára történetesen ez az óvoda, iskola (illetve a kevésbé megismert dolgozók esti iskolája) lát el.

Úgy véljük, az a helyzet, amelyet vizsgálatunk rögzít, egy hosszabb folyamat keresztmetszeti képe. Ahogyan a körzet lakosságának meg kellett tanulnia együtt élni a folyamatosan beköltöző cigány családokkal, ahogyan e cigány családoknak meg kellett tanulniuk együtt élni a körzet eredeti lakosságával – és ez a tanulási, kölcsönös alkalmazkodási folyamat a vizsgálat időpontjában még nem zárult le –, ugyanúgy kellett és kell megtanulnia az óvodának, az iskolának, az egyes pedagógusoknak, az egyes óvodai csoportoknak, iskolai osztályoknak az együttélést a cigány gyermekekkel, az utóbbiaknak pedig a formális és informális szerkezetbe való beilleszkedést, a bennmaradáshoz szükséges legfontosabb normák között való eligazodást. Mindegyik tanulási folyamat konfliktusos, bonyolult, sok nehézséggel terhes.

A közoktatási rendszer igen sokat kíván a családtól. Ezek az igények a társadalom iskolázottabb rétegei számára természetesnek, magától értetődőnek látszanak, amelyeket nem szokás megkérdőjelezni. Ahhoz, hogy az óvodai, iskolai „üzem” lehetőleg zökkenőmentes legyen, reggel a szülőnek olyan időpontban kell felkelnie, hogy előkészíthesse gyermekét az aznapi foglalkozásra. Reggelit kell készítenie, tiszta ruhát adnia, ellenőrizni (ha este nem tette meg), nem hiányzik-e valami az iskolatáskából, a gyereket időben elvinni vagy elküldeni; gondoskodnia kell arról, hogy a könyvek, füzetek rendezes be legyenek kötve, a kitörött hegyű ceruzák kihegyezve, a betelt füzetek újjal pótolva; figyelemmel kísérni az ellenőrzőt, az üzenőfüzetet, megnézni, elkészült-e a másnapi lecke, ha nem, akkor a gyermeket tanulásra biztatni (kényszeríteni), meghatározott időnként információt kérni a magatartásáról, előmeneteléről; megfelelőképpen jutalmazni, büntetni, teljesíteni az óvoda, az iskola esetenkénti igényeit. A lista korántsem teljes, de talán érzékelteti: az „óvodaüzem”, az „iskolaüzem” hatékony működésének a „családüzem” pontossága igen fontos feltétele. Ha az intézmény (a pedagógus) panaszkodik a családra, amely minden feladatot áthárít, akkor ez azt jelenti általában, hogy a család nem dolgozik az elvárt mértékben, pontossággal a közös célért. A családok viszont ugyanilyen okkal-joggal panaszkodhatnak, ha a pedagógusok nem elégednek meg az alapfeltételek biztosításával, hanem még többet kívánnak (pl. a segítséget a házi feladatok megoldásában).

Ezt azért láttuk szükségesnek előrebocsátani, mert a vizsgált csoport esetében olyan családokról van szó, amelyek felnőtt tagjai igen kevés jártasságot szereztek azokban a tevékenységekben, amelyekkel hozzá kell járulniuk az intézmények működéséhez. Ha ennek ellenére többé-kevésbé harmonikus a kapcsolat, akkor ezt a családok és az iskola (óvoda) egymás iránti toleranciájának, együttműködésre való törekvésének tulajdoníthatjuk.

A csoport iskolás gyermekei kivétel nélkül jártak óvodába (igaz, némelyikük rövid ideig), óvodások megfelelő korú húgaik, öccseik is. Ez a körülmény mértékletességre int: az óvoda önmagában éppúgy nem tudja megoldani a gyerekek iskolai sikertelenségének problémáját, ahogyan önmagában az iskola sem birkózik meg a valamilyen szempontból más, esetleg valamilyen szempontból hátrányos szociokulturális helyzet problémájával. Az óvoda igénybevételét a kerületi tanács a cigány gyermekek esetében kiemelten támogatja (akkor is felveszik őket, ha az édesanya kisebb gyermekével otthon van, ha amúgy is nagy a zsúfoltság), ez azonban természetesen nem lenne elegendő ahhoz, hogy az érintettek valóban igénybe is vegyék. Ehhez az szükséges, hogy maguk a gyermekek számára hasznosnak, fontosnak találják, hogy a gyermekek is jól érezzék magukat az intézményes nevelés keretei között.

„Az óvoda egy cigány gyermeknek nagyon nagy előny, mire oda kerül a sor, hogy iskolába megy. Legfontosabb, hogy megtanul szépen magyarul beszélni.” – nyilatkozik egy fiatal édesanya.

Ha az óvodának tulajdonított funkciókat, az óvodától elvárt teljesítményeket vesszük szemügyre, akkor kiemelkedik az óvoda iskolára előkészítő szerepének jelentősége. („Az óvónők azt tanulják, ahhoz értenek, amit én nem tudok a gyerekek megtanítani.”) E tudnivalók közül kiemelkedő jelentőségű a magyar nyelv – amint az előbbi interjúrészletből is kitűnik. A szülők maguk is beszélnek magyarul, többségük azonban nem teljesen elégedett nyelvismeretének szintjével. Az iskolai és a tágabban értelmezett társadalmi beilleszkedésnek tapasztalataik szerint (és ebben megegyezik véleményük a kérdés szakértőivel) alapfeltétele a magyar nyelv megfelelő ismerete.

Pontosan nem tudják, mi az óvodai tananyag, de látják, hogy gyermekeik sok mindent tudnak, és elhiszik az óvónőnek, hogy az iskolában ezeket az ismereteket kamatoztatni tudják. („Használ neki az óvoda. Tanulnak ott verseket, énekelni – úgy másképpen is viselkednek.”)

Nemcsak az iskolaelőkészítés, hanem a tágabban értelmezett integráció eszközeként is értelmeződik az óvoda: akik otthon nem tudják gyermekeiknek megtanítani azokat a közösségi magatartásformákat, amelyekről feltételezik, hogy a magyar társadalomban általánosak, azt várják az óvodától, hogy vezesse be a gyermeket ezekbe a titkokba. (Pl. „Jó, hogy rendesen megtanulják használni a villát, kést.”)

Inkább az óvónők véleménye, mint a családoké, hogy a gyerekek a szerepjátékok segítségével sok olyan társadalmi ismeretet szereznek, amit az otthon nem tud biztosítani számukra: megismerkednek azzal, mit csinál egy orvos, gyógyszerész, pedagógus.

Az óvoda elfogadásában a racionális érvekkel legalábbis egyenrangú szerepet játszik a gyerekek közérzete. E családok gyermekeinek ritkán vannak beilleszkedési nehézségei, többségük közösségben, gyerekektől és felnőttektől állandóan körülvéve éri el az óvodáskort. (Egyetlen, ma már iskolás kislány alkalmazkodott nehezen az óvodához. Jellemző módon az, aki 4–5 éves koráig lakótelepi lakásban lakott szüleivel, földrajzilag viszonylag távol, ezért szociálisan majdhogynem kívül a „nagycsalád” kapcsolatainak sűrű hálózatán.)

Alkalmazkodnak az óvoda nem túlságosan kötött programjainak fegyelméhez, az ismeretlen élménynek járó örömmel hallgatják a mesét, sikereket érnek el egyes mozgásukkal, nem utolsósorban „neveltségi szintjükkel”. A kiscsoportban gyakorlatilag már el tudják látni magukat; nem vagy alig igényelnek segítséget az öltözködésben, könnyen teremtenek kapcsolatot, és szívesen segítenek másoknak. A legtöbb óvónői elismerés a kislányoknak jut: a terítésben, a rendrakásban tanúsított ügyességük és szorgalmuk, készségük, hogy részt vegyenek az óvónő munkájában, arról tanúskodik, hogy ezek a gyerekek a család biztonságos keretei között már életük első éveiben készülnek felnőttkori szerepeikre.

„Az óvodában szabad lehet a kisgyerekek, többet szeretgetik, többet foglalkoznak vele” – az óvodát ezek az értékei állítják szembe az iskolával. A család (szülők) és az intézmény együttműködése az óvodában harmonikusabbnak látszik, mint az iskolában. Úgy gondoljuk, ez az óvodai szervezet nagyobb fokú rugalmasságával, a kapcsolatok személyességével magyarázható elsősorban. A szülői értekezleten például a családok éppúgy nem vesznek részt, mint az iskolában. Az óvoda azonban ezt jobban tolerálja: az óvónők egyénileg mondják el problémáikat, tanácsaikat a szülőknek, és az a tapasztalatuk, hogy a tanácsokat szívesen fogadják, igyekeznek hasznosítani, a problémák megoldásában rendszerint készséggel együttműködnek.

Az iskolában súlyosabban esik latba és gyakrabban fordul elő, hogy a gyerekek nem vesznek részt az intézmény kulturális-közösségi programjaiban. A gyerekeket nem hozzák óvodába azokon a napokon, amikor múzeumba, a budai hegyekre szerveznek kirándulást. (Kézenfekvő a javaslat: ha a szülők féltik a gyerekeiket, hívjanak meg közülük is kísérőt. Megpróbálták, nem tudjuk ugyan, megtettek-e mindent, mindenesetre a felkért szülők elfoglaltságukra hivatkozva elzárkóztak.) Előfordul, hogy az évzáróra, karácsonyra, mikulásra vagy farsangra szervezett ünnepegekről távol maradnak. Máskor az jelent problémát, hogy a gyerekek, főleg a lányok nem megfelelően öltözködnek fel. A „nem megfelelő” öltözködés a kislányoknál a csináltatott arany vagy ezüst szandál, csizmacska, arany- vagy ezüstszállal átszőtt csináltatott estélyi ruha, arany ékszerek: a leendő kis dámák ünnepi öltözékei.

Egyik tanítónő mondta el alsó tagozatos tanítványáról: tapintatosan figyelmeztette, hogy nem nagyon illik életkorához a nagyméretű arany fülbevaló. „Másnap reggel büszkén szaladt hozzám, és megmutatta az új ékszert. Alig tudtam megállni, hogy elnevessem magam: kétszer akora aranykarika volt a fülbevalója, mint a tegnapi.”

A környéken közismert: több értelmiségi család gyermekét nem a körzeti iskolába járattja, hanem kissé távolabbi intézményekbe. A jogi lehetőséget az adja, hogy ennek az iskolának nincsen nyelvi, testnevelés- stb. tagozatos osztálya. Az iskolaváltoztatás nem hivatalos indokai között szerepel az is, hogy itt „túl sok” a cigány tanuló. Ezzel szemben a cigány családok különböző jogi praktikákkal (elsősorban a nagymamához, nagynénihez való bejelentkezéssel) törekednek elérni, hogy gyermekeik éppen ebbe az iskolába járjanak. Az iskolaválasztás indokai között szerepel az is, hogy ezt az iskolát ismerik, tudják, hogy itt szeretik a cigány gyerekeket. Az iskola tehát társadalmilag némiképp homogénebb mint az iskolakörzet, a lakóhelyi környék. Az iskolában azok vannak kevésbé jelen, akik egyébként is kívül marad-

nak a lakóhely társadalmi hálózatán. A tanulók társadalmi homogenitása egyfelől könnyíti az iskola munkáját, amennyiben ellentmondás-mentesebbé teszi ellátandó feladatait, másfelől azonban az iskolai oktatással szemben legmagasabb igényvel fellépő értelmiségi családok hiánya szűkíti a magatartási minták választékát.

Az iskola cigány tanulóinak száma és évfolyamonkénti megoszlása olyan, hogy elvileg valamennyi tanulócsoporthoz megfordulhatnak. Ám a hetedik-nyolcadik osztályokban csak kivételesen van cigány tanuló (felvételünk idején egy hetedik és egy nyolcadik osztályban volt cigány gyermek), az első és a hatodik osztály között oszlanak meg, és az alsó tagozatban koncentrálnak. Mivel azonban valamennyiük ismételt (ismétel) évet, a mai felső tagozatos osztályok tanulói is (elvileg) megismerkedtek velük. Valójában van olyan osztály, amelynek „nem jutott” cigány tanuló, van olyan, amelyik először ötödikes-hatodikos évfolyamában találkozik valamelyikükkel, s van olyan is, amelynek 2-4 cigány tanulója van. Ezek a számok – még a legmagasabbak is – igen alacsonyok ahhoz, hogy egy-egy tanulócsoporthoz karakterét módosítsák.

Azok a híresztelések tehát, hogy ebben az iskolában „túl sok a cigány”, sokkal inkább az invázióval kapcsolatos közérzetre, semmint statisztikákra épülnek, és csak a régmúlthoz képest van realitásmagvuk.

Az iskolai barátságok, szövetségek, koalíciók bázisai az osztályok: a párhuzamos osztályok ellenfelek, riválisok, az alacsonyabb évfolyamok tanulói még kicsik a barátkozáshoz. Az iskolásoknak ez az ősi és közismert szerveződése a cigány gyermekeknél nem érvényesül.⁸ Ők nem osztálytársaikkal, nem a hasonló életkorúakkal élnek együtt a tanítási órák szüneteiben, a tanítás és a napközi közötti szabad időben, hanem azonos nemű, de vegyes életkorú csoportokba szerveződnek. Az iskola fantáziátlan, sivár pragmatizmusnak alárendelten tervezett épületében nemigen vannak rejtett zúgok, de vannak folyósársarkok, benyíló, lépcsőfordulók, ahol a cigány fiúk egy kupacba verődve, csoportosulva beszélgethetnek. A lányok külön, de ugyancsak egymás között töltik a közös szabad időt. Nem húzódnak rejtékhelyre, de csoportjaik szigetek, amelyeknek láthatatlan határát nem illik, nem szokás, nem lehet „idegennek” átlépnie.

Könnyű magyarázatául szolgálhatna a csoportképződésnek az, hogy az évisméltés miatt ezek a gyerekek gyakran idősebbek osztálytársaiknál, s az egy-két év korkülönbség akadályozza a belépést az osztályon belül szerveződő csoportokba. Ez azonban nem ad magyarázatot arra, mit keres a hatéves a 12-14 évesek társaságában. Ez a csoport nem a hagyományosan értelmezett kortársi elven szerveződik, sokkal inkább a családon belüli testvérszituációt idézi.

Az iskolába így „becsempészett” család idegen elem, ha nem is ellentétes az iskola működési elveivel. Ám mivel ez a viselkedés önmagában nem normasértő, az iskola kénytelen elviselni. (A pedagógusok egymástól eltérően kommentálják a csoportképződést: van, aki egyszerűen elfogadja, van aki kényelmetlennek vagy távlatilag fenyegetőnek érzi.) Valószínűleg – s ebben egyet kell értenünk a feszengő pedagógusokkal – hozzájárul a csoporttudat, az etnikai öntudat erősödéséhez. Az iskolában található, együtt élő gyerekek szülei némely esetben egymással ellenséges viszonyban vannak, egyik-másik szülő szívesebben asszimilálna, mint integrálna, gyermekeik azonban egymást erősítik a közös eredet, a közös kultúra, a közös nyelv (az iskolában titkos nyelv!) ápolásában.

„Az óvodában és az alsó tagozatban még nemigen van faji probléma. De ahogy nagyobbak lesznek, egyre jobban tudatára ébrednek a származásuknak, és igyekeznek elkülönülni” – fogalmazta meg kevésbé barátságos véleményét egyik pedagógus.

A helyzetet azért mondtuk ellentmondásosnak, mert a cigány gyermekeket csaknem minden osztályközösség befogadta, elfogadta, néhányuk az osztályban a legnépszerűbbek közé tartozik. A népszerűség alapja a fiúknál a sportban mutatott eredményesség, a kedvesség, a segítőkészség, a lányoknál az önzetlenség, a kedvesség, a segítőkészség.

Ezek a gyerekek egyszerre valósítanak meg egy jobbára önként vállalt izolációt és foglalnak el egyénileg fontos vagy jó helyet a nem cigány közösségek szociális hálózatában. Az előbbi a csoport identitásának védelmét szolgálja, az utóbbi az iskolán belüli többségi társadalomba való beilleszkedést. Lehet, hogy ennek a kettőségnak az ára is a vártnál rosszabb tanulmányi teljesítmény.

A gyerekek iskolával kapcsolatos vélekedéseit elemezve feltűnik az érzelmi megalapozottságú kijelentések gyakorisága.⁹ Azért szeretik az iskolát, mert találkozhatnak, játszhatnak pajtásaikkal, barátaikkal, mert szeretik egyik-másik vagy valamennyi pedagógust, mert jól érzik magukat egy-egy órán, mert jó, összetartó az osztály – ugyanezek ellentétei fogalmazódnak meg a negatív tartalmú kijelentésekben.

A példák talán érzékeltetik, hogy e tekintetben ugyanúgy gondolkodnak az iskoláról, mint a nem cigány osztálytársak.

A cigány családok nem értelmezik, vagy konfúzus módon értelmezik az iskolásgyermek szerepét. Ennek kirívó példája – ebben az iskolában magától értetődő szokás –, hogy a gyerekek például virágot, egy-egy üveg italt visznek a pedagógusoknak. A tanári szobából nézve ez kedves *gyermeki* gesztus, a cigány család felől nézve *társasági* gesztus, amelyben az nyilvánul meg, hogy az emancipált felnőtt-gyerek viszony egyúttal egy kedves, gavalléros férfi-nő viszonyt, társadalmi viszonyt fejez ki. Magától értetődik, hogy a kisasszony elegáns üveg „kontyalávalót” ad annak, akivel szívélyes kapcsolatban áll. A gesztus aprólékosan kiszámított. Szinte konzervatív formulák egyesülnek benne modern társadalmi elosztási és újraelosztási elvekkkel. Nem önmagáért való kedveskedés, nem „megvesztegető” kedveskedés, hanem a kölcsönös szívélyesség szimbóluma. „Én viszek neked egy csokor orchideát, egy üveg spanyol likórt, te megengeded, hogy hét elégtelen osztályzatom ellenére felelhessek az év végi elégségesért.” A kiszámítottságra utal, hogy a viszonzást, a kedvességet kedvességért, a szívességet szívességért nem kell kérni, mert ez ebben a körben evidencia.

Kívülről nézve mindez ügyes manipulációnak tűnhet, de van benne egy sajátos gőg is. Százszor hallottuk: „nem kívánom ingyen.” Ezt nyilván olyankor kell mondani, amikor semmit nem lehet megkapni ingyen. Ám a zsarolás, a fenyegetés, a sírás, az átkozódás, az ígéretés csak a legutolsó érv lehet. Nyilvánvalóan „szabálytalan” hét elégtelen után valakit átengedni. Nyilvánvalóan meghökkenítő, ha a

⁹ Szakolczai Árpád: A cigányság értékrendjének sajátosságai (Szociológia, 1982/4. 521–533.) című tanulmányában Rokeach értékesztjével végzett reprezentatív felvételének eredményeként kiemeli a cigányság körében az érzelmi értékek eltérését a kontroll-csoporttól.

hétéves kislány teljesen önállóan tanító nénijének elegáns likórt visz. (Bár nem elhanyagolható társadalmi szakértelemre vall, hogy hazánkban nő nők mit ajándékozhat anélkül, hogy tanácskoznia kelljen a dolgról – az édesanyák gyakran csak utólag értesülnek az ilyen ügyletekről.) Végző soron mindenki jól jár, jelentős a pedagógiai és pszichés nyereség. A pedagógus örül, hogy milyen figyelmes és kedves a rosszul tanuló és kiszámíthatatlan tanítvány, a gyerek örül, hogy emancipáltan és sikeresen viselkedik, a család örül, hogy beavatkozás nélkül milyen talpraesetten intézkedik a gyerek, és milyen könnyedén befolyásolható az iskola.

Az iskolás gyerekek szerepének sok eleme – főként amelyek nem érzelmi megalapozásúak – egyszerűen hiányzik: gyakran nincsenek meg a tanszerek, ha a napköziben nem készült el a lecke, akkor otthon már nem tanulnak, nem vesznek részt tanórán kívüli programokban. A legfőbb hiányosság azonban a gyerekek viszonylag gyakori hiányzása. Az iskolai magatartásnak, az iskolás gyerek szerepének egyúttal ezek azok az elemei, amelyek az iskola szempontjából háttérfeltételek, de ezt a háttérrel – a technológiai fegyelem betartását, mint evidenciát – a családok nem mindig biztosítják.

Ha az iskola a gyerekek számára vonzóvá válik, az gyakran szükséges, de ritkán elégséges feltétele a rendszeres megjelenésnek. A tapasztalt és megértő nyugdíjas gyámügyi előadó érzékletes leírását idézzük:

„Otthon reggeltől estig mindig történik valami: látogatók érkeznek, látogatóba, szórakozóhelyre mennek, érdekes beszélgetések, közös étkezések, ivások zajlanak, esetleg verekedéssel befejezve. A gyerek otthoni élete tele van izgalmas élményekkel. Ebben az izgalmas, élménygazdag életben az iskolának marginális a szerepe.”

Az iskola (legtöbbjük számára) érdekes, kellemes, változatos programot jelent, de konkurálnia kell a még érdekesebb még színesebb családi étellel. Az – e tekintetben kevésbé szerencsés – kortársak többsége számára nem alternatíva a „jó iskola” vagy „jó otthoni elfoglaltság”, mert az egész nap munkahelyükön tartózkodó felnőttek nélkül üres a lakás.

A cigány gyermekeknél ez a „konkurenciaharc” egyik akadály lehet annak, hogy teljes mértékben belsővé váljanak az iskola normái, értékei, igényei, hogy kialakuljon a tanulói szerepmagatartás teljes repertoárja, és élesen elkülönüljön a családban, az iskolán kívüli életben betöltött szerepektől. Ha túlzottan tartjuk is azt a megállapítást, hogy számukra „az iskolának marginális a szerepe”, valószínűnek látjuk, hogy az iskola csak egyike azoknak a terepeknek, amelyek a gyermekek életében fontosnak számítanak.

Azokat a nehézségeket, amelyek az elvárt és a tanult szerepek különbözőségéből, illetve a korán elkülönülő nemi szerepek sajátosságaiból következnek, egy sokakat irritáló modell segítségével tudjuk megrajzolni.

Minden iskolának, minden nevelőnek (legyen pedagógus vagy szülő) viszonylag határozott elképzelése van arról, hogy részben a felnőtt szerepre való előkészítés, részben a gyermeki szükségletek kielégítése miatt milyen életkorú és nemű gyermeknek mekkora zsebpénz segítségével kell megtanulnia a pénz értékét, a gazdálkodás rendjét, a beosztást, a takarékoskodást, az ajándékozás örömét és kötelességét stb. A vizsgált csoport gyermekei ebből a szempontból is más helyzetben

vannak, mint társaik, és ez az iskola és talán a társak szempontjából zavaró tényezőként jelenik meg. Látszólag nemüktől függetlenül már alsó tagozatos korukban mintha több száz, esetleg több ezer forint zsebpénzzel rendelkeznének. Ezzel a pénzzel látszólag nem tartoznak elszámolni, és látszólag rendszertelenül, dőzsölve felélik. Valójában egészen másról van szó.

Ez a pénz nem zsebpénz. A család rendelkezésére álló pénz egy része fölött (pontosan azért, mert a család kormányzását és az üzleti életet korán kezdik megtanulni) a gyerekek rendelkeznek. Azért sem zsebpénz, mert nem rendszeresen kapják, mint a bérből élők a fizetést és gyermekeik a valódi zsebpénzt. Továbbá azért sem, mert nem meghatározott ideig kell elegendőnek lennie, hanem forgótöke szerepe is van. Mindez zavarja a környezetet, mert nem felel meg a konvencióknak.

Leendő kereskedőknél bizvást forgótökének tekinthetjük, ha valaki pénzt fektet abba, hogy jó legyen körülötte a hangulat, hogy társai kedveljék. Ha egy nyolc-éves kislány a fél osztályt meghívja kólázni, és erre kiad egy ötszázast, ez nem „cigányos” magatartás, hanem rezsi. Ha a hatéves kislány olasz farmert vásárol magának (és a család legfeljebb a fazont bírálja), akkor ez nem azért történik, mert szülei elhanyagolják, pénzért vásárolják meg a gyermek vonzalmát, hanem azért, mert az első kislány tudja, hogy csinosnak és jól öltözöttnek lenni nemcsak jó érzés, hanem az üzleti életben kamatozó tőkebefektetés. Ha a gyerek a családi tőkéből rendelkezésére bocsátott pénzből kereskedni kezd, és így pénze szaporodik, akkor a mesterséget tanulja. Az osztályfőnök természetesen bosszankodhat, hogy a szeptemberi ezer forintból (amit természetesen nem iskolaszere költ) gyanús üzletek révén a tanév végére kétezer lesz, de a kereskedés nem altruista tevékenység. Ugyanígy természetes, hogy egy vállalkozás miatt az ötödikes kislány társainál elzalogosítja takarékbélyegeit, és a tanév végén nem tudja kiváltani tőlük. Ez üzleti kockázat.

Számunkra teljesen nyilvánvaló, akárcsak a cigány családok és gyermekei számára, hogy miután nem a „magyar” értelemben vett zsebpénzről van szó, ezért nagyságánál sem alkalmazhatjuk a „magyar” mércéket. Nincs nagy és kis zsebpénz, nincs felélés és üzletelés, hanem gyakorlás van, különféle üzletpolitikák vannak – és ezeket hiába rosszalljuk. A család célja az, hogy minél jobb kereskedő legyen a gyerek.

Természetes, hogy ez a szereptanulás nem fér bele a másnapra készülő, a dolgozatot író iskolásgyerek szerepébe, aminthogy ez a gondolamenet sem férhet bele egyetlen megszokott fejlődéslélektani koncepcióba sem.

A cigány csoport igényei

Az iskolával kapcsolatos vélekedésekben szembeszökő súllyal szerepel az iskolai fegyelem bírálata. Úgy véljük, hogy a családi nevelési és életsílustól jelentős mértékben különböző iskolai klíma legfontosabb vonása számukra a percekre beosztott idő, a padok rendje, az önkifejezés szabályozása, a kívülről kapott feladatok és végrehajtásuk kötelezettsége – az tehát, amit fegyelemként írnak le.

Kiemelkedő fontosságot az iskola oktató funkciójának tulajdonítanak. Ez az igény többféleképpen, sőt nemek szerinti megoszlásban fogalmazódott meg. A lányok számára az iskola azért fontos, hogy megtanuljanak írni, olvasni, számolni – „mégse mondják azt, hogy analfabéta!”

A fiúk számára a szülők – és maguk a fiúk is – feltétlenül szükségesnek látják az általános iskola elvégzését: ez a bizonyítvány feltétele az iparendélynek, a gépkocsivezetői engedélynek, az esetleges szakmatanulásnak. Ennek a célnak az elérését olyan fontosnak tartják, hogy egy-egy családban előfordul a tanulmányi teljesítés (a maximális követelmény az évisméltés elkerülése) szankcionálása is. Ezek az eljárások éppen kivételességükkel bizonyítják, hogy a családok még nevelési stílusuk bizonyos fokú módosítását is hajlandók végrehajtani fiaik kívánatos iskolázottsági szintjének eléréseért. Más kérdés, hogy ez önmagában nem elegendő, hogy ugyanezek a fiúk családjaik tudtával, beleegyezésével vagy ösztönzésére hiányoznak igen gyakran az iskolából.

Végeredményben az iskola közvetítette ismeretanyagból az írási-olvasási-számolási alapkészségek elsajátítását tartják mindkét nem számára fontosnak, a különbözőség abban van, hogy a fiúknál a végbizonyítvány megszerzése is hasonló fontosságú. Emellett még egy iskolai funkció fogalmazódik meg, amit – jobb kifejezés híján – integráló szerepnek nevezünk. Ugyanazzal az igénnyel lépnek fel az iskolával, mint az óvodával szemben: a közoktatási intézmény legyen a többségi magyar társadalommal való együttélés gyakorló terepe a gyerekek számára. Ezért utasítják el kivétel nélkül határozottan a csak cigányokból szervezett osztályok, sőt a cigány nyelv iskolai oktatásának gondolatát is. (Nem kizárólag ezért persze, hanem a benne lappangó diszkriminációs tendencia miatt is.)

Pontosan fogalmazza meg ezt egy apa: „A cigány gyerek értelmes, okos, de mégis szüksége van a magyar közösségre, velük fog megélni, dolgozni. És egy cigány osztályban nem kapják meg azt az oktatást, mint így.” Egy másik szülő: „Cigányul megtanul itthon, az iskola magyarul tanítsa meg tisztességesen!”

Ha igaz az a feltételezésünk, hogy a családok az iskolának egyértelmű és határozott funkciót tulajdonítanak gyermekeik sorsának alakításában, olyat, ami élesen eltér a család feladataitól, akkor érthetővé válik: nem azt várják az iskolától, hogy neveljen, mert ez a család feladata, hanem, hogy tanítson – ezért van az iskola. Mindaz, amit az iskola a szűken vett tanítási órákon, illetve a kapcsolódó korrepetáláson kívül kínál, a család szempontjából értelmetlennek, feleslegesnek tűnik, sőt károsnak is, amikor átlépi a határokat, és a családi szférába hatolna be.

Az a családi ráfordítás – pl. a gyerek iskolába vitele, hazakísérése –, ami kifizetődőnek ítéltetik a tanórák látogatása céljából, túlzottnak látszik számukra, ha csupán klubdelutánról van szó. Itt a feltételezett pszichés haszon kerül szembe a valóságos anyagi költséggel, tehát más dimenzióban, nem *csupán* pszichésen, nem *csupán* gazdaságilag kerül szembe a költség és haszon, a ráfordítás és nyereség.

Ellenőrizhetetlen helyekre, az iskola védett falain kívülre tett kirándulás a család számára veszélyesnek tűnik: a pedagógusok biztosan vigyáznak gyerekeikre, amennyire tudnak, de valamennyiükre egyszerre nem tudnak vigyázni, a gyerek elvész, a gyerekek egymásnak is árthatnak – a féltés („túlféltés”) is motiválja a visszahúzódot.

A lányok és fiúk között is különbségek vannak. A nagyobb fiúk – ha kedvük van rá – már önállóan elmehetnek az iskolai programokra, a nagyobb lányok felügyelettel sem. A legutóbbi idők eredménye, hogy az alsó tagozatos kislányok többségének már megengedi a családja, hogy részt vegyen úszásoktatásban, pedig az uszoda nem az iskolában van!

A tanítási órák közül az egyetlen, ahol az iskolai és a családi értékrend nyílt konfliktusba kerül, a lányok testnevelése. Attól kezdve, hogy nem érzik magukat gyerekeknek (nem feltétlenül a biológiai választóvonalról van szó!) a lányok nem mutatkozhatnak tornadresszben, fürdőruhában; ez nem illik, nem erkölcsös. Az edzett, emancipált, kisportolt középosztálybeli leányideál – amit a maga eszközeivel az iskola is képvisel – gyökeres ellentéte e családok nőképének, és mások az erkölcsös viselkedés határai, keretei. (Ebben a konfrontációban ugyanúgy viselkednek, mint Nyugat-Európa iszlám vendégmunkásai: az ottani iskoláknak ugyanilyen problémát okoz, hogy a nagyobb lányok megtagadják a testnevelési órán való részvételt.)

Mindaddig, amíg a lányok „gyerekek”, mindaddig, amíg az iskola megelégszik azzal, hogy tanítványainak tankönyvi ismereteket adjon át, addig e családok törekednek tolerálni, esetleg együttműködni. A serdülő leány (menyasszonykorú, ha pontosak akarunk lenni!) testének „közszemlére bocsátása” az intim szférába való durva beavatkozás. Az ellenállás olyan erős, hogy az iskola kénytelen kapitulálni. Ha ragaszkodik a tantervi követelmények teljesítéséhez, nincs eszköze, hogy megakadályozza: a lányok a tornaórák napokon egyszerűen nem mennek iskolába. Akkor pedig jobb a beletörődés: a lányok felmentést kapnak a testnevelés alól. Ez cinkosság, hiszen nem betegek, de az általános iskola „világnézeti okok” miatt nem ad felmentést tanulóinak egyes csoportjának az általánosan kötelező tantervi követelmények teljesítése alól.

Ez az iskola – az iskolavezetés határozott céljának megfelelően – elérte, hogy még a legmagasabb gyermeklétszámok mellett is kizárólag délelőtt folyjon oktatás. Hétköznap délelőttönként így a környékbeli utcákon nemigen látni iskolás korú gyereket. Ha mégis, akkor annak különös oka kell legyen. Az ilyenkor az utcán játszó felső tagozatos cigány gyerekek őszintén tágra nyitott szemmel indokolják, miért nincsenek iskolában: „Dehát ma nincs is tanítás, honvédelmi nap van”; „Ma nincs tanítás, kirándulni mentek.”

A családok addig a határig vállalják az együttműködést, amíg az iskola megmarad legtradicionálisabb és viktoriánus keretei között, konkrétan, amíg nem akar mindenoldalúan fejleszteni, ameddig nem akar nyitottá válni. A falak között a

szülők fizikailag is biztonságban tudják gyermekeiket – ez is nagy eredmény, amit hosszabb társadalmi tanulási folyamat, a pedagógusokba vetett bizalom alapozott meg. Ha kinyílnak a kapuk – konkrét és absztrakt értelemben egyaránt – a családok elutasítják az együttműködést.

A ma progresszívnek számító iskolafejlesztési elképzelések – a nyitott, a munkáltató, a szocialista nevelő, a művelődést-szabad időt szervező, centrális helyzetű iskola – számukra nem adekvátak. Mindazoknak a többletfunkcióknak, melyeket a reform-iskolák, a modell-iskolák magukra vállalnak, itt a családon belül van a helyük: a munkára vagy munkával történő nevelésnek, a családi életre nevelésnek, a politikai-közéleti nevelésnek (*számukra fontos politikum az etnikai identitás védelme!*), a szomatikus nevelésnek stb. Mindaz, amit az iskola e területen ad (adni tud), alig felel meg annak, amit ők adnak, képviselnek; részben közömbös számukra, részben ellentétes, esetleg ellenséges velük szemben. (Óhatatlan az asszociáció: az értelmiség szűk, „felső” rétege sok szempontból hasonlóan kezeli az iskolát: azt várja tőle, hogy minél színvonalasabban oktasson, a gyermek személyiségének fejlesztését azonban nem kívánja a közoktatásra bízni. Sőt, a közoktatást erre egyenesen alkalmatlannak tartja.)

Az igazgató korábbi tapasztalatai alapján kísérletet tett a szülők szervezett bevonására az iskola munkájába. A cigány szülők számára külön értekezletet hívott össze.

A névre szóló meghívásra minden családból elment valaki, a legközelebbi hasonló rendezvényen már alig volt vendég, s az utolsón senki sem jelent meg a meghívottak közül. Az iskolavezetés az első értekezletet hatékonynak ítélte; sikerült megbeszélniük néhány korábbi, etnikai színezetű konfliktust, meggyőzni a szülőket arról, hogy az iskolában szeretik gyermekeiket. Nem kiszámítható hatása az volt, hogy a cigány szülők azóta is szinte kizárólag az igazgatóval hajlandók problémáikat megbeszélni. (Kétségtelen ugyan, hogy ebben a kapcsolatban szerepet játszhat a szülők hite a magasabb rangú vezetők pártatlanságában, megbízhatóságában, valamint némiképp elitarisztikus öntudatuk, azaz, hogy nekik „jár” a legmagasabb rangú vezető különös figyelme.)

A családok a rendezvénysorozatot sajátosan bírálták: „Már itt is különbséget tesznek a cigányokkal, hát miért tesznek minket külön?” „Nem tudtam, hogy csak cigányok lesznek ott, aztán többet nem mentem.” „Minek csinálják nekünk külön, hát mi is csak vagyunk olyanok, mint a magyarok!”

A minden árnyalatra figyelő érzékenység, az etnikai egyenértékűséghez való ragaszkodás fejeződik ki a cigányok számára szervezett osztályokkal kapcsolatos vélekedésekben is.

Ezt a kérdést az tette aktuálissá, hogy az iskola korábban tervezte: kezdeményezi olyan felső tagozatú osztályok szervezését, amelyeket túlkoros cigány tanulók látogathatnának. „Politikai okokból” utasították el hivatalos helyen a javaslatot, de nem volt népszerű az ötlet az érintettek körében sem. A cigány osztályokban alacsonyabb szintű az oktatás; a cigány gyerekek egymás között rosszabbak, fegyelmezetlenebbek lennének; már így is elég nagy a megkülönböztetés az óvodában, az iskolában – a véleményekben egyaránt szerepet játszanak a működő „cigányosztályok” rossz tapasztalatai és a megkülönböztetés iránti érzékenység

(ennek előnyeivel azonban igyekeznek élni). Ha az iskola valóban arra való, hogy a „magyarokkal” való együttélést (is) megtanulják a gyerekek, akkor a cigány osztályok éppen ezt a funkciót veszélyeztetik – úgy véljük az elutasításban ez a szempont is szerepet játszik.

A cigány nyelv iskolai tanításának gondolatát legtöbb interjúalanyunk ugyan csak elutasította. „A cigány nyelvnek nincs ABC-je, szótárja, hogy lehetne tanítani?!” – ez az egyik szélsőséges vélemény. „Ezt a nyelvet tanítani kellene mert, könnyű, és mindenütt megértik” – íme a másik szélsőség. A többség elutasítása mögött az ismertetett magatartás van: a cigány nyelv a családé, a rokonságé, a „vérbeli cigányoké”. Az iskola ne avatkozzon be a nyelvhasználatba, szorítkozzék arra, ami feladata: a magyar nyelv megtanítására. Érzékletesen fogalmazódik meg a kettősség egy gyermekinterjúban: „Ha az osztályban mindenki cigány volna, az jó volna, mert lehetne cigányul beszélni. De nem is volna jó, mert akkor mindenki megértené, amit mondunk.” S hogy az anyanyelvhez mennyi érzelem fűződik, arra egy felnőttel készített interjúból hozunk példát:¹⁰ „Mi alig várjuk, szinte jólesik hallani, ha a gyerekek csak egy kicsit, csak néhány percet beszélnek cigányul.”

A nyelv, az anyanyelv és a magyar nyelv fontosságának tudata ellentmondani látszik a tanulmányi teljesítményeknek. A kritikus tárgyak, azaz amelyekből a gyerekeket bukás fenyegeti, a matematika, a fizika, a környezetismeret és a magyar – igaz, a sikeres tárgyak között is szerepel a magyar (és a matematika).

Elsősorban az írásbeliség – olvasás, helyesírás – nehézségeiről van szó, verbalitásuk interjúink tanúsága és a pedagógusok tapasztalatai szerint azonos, nem egy esetben magasabb színvonalú, mint kortársaiké. Az írásbeliségnek családi hagyományai lényegében nincsenek, ezért is hiányzik a könyv az egyéb kulturális javakkal jól ellátott lakásokból is. Az írásbeliség viszont nemcsak a magyar nyelv és irodalom, hanem valamennyi tantárgy alapja: az olvasási nehézségekkel küzdő tanuló minden tárgy anyagával nehezen birkózik meg. A készségtárgyak kivételek: mivel ügyesen mozognak, jól énekelnek, ezeken a területeken tudnak tanulmányi sikereket elérni.

Egyéni korrepetálások során alkalmunk volt közelebről is megismerkedni tipikusnak mondható tanulmányi nehézségekkel. Felső tagozatba járó tanulóknak – csakúgy, mint általános iskolát végzett apjuknak – valódi nehézséget jelent az olvasás.

Jellemző különbség, hogy az idősebbek lassan, akadozva olvasnak, a gyerekek folyamatosan, lendületesen, de a leírt szavak első betűiből „következtetik ki” az egész szót, s mivel a következtetés gyakran nem helytálló, a szöveg egésze értelmetlen marad a gyerek számára. Talán nem tévedünk, ha a globális olvasástani módszerére gyanakszunk ilyen teljesítményeket tapasztalva.

Nehézséget jelent az írás is; a gyakorlatlanság, a pontatlanul beidegződött, nem automatizálódott mozdulatok következtében írásuk alig olvasható, s ennek alapján természetes, hogy a helyesírás alapvető követelményeinek sem tesznek ele-

¹⁰ Az etnikai (nemzeti) kisebbségek anyanyelvhez való viszonyához lásd *Pap Mária–Szépe György* (szerk.) *Társadalom és nyelv* (Gondolat, Bp. 1975) tanulmányai, különösen *Fishman, A. J.*: Az etnicitás és a nyelvi tudatosság változatai (p. 321.) című tanulmányrészlete.

get. Ok is, következmény is, hogy valójában érthetetlen számukra, miért van szükség a helyesírási szabályok betartására.

„De hát miért fontos ez, érthető így is, nem?” – többször hallottuk ezt a választ, amikor súlyos helyesírási hibákra hívtuk fel a gyerekek figyelmét. Az elutasításnak van racionalitása, a ritkán író-olvasó ember szempontjából csekély jelentősége van annak, hogyan kell pontosan leírni például a „mellett” szót, ha a szövegösszefüggésből az értelme amúgy is kiderül.

Mindezek a problémák halmozottan jelentkeznek az orosz nyelv tanulásában. Ugyanazok a gyerekek azonban, akik az írott szövegekkel nehezen birkóznak meg, hallás alapján viszonylag könnyen bevésik az új ismereteket – s ez még az orosz nyelvre is vonatkozik.

Az intenzív és bensőséges tanár–diák kapcsolat, amelyet az egyéni korrepetálásokon megvalósítottunk, hatékonynak tűnt, ám nyilvánvaló, hogy tapasztalataink csak korlátozottan ültethetők át az iskolai gyakorlatba. Legfeljebb arra intenek, hogy a nagy létszámú napközi otthoni foglalkozások e gyermekek esetében nem igazán lehetnek eredményesek.

Az írásbeliség hiányosságai abban is megmutatkoznak, hogy – a tanulók túlnyomó többségénél alkalmazható – ellenőrzőkönyvi, üzenőfüzetbe történő beírások nem érik el a várt eredményt: a szülők nem tudják elolvasni még az alsó tagozatos pedagógusok gondosan kalligrafált üzeneteit sem, különösen nem a kevésbé gondosan író felső tagozati pedagógusokét. (Még azok sem, akik a nyomtatott betűkkel könnyebben megbirkóznak.) Így fordulhat elő, hogy az alsó tagozatos gyermek édesanyja büszke „nagyon jó tanuló” gyermekére, akinek ellenőrzőjében a teljesítmények szöveges értékelése meglehetősen súlyos hiányosságokat fogalmaz meg. Ém a tanítónő szóban azt mondja, hogy a gyerek – persze a többi cigány gyermekhez viszonyítva – jól tanul, jól viselkedik, s ezt tekinti a család valódi értékelésnek.

A teljesítmények iskolai értékelésének otthoni megértését nehezítik az ellenőrzőbe, bizonyítványba betűkkel beírt érdemjegyek: van felső tagozatos, aki nem tudja osztályzatra lefordítani a „változó” vagy „hanyag”, vagy esetleg az „elégséges” minősítést. A szülők erre még gyermekeiknél is kevésbé képesek. Így az iskola és a szülői ház közötti információs csatorna kevésbé működik; amit az iskola információnak szán, az a családban értelmetlen betűhalmaz marad.

A személyes érintkezésnek, a verbalitásnak véleményünk szerint sokkal nagyobb szerepet kellene játszania a cigány gyermekek iskolai oktatásában-nevelésében, mint az a mai gyakorlatban történik. Az iskola és a szülői ház közötti kapcsolattartás intézményesült, „hivatali” formáit a szükséges minimum szintjén kellene tartani, s módot keresni a személyes kontaktusok, a személyes kontroll növelésére.

A pedagógusok a gyerekek gyenge tanulmányi eredményeinek egyik okát a család alacsony igény szintjében keresik: abban, hogy a szülők számára elegendő, ha a gyerek éppen csak átmegy egyik osztályból a másikba, nem fontos, hogy jó eredménnyel végezzen. Ennek a vélekedésnek kétségtelenül van valóságalapja; a gyerekek tervezett életpályája, iskolai pályafutása szempontjából a jó bizonyítványnak valóban nincs jelentősége, s ugyanígy nem releváns az a tudás sem, amit a

gyerekek fizikából, történelemből, biológiából megszerezhetnek, hiszen ezeket az ismereteket nem látják hasznosíthatóknak a gyakorlati életben.

Mivel sem az érdemjegynek, sem az általa kifejezett tudásszintnek nem tulajdonítanak kitüntetett jelentőséget, a szülők nem áldoznak külön a gyerek tanulmányi eredményeinek javításáért.

Az iskola cigány tanulói szinte kivétel nélkül napközisek. Ettől az iskolai szolgálatástól azt várják a családok, hogy hiánytalanul készítse fel a gyerekeket a következő napra, s ha szükséges, külön korrepetálással biztosítsa a lemaradás pótlását. A napközi erre természetesen nem mindig képes. A családok azt is tudják, hogy a napköziotthoni nevelő hiába tesz meg mindent a sikeresebb felkészítésért, a túlságosan nagy létszám, a túlságosan sok feladat miatt nem tudnak mindig elegendő időt szentelni az ő gyermeküknek sem. A gyerektől viszont, aki egész napját az iskolában tölti, szerintük otthon már nem lehet elvárni, hogy folytassa a tanulást. A kritikák olyan árnyaltak és megalapozottak, mintha a felnőttek rendszeresen olvasnának pedagógiai, szociológiai szakirodalmat, ugyanazt tudják és fogalmazzák meg, mint a gyermekcentrikus szaktudós, kutató. Csak éppen nagyobb átléssel, több személyességgel: nemcsak azért, mert saját gyermekeikről, hanem azért is, mert a többségtől eltérően szervezett családi életéről van szó.

Ha a gyerek elvonul tanulni (ez azért előfordul), addig és akkor nem tud benne élni a családban, ahol pedig valódi helye van. Rossz néven veszik az iskolától, ha a neki tulajdonított feladatot nem tudja (némelyek feltételezése szerint nem hajlandó, esetleg cigányellenessége miatt) a kívánt színvonalon a falai között ellátni.

A szülők és a gyerekek tudni vélik, mi az, amit tenniük kellene a jobb eredményekért. Egy anyától idézünk: „A cigány gyerekek gyöngébbek az iskolában, azt mi is tudjuk. Mert a magyar szülők iskolázottabbak, más körülmények között élnek, és kiharcolják gyerekeiktől azt a jobb jegyet.” Egy kislány: „A magyarokat mindig megverik, ha rossz jegyet kapnak.” Elképzelésük szerint a szülő és a gyerek közötti harc, a gyerek megverése az ára a jobb jegyeknek, ezt az árat pedig nem hajlandók (nem is képesek) megfizetni.

Többször hangsúlyoztuk, hogy sokkal többet kell e családoknak áldozniuk a gyerekek iskolába járásához, mint azoknak a családoknak, ahol az előző nemzedékek tapasztalatai magától értetődővé, mindennapi rutinná tették azokat a tevékenységeket, amelyeket az iskola – természetesen, illetve természetszerűen – elvár a kisdiaiktól, például az iskolában való megjelenés pontosságát. E családokban ez nemcsak azért igényel külön teljesítményt, mert a hagyományok szerint még a nagyobb gyerekeket, kiváltképpen a lányokat is vinni-hozni kell. Azért is, mert a családok mindennapi életében az időnek, az órának, a percnak kevesebb a szerepe, a tevékenységeket kevésbé rendelik alá, kisebb mértékben szervezik időnyomás alatt, mint a többségi társadalom.

Azt tapasztaltuk, hogy a modern technikai eszközökkel felszerelt lakásokban hiányzik az ébresztőóra. Az ébresztőóra hiányát egykori amerikai kutatásokban a magasabb társadalmi státus egyik mutatójaként értelmezték: az életmód nem követeli meg, hogy kevesebbet aludjanak a családtagok, mint amennyire éppen szükségük vagy kedvük van. Véleményünk szerint az idővel való bánásmód fontos indikátora itt is e legmindennapibb használati eszköz teljes hiánya. Következménye, hogy egy elhúzódozó üzleti megbeszélés, családi együttlét másnapján a megszottnál később

ébred a család, később nyitják az üzletet – az ebből eredő veszteség nehezen mérhető –, s a gyerekek aznap már nem mennek iskolába. Ez nincs ellentmondásban az üzleti élet szigorú követelményeivel; a családból egyesek időnyomás alatt cselekszenek, mások nem. Ez felváltva történik, s a gyerek mindig az ő számára vonzóbbat választhatja.

Az ébresztőóra példázza, mennyire nehéz beavatkozni, módosítani a látszólag legkönnyebben módosítható életkörülményeket. Nem azért nincsen ébresztőóra a családokban, mert nem tudnák megfizetni – ha ez lenne a probléma, itt könnyen orvosolható volna –, hanem azért, mert alapjában véve nincs szükségük rá. Általában, nagyjából időben felébrednek, általában, nagyjából időben eljutnak oda, ahová készülnek, elintézik, amit el akarnak intézni. Igazából csak az iskolásoknak lenne rá szükségük, de ehhez a család egész életmódját (az időhöz való viszonyát) kellene megváltoztatni. (Könnyen lehet, hogy a történelem tantárgyban vallott sok kudarc összefügg az idő átélésének pszichológiai sajátosságaival.)

Hogy mire kívánják felhasználni a családok az iskolát, arra utalnak a gyermek jövőjéről alkotott elképzelések. Ezekben az elképzelésekben keverednek az álmok, vágyak és tervek. Nehezen tudjuk elválasztani a tudatos távlati terveket azoktól a jövőképektől, amelyekben a család általános igény szintje, a társadalomról, a boldogulásról szerzett tapasztalatai tükröződnek csupán vissza, de amelyek realizálására hiányzanak az eszközeik. Úgy tűnik, hogy a kívánatos iskolázottsági szintben egy társadalmi standardhoz való igazodás törekvése is benne rejlik. A gyermekeknek szánt (vágyott, álmodott) foglalkozásokban benne van az a társadalmi tapasztalás, mely gazdasági tevékenységeket érzékelik egyszerre kurrensnek és elérhetőnek. Egyértelműen az álmok és a vágyak kategóriájába soroljuk azokat a jövőképeket, amelyekben az életstílus, életmód értékei fogalmazódnak meg.

Egy szempontból jelentősen eltér a fiúk és lányok jövőképe. Általánosságban azt mondhatjuk, a fiúké egyszerre realisabb, realistább, egyszerre színtelenebb, „földhöz ragadtabb”, mint a lányoké. Nem gondoljuk, hogy a lányok előtt ennyivel több a lehetőség, ellenkezőleg: a lányok esetében szabadabb lehet a fantázia, éppen azért, mert a megvalósításnak kevesebb az esélye.

Mind a fiúk, mind a lányok számára az általános iskola elvégzését nevezték meg optimális célként. Ezenfelül a lányok között van, aki doktornő, „balettnő”, ügyvédnő szeretne lenni, vagy a szülők álmodnak erről. A fiúk valamennyien szakmát tanulnának: órás, pincér, autószerelő szakmán kívül csak a kereskedelem fordul elő. A „kemény” adatok alapján úgy tűnik, a családok elindultak a társadalmi mobilitás kitaposott útján: elvégzik az általános iskolát, a lányok közül a szorgalmasabbak, okosabbak gimnáziumba, majd egyetemre kerülnek, a fiúk szakmunkásképzőt végeznek, és gyári munkásként vagy állami alkalmazottként illeszkednek be a társadalomba. Erről azonban aligha van szó, és nemcsak azért, mert a jelenlegi általános iskolások nagy része talán még a nyolcadik osztályig sem jut el. Ha alaposabban szemügyre vesszük, hogyan is képzelik az általános iskola elvégzését, akkor a kép már korántsem ennyire egyértelmű, de nem is sablonos.

A gyakorlat az, hogy a lányok az első hivatalosan engedélyezett időpontban, 14 évesen kimaradnak az általános iskolából, függetlenül attól, hányadik osztályig sikerült addig eljutniuk. Van, aki férjhez megy, de nem ez látszik gyakorinak. Általános iskolai tanulmányaikat a dolgozók esti iskolájában folytatják, fejezik be. Ez

számukra nem az, mint vélhetnénk: vigaszág, kerülőút. Pontosan kalkulált eleme a serdülő lány életének.

„Nálunk, ha egy lány 13–14 éves, már azt úgy veszik, hogy nagylány, és valahogy szégyell iskolába járni. Van nálunk olyan is, hogy az egyik rámondja: jaj, hát te még mindig iskolába jársz?!” – mondta egy fiatal nő.

A gyerekeknek nem azért van az iskolában a helye, mert a családban nem lenne, hanem azért, mert az iskola kötelező és mert fontos. Ez mindaddig így van, amíg „gyermekről” van szó. Aki már nem gyerek, annak számára szégyen, megaláztatás, ha gyerekek között gyerekként kezelik. És mivel e családokban a serdülő lány már nem számít gyereknek, érthető, hogy amint erre a család módot talál, kieszközli a napi iskolalátogatás alóli felmentését.

Legegyszerűbb módszer, ha arra hivatkoznak „elhált már a gyerek”. Van arra is példa – nem a vizsgált iskolában –, hogy „erkölcstelen magatartás” címén mentettek fel a saját normái szerint szigorúan erkölcsös, az általánosabb normák szerint viktoriánusan nevelt kislányt.

Ha még nem megy férjhez, és amíg nem megy férjhez, a közeli esti iskolát látogatja. Az esti iskola egyrészt nem gyermekintézmény – ezért is volt elhibázott az iskolán belül nagylányok, nagyfiúk számára szervezett felső tagozat terve –, másrészt foglalkozásait ritkábban, akkor is délután tartja. A szülők, akiknek a serdülő lányra legalább úgy kell vigyázniuk, mint a kisgyermekre, könnyebben meg tudják szervezni lányuk odakísérését, hazahozását, mint a naponta reggeltől délutánig működő általános iskolába.

A legfiatalabb szülők, csecsemőiket nevelő anyák és apák – igaz, a valódi döntés időben messze van, és az álmok semmire nem köteleznek – arra készülnek, hogy gyermekeiket képessé tudják majd tenni az általános iskola bukásmentes elvégzésére, és az iskola mellett az élethez hasznos és fontos, a fiatal szülőknek ma még hiányzó ismeretek birtokosaivá is válhatnak. Ilyen mindenekelőtt az idegen nyelvek tanulása, a mozgás és a zenei kultúra és képességek emelése, a legújabb technika (videó, számítógép) használatában való jártasság. Talán ezek az ismeret- és készségcsoportok, amelyek az iskolát nemcsak mint bizonyítványosztó intézményt, nemcsak mint a társadalomban való eligazodás eszközét, és mint gyermekmegőrző helyet tennék vonzóvá e csoport (és a hozzájuk hasonló családok) számára, hanem mint releváns ismeretek forrását is, amit éppen ezért érdemes lemondás és áldozatok árán is rendszeresen látogatni.

Elvesztett és megnyert csaták

A körzet lakossága különösen érzékeny a gyerekekre. Mivel a törvények értelmében a gyerekek helye az iskolában van, pszichológiai értelemben fő tevékenységi formájuk a tanulás, ezért az együttélésben elég nagy szerepe van a cigány gyerekek iskolai magatartásának, viselkedésének. Most csak azzal a kérdéssel foglalkozunk, ami az iskolai magatartással függ össze és belefér a bizonyítvány „magatartás” rovatába. Még pontosabban ennek a kérdésnek a feltűnőbb oldalát tárgyaljuk az iskola falain belül megfigyelt konfliktusokkal (annak analógiájára, hogy több szakma szabályai szerint is a zavarok leírása, megértése vezetett a normális működés megértéséhez, leírásához).

Összesen 28, falakon belüli konfliktusról van tudomásunk, ami az iskola életét és a gyermekek létszámát tekintve nem tűnik túl nagy számnak. Nem mondhatjuk tehát, hogy az iskola konfliktusok színtere, nem mondhatjuk, hogy az iskolai élet konfliktusokkal terhes. Ráadásul a konfliktusok kategorizálásakor összeolvadhatnak pedagógiai-pszichológiai evidenciák és a kutatás speciális céljából levezethető szempontok.

A konfliktusok egy részét csak a párhuzamba állítás kedvéért nevezzük annak, valójában közelebb állnak a rendbontáshoz, fegyelmezetlenséghez. Közülük az emlékezet 11-et őrzött meg. Ezekre általában az volt a jellemző, hogy bár az iskola, a pedagógusok számára nagy terhet jelentettek, absztraktabb szinten vagy a kutatói elefántcsonttoronyból szemlélve bizvást tarthatók olyan összeütközéseknek, amelyek természetesen nagyobb és kisebb gyerekek, fiúk és lányok, kiskamaszok, kamaszok között.

Emlékezetesebb verekedés (tehát kisstílusú padbéli lökdösődésnél több) hat esetben fordult elő. Ez meglehetősen ellentétben van az iskolakörzet erőszakmentes légkörével, és ellentétben van az iskolai deklarált toleranciával. Ezért arra gondolunk, hogy van egy életkori periódus (ez független nemtől és életkortól – ami újabb ellentmondás), amikor ezek a cigány iskolás gyerekek még nem rendelkeznek azzal a pszichotechnikai, szociotechnikai repertoárral, hogyan lehet erőszak nélkül megoldani konfliktusokat. Jóllehet tinédzserkorukban mesteri, felnőttkorukban művészi fokon erőszakmentesek.

A verekedések közül kettőt emelünk ki. Bármennyire jól körülírt a nemi szerep, mégis van arra példa, hogy az egyik kislány verekedett. A másik példa még jellegzetesebb: az egyik nyolcadikos fiú (egyébként az iskola büszkesége, szőke és kékszemű és majdhogynem rasszista öntudatú) békítő szándékkal beavatkozott egy banális verekedésbe, és csak egyet ütött. Ez szerencsétlenül sikerült, az áldozat pár pillanatra elvesztette eszméletét. Sikoltozás, telefon, mentők, sziréna, kórház – minden együtt volt ahhoz, hogy lincshangulat alakuljon ki. Nem így történt, az „áldozat” másnap már jött iskolába, kezét nyújtott, hogy béküljenek ki – ezzel a dolog a párbajkodex szabályai szerint el volt intézve, és feledésre ítéltetett a gyerekek között. Ismerve a fiú élettörténetét, megkérdeztük, hogy pofonja karateütés volt-e. Teljesen elképedve tudatlanságunkon, tiltakozott: nem szabad közönséges verekedésben felhasználni a különleges szaktudást. A család mást fedezett fel: hogyan lehet egy magyar gyerek olyan ostoba, hogy nekimegy valakinek, akiről „mindenki tudja”, hogy szakképzett önvédelmi sportban. De élénken helyeselték, hogy a pofon nem karateütés volt.

Az etnikainak nevezett konfliktusok többrétűek: a cigány gyerekek összeütkezésbe kerülnek a magyar gyerekekkel, és a konfliktusok nem maradnak meg a kortárs csoport keretei között. Az ilyen konfliktusok közül néhány hasonlít az amerikai szakirodalomból és a magyar szépirodalomból ismert banda-harcokhoz. Az etnikai konfliktusok másik válfaja valójában olyan konfliktus, amely nem a falakon belül születik, bontakozik ki, oldódik meg, hanem egészen más természetű. Ezek a konfliktusok mintha ütközőzónát alkotnának a tiszta etnikai konfliktusok és a szociális feszültségek között.

A helyi szokás szerint a cigány családok konfliktusai rituálisan a gyerekek között kezdődnek. (Van hasonló rituálé a lakosság két csoportjának konfliktusaiban is – amennyiben szintén a gyerekekkel kapcsolatban kezdődnek.) Az egyik kiváló ok a környezet zavara a cigány családok viselkedésének dekódolhatatlanságával kapcsolatban. Ezt a sifrírozási akadályt érzékeli az iskola.

Egyelőre kevésbé értelmezhető módon konfliktus forrása, hogy a cigány gyermekek összetartóak. Egymás mellett akarnak ülni az osztályban. Sőt, egy iskolába akarnak járni. Ezt még úgy is eléri, ha az igazgatóhoz, ha a tanácshoz kell menni elintézni. S ha semmiképpen nem megy, a gyereket egyszerűen máshova jelentik be (a lakcímek zűrzavara az iskolának is, a kutatásnak is sok problémát okozott).

Másik tipikus konfliktusforrás a több jelentést is hordozó „csúnya” beszéd. Az interjúkból is kiolvasható, el is mondják magyarok is, cigányok is, hogy a gyerekek választékosan, lendületesen, árnyaltan beszélnek magyarul. A „csúnya” beszéd többnyire „cigányos” beszédet jelent, jó adag teátralitással, rájátszással (mintha a gyerek azt akarná metakommunikatív módon kifejezni, hogy ezt várják tőle, így illeszkedik az előre gyártott dobozba, hát tessék: mihez kezdenek vele!).

„Csúnya” beszéd a legközelebb álló hozzátartozó életére való esküvés („Hajjon meg az anyám, ha nem mondok igazat!”), a betegségekkel, testi fogyatékosokkal való vádaskodás, ijesztgetés, csúfolkodás („rákos vagy”, „az apád néma” stb.) is. Ezeknek a fordulatoknak mindennapos használata a csoportban természetes, az iskolában, a többségi társadalomban azonban visszatetsző. (Értelmezésünk tárgyunktól messzire, ismereteink határain túlra, a hiedelemvilág kérdéseire vezetne.) E fordulatok, illetve a hasonló hangulatokban célszerű fordulatok pontos kezelésének megtanulása egyike azon tudásoknak, amelyet a család az iskolától vár.

Ennél is súlyosabb, mert kommunikációs, tehát irányítási-szervezési rövidzáratot okoz, ha a gyerek nem „csúnyán”, nem „cigányosan”, hanem egyszerűen anyanyelvén, cigányul beszél, beszél vissza. Ez kettős normasértés: egyrészt visszabeszél, másrészt olyan nyelven, amelyet a pedagógus nem ért. Annyival több, mint a fegyelem pusztá megsejtése, hogy az iskolában hónapokkal később is emlékeznek az esetre.

Önmagán túlmutató jelentősége van egy jellegzetes konfliktussorozatnak, amelyet végigkísérhettünk.

Az iskola cigány tanulói között egyetlen egy van, akit a pedagógusok egyértelműen rossz gyerekek tartanak, akivel „több bajuk van, mint az összes többi cigány tanulóval együtt”. Nemcsak rosszul tanul, hanem verekedik, csúfolódik is, a pedagógusok szerint rossz hatással van a többi cigány fiúra akik között tekintélye van, vezetőnek számít. A tantestület úgy döntött, hogy az

iskolának, a gyerekeknek is jobb lesz, ha egy másik, nem túl távoli általános iskolába helyezik, ahol „tisztá lappal kezdheti” az iskolai életet. Az igazgató előbb az apát hívatta be, aki beleegyezett az iskola döntésébe, azután az anyát, aki viszont nem volt hajlandó aláírni az áthelyezésről szóló iratot. Végül a gyerek csak két tárgyból bukott pótvizsgára, áthelyezéséről az iskola lemondott.

Ha a vázolt eseménysort áttekintjük, először az a kérdés fogalmazódik meg: miért ragaszkodnak a szülők ahhoz az iskolához, ahol a gyerekek már csakugyan nehéz tiszta lappal indulnia, illetve tiszta lapot nyitnia. A kérdés azt a feltételezést implikálja, hogy a gyerekek szüksége van arra, hogy új életet kezdjen: például azért, hogy sikeresen továbbtanuljon, hogy jobb jegyeket kapjon. A gyerek szülei ugyan gyanítják, hogy ezután fiúkkal esetleg szigorúbbak, netán igazságtalanok lesznek a tanárok, ám ennek elsősorban a gyerek iskolai közérzete szempontjából van jelentősége. Nincs jelentősége abból a szempontból, milyen eredménnyel végzi el az általános iskolát (ha elvégzi), nincs jelentősége a továbbtanulás szempontjából. A gyerek pillanatnyi iskolai közérzeténél viszont fontosabbnak ítélik a gyerek biztonságát: az esetleg szigorú, az esetleg igazságtalan tanárok *az ismerős iskola többé-kevésbé ismerős tanárai, akik már hatodik éve bizonyítják, hogy ott komoly baja nem történhet a gyerekeknek.* Lehet őket nem szeretni, lehet fenyegetőzni, a legfontosabb, hogy a gyerek közöttük biztonságban van. Az ismerőshöz való ragaszkodás, az ismeretlentől való szorongás ellen hiába sorol az – egyébként a szülők által is tisztelt – igazgató racionális érveket: az új iskola pont olyan, mint ez (nem kisegítő, mint eleinte gyanították), a tanárok, a gyerekek nem fogják bántani a fiút, nem fog tudni senki arról, miért került oda, könnyebben javít a tanulmányi eredményein, a magatartásán, eljut a nyolcadikig, talán még tovább is tanulhat.

További figyelmet érdemlő körülmény – erről később lesz szó bővebben – az anya és az apa szereposztása. Amíg a probléma még könnyen kezelhetőnek látszott, az apa ment be az iskolába, amikor a döntés nem volt könnyöggésszel, fogadkozással tovább odázható, az anya vette kezébe a dolgok intézését.

Jellemzően mutatja a gyakori kommunikációs zavart, hogy az anya kétségbeesésében elővette a végső érvet: Kádár Jánosnak fog írni, ha a gyereket áthelyezik. A pedagógusok szótlanul hallgatták a fenyegetést (mit lehet erre válaszolni?), az asszony viszont a pedagógusok szótlanúságát úgy értelmezte, hogy most aztán sikerült őket „megrémisztetnie”. Minimális célja az volt, hogy legalább a tanév végéig halogatja a gyerek áthelyezését, a tanárok „rémületét” látva elhatározta, hogy most már egyáltalán nem engedi áthelyezni a fiút.

Célját az egyetlen hatékony eszközzel érte el: férjének megtiltotta, maga pedig nem volt hajlandó aláírni az áthelyezés tudomásul vételét. Az oktatási adminisztráció valójában nincsen felkészülve az együttműködés ilyen nyílt megtagadására. Ha a tantestület ragaszkodik elhatározásához, hatóságként kénytelen fellépni, illetve hatósági segítséget kénytelen kérni. Ezzel azonban veszélyezteti a konszenzust, amit a cigány családokkal sok év fáradságos munkájával alakított ki, s amelyet még e család kisebb gyermekével is fenn akar tartani. Így beletörődött a presztízsveszteségbe (amit a tantestület nyilván elszenved, hiszen a kilátásba helyezett végső fenyegetésmézesi eszközt nem alkalmazta). Erkölcsi nyereségként csupán azt könyvelheti el, hogy az iskolát és tanárait szeretik a cigány tanítványok, mivel itt az iskolában is szeretik a cigány gyerekeket. (Valójában nem kevés nyereség ez sem!)

Utoljára hagytuk a legkényesebb kérdést. A körzet közműellátottsága jó, a cigány családok ápoltak, tiszták, gyerekeik arányszáma nem túl magas – s mégis, ha tetű kerül a falak közé, rögtön ők a leggyanúsabbak. Kognitív szinten mind a pedagógusok, mind a cigány családok jól tudják, hogy a „legelittebb” iskolában is lehet tetű, de ezt a közegészségügyi problémát nem a ráció, hanem az emóció kezeli.

A cigányság körében még él a rosszízű „porozások”, a hatósági tetvetlenítések emléke. Ebben a konfliktusban kölcsönös értetlenségről van szó. Az iskola egyenlete úgy szól, hogy tetű=cigány, a cigány családoké úgy szól, hogy tetvetlenítés=faji diszkrimináció. A két egyenlet nem oldható meg könnyen – éppen ezért konfliktusforrás. (Megjegyezzük, találkoztunk gyanakvások friss hajtásaival is: egy cigány édesanya úgy véli, óvodás kislányát a magyarok fertőzték meg tetűvel, mivel ők – a cigányok – a gyerekeket gondosan mosdatják, gondozzák.)

A konfliktusok azonban továbbgyűrűznek. „Természetrájkukhoz” nemcsak szerkezetük, funkciójuk, rituáléjuk tartozik hozzá, hanem az is, hogyan értékelik ezeket a gyerekek, de még inkább a családok.

A kutatónak viszonylag könnyű dolga van, ha a foci hevében rugdalózás történik, ha a folyosói tolongás zúrzavarában lökdösődnek, ha kakaskodás közben történik egy-két ütésváltás, ha egy zárt körbe még verekedés árán sem lehet betörni. Ezek életkori és nemi sajátosságok, banalitások. Amióta iskola van, és amíg iskola lesz, amíg a terület zsúfolt, addig lesznek ilyen torzszalkodások, s a gyerekek pár perc múlva elfelejtik az egészet.

Pár perc múlva elfelejtik az egészet, ha homogén az iskola, ha az otthoni beszámoltatáskor nem kizárólag az étkezés és a torzszalkodások a súlyponti kérdések. Amit a pedagógus és kutató mélységes egyetértésben nemi és életkori sajátosságnak tart, annak más a jelentése az érintett családokban. Ezek az iskolai csetepaték okai és következményei a cigány családok túlvédő magatartásának, érzékenységének, gyanakvásának, etnicizmusának: esetükben nem 11–12 éves fiúk kapnak össze tehát, nem prepubertásról, pubertásról van szó, hanem örök faji előítéletekről. Sem a pedagógusok szerint, sem szerintünk nem lehet megállapítani egy öt-tíz fős verekedő kupacban, hogy melyik ököl milyen színű, és ennek egyáltalán semmi jelentősége nincs (hangsúlyozzuk, hogy ebben az iskolában). A szülők mégis mélységesen meg vannak győződve arról, hogy az ütéseket a faji előítéletek vezérlik, a legkisebb konfliktust is etnikai összeütközésnek értékelik.

Mivel ez az értékelés övezi a konfliktusokat, ennek megfelelően viselkednek: gyakran vádolják a többi gyereket, az iskolát rasszizmussal, s ezek a vádaskodások nem csendesek és nem futó epizódok. Az iskolának azonban igen fontos a prevenció. A tanárok inkább hagyják elkülönülni a cigány gyerekeket, inkább alkalmazzák a pozitív diszkriminációt, nehogy a körzetben etnikai konfliktus bontakozzon ki – miattuk.

Előfordult, hogy két fiú közötti pofozkodás másnapján a cigány fiú egész családja várta az iskola kapujában a „bűnös” magyar osztálytársat. Az igazgató és a tantestület éberségének és ügyességének volt köszönhető, hogy nem került sor tettelegességre. Máskor a népes rokonság az iskola folyosóján követelt elégtételt a gyerek igazságtalannak tartott megbuktatásáért. Ezekről a konfliktusokról maguk a családok nemigen beszéltek. A pedagógusok elmondása alapján úgy tűnik, hogy az iskola és a családok egymáshoz való alkalmazkodásának korábbi fázisában voltak inkább kísérőjelenségek – s legalábbis a családokban – egyszerűen elfelejtődtek.

A legfontosabb: a család

Mindeddig a vizsgált csoportot mintegy kívülről mutattuk be, ahogyan lakóhelyén, az óvodában, az iskolában megjelenik, és csak utaltunk a család belső viszonyaira, amelyek a családból „kivitt” magatartások mögött rejlenek, amelyek azokat értelmezhetővé teszik. Ebben a fejezetben a családi nevelési stílust vizsgáljuk meg közelebbről.

Két szempontot emelünk ki: a nevelés módosulását a gyerek fejlődése során, és a lanyok neveltetését, helyét, szerepét a családban.

Az egyik fontos szálnak azt tartjuk, hogy tapasztalataink alapján a családokban beszélhetünk elmaradt, vagy akár elnyúló gyermekkorról, s beszélhetünk hiányzó serdülőkorról.¹¹

Szokványos értelemben újszülöttek, csecsemők, bölcsődéskorúak, óvodáskorúak, kisiskoláskorúak, prepubertásoskorúak és pubertáskorúak lennének ezek a gyerekek.

Az első két korszakban, az élet első éveiben általában az anya-gyermek szimbiózist kellett volna találnunk. Ezzel szemben azt hallottuk és láttuk, hogy az újszülött és a csecsemő körül ott hömpölyög minden közelebbi-távolabbi rokon és mindenki, nemétől és életkorától függetlenül gondolja, neveli a gyermeket. Ez már eleve nem teszi lehetővé a szabályszerű „magyar” fejlődést, mert alig van nyoma a gyerek körüli munkamegosztásnak.

Pontosabban: teljes a munkamegosztás, valaki vagy többen beugorhatnak egy-két percre vagy egy-két hétre nevelni, dédelgetni a kisgyereket. A gyerek ingerdús környezetben él, érzelmi és érzéki ingerek áradatában, kétnyelvű környezetben, s a rengeteg inger a mi szemünkben túl sok, tehát a „mi” tudományunk szerint össze kellene omlania a magatartásnak.¹² A magatartás mégsem omlik össze, hanem a „szociális mosoly” helyett a „szociális viháncolás” jelenik és marad meg a rengeteg élő kapcsolat hatására. Így fest itt az életmódból és az iskolázatlanságból következő szenzoros és emocionális depriváció.

Az ingerek áramlása szakadatlan, összemerosódnak a napszakok, a csecsemők szükségletét azonnal kielégítik, nem naptár és vekker szerint játszanak vele, etetik, teszik tisztába. Alig van tehát esélye arra, hogy kialakuljon az a biológiai óra, ami pszichofiziológiai alapja lesz a rendszeres életnek, a tervezésnek, az előrelátásnak. A védőnő is hitetlenkedve tapasztalta, hogy bármit tanult az egészségügyi főiskolán, annak itt nem sok hasznát veszi: minden gyereknek félresikerültnek kellene lennie a tananyagok szerint, de csak egyetlen gyereket diagnosztizáltak koraszülöttnek, és három év alatt egyszer fordult elő genetikai anomália. (A védőnőnek egyébként sokkal több baja van a környék értelmiségi családjainak csecsemőivel, akik bölcsődébe járnak és folyton betegek.)

Úgy nevelik a kicsiket, hogy semmire sem kényszerítik, semmire sem trenírozzák, szeretetteljesen és higgadtan megvárják, amíg a gyerek szól. És a családi

11 A serdülőkor „elmaradásának” pszichológiai, illetve szociológiai feltételeihez vö. Bronfenbrenner, U.: *Some familial antecedents*. Holt, Rinehard and Winston, New York, 1960, illetve Coleman, J. S.: *The adolescent society*. Free Press. Glencoe, Illinois, 1961.

12 Hall, E. T.: *Rejtett dimenziók*. Gondolat, 1980.; Eysenck, H. J.-Rachman, S.: *Neurosen*. VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften, Berlin, 1968.

összetartozás érzését növeli (nem a deklarációk szintjén), hogy valóban mindenki és mindenkor mindenben részt vesz, ha ideje és kedve van. Ha nincs, akkor nem jön el, vagy feláll és elmegy.

A dédelgetést, az abszolút kiszolgálást (a mi fogalmaink szerint a csecsemő- és kisgyermekkor) követi az állandó izgalom korszaka, amely nem hajlandó követni a magyar családmodellét és a közoktatási intézményhálózatot. Mihelyt a gyerek ki tud menni egy ajtón, el tud érnivalamit – szóval baja eshet –, roppantul elkezdik féltetni. (Ennek megható jele, hogy esti üzleti útra az autó hátsó ülésébe két család 4–5 kisgyerekét is bezsúfolják, mert nagyon kell vigyázni!)

Bölcsődés csak egy-kettő volt közöttük, óvoda már több. Az óvónők nem értették, hogy a vidám ügyes, magabiztos, önálló gyerekek miért annyira mások. Nem jelentkeztek a „beszoktatás” közismert problémái, agresszív kitörések, apatikus-depresszív visszahúzódások. Imádtak dolgozni, másokat kiszolgálni – miközben a szülők visszatérő panasza, hogy gyermekeik önállótlanak. Így valahogy kimaradt az életükből két középosztálybeli kulcsélmény: a dackorszak és a szeparációs szorongás.

Tudjuk a tankönyvekből, hogy a gyerekek hároméves koruk körül öntudatra ébrednek, s eléggé szokásszerű ilyenkor a dackorszak. A tankönyvek ezenkívül egy-két bekezdés erejéig meg szokták említeni, hogy ez megelőzhető, ha hagyják a gyereket próbálkozni, nem türelmetlenek vele, ha „objektíve” nem szorongató az időnyomás. Ezekben a családokban nagyon engedékenyek, inadekvát szóval liberálisak a gyerekekkel, alig vannak időhöz kötve. Az óvoda mégis csodálkozik, hogy bár ebben a csoportban megvan a feltétele a dackorszak elmaradásának – mégis elmarad. A gyerekekben nincs szeparációs félelem sem: annyi szeretetet, melegséget, biztonságot kaptak addigra, hogy nincs okuk szorongani az elválás miatt. Az óvodai minicsoport, kiscsoport élete a beilleszkedésre, a félelem leküzdésére van „kitalálva” – a gyerekek számára természetes, hogy jövet-menet puszilgatja őket az óvónő, az óvónő számára természetes, hogy tiszta (és tiszta ruhájukra hihetetlenül hiú és kényes), kedves gyerekeket könnyű csókolgatni.

Az ellentmondás ott van, hogy le kell esetleg győznie szaktudását, amely szerint a hároméves gyerek dacos, s le kell győznie társadalmi tapasztalatát, hogy a „cigánygyerekektől jobb óvakodni”.

A család hálás az óvónőnek, illetve az óvodának, mert megtanítja magyarul – *nem beszélni, hanem viselkedni* –, garantálja, hogy az „ő” iskolájukba fog kerülni. Ha viszont a körjátéknál, hintánál fellökik gyerkét, akkor faji diszkrimináció történik – mert ez meg a cigány családok szaktudása (tudniillik, hogy a gyerekek roppantul vigyáznak egymásra) és társadalmi tapasztalata (hogy a cigányokat kiközösítik, megkülönböztetik).

A gyerek megtanulja, hogy ő cigány, hogy ő a többi cigánynál sokkal különb, de azért nem magyar. Ideje ugyan megoszlik az otthon és az óvoda-iskola között, de élete nem. Életének kognitív és affektív szférája a családé, a családban marad, és elég jól megtanul együtt élni ezzel a kettősséggel. A természet, a társadalom törvényeit, kivételeit és szabályait nem tanulja, hanem tapasztalja, a különböző tudományoknak nem rövidített és kivonatos esszenciáját memorizálja, hanem az életben szükséges tanulási és viselkedési modelleket látja, majd interiorizálja.

A nagy fordulat akkor következik, amikor a közepesen fejlett és fejlett társadalmak gyermekeinek életében az úgynevezett latenciakor vagy boldog gyermekkor következik (tizedik életév egy év körül), az a kor, amelyik a társadalmi értékek felé nyitja a gyermeket, az a kor, amelyik megelőzi a nyugtalanság korát. Az iskolában negyedikés-ötödikes éppen – ez a kritikus kor a cigány gyermekek iskolai eredményessége szempontjából –, a családban pedig valami egészen más történik.

Ez a történés sodródásként jellemezhető, egy-egy pillantással, fejcsóválással érzékelhető; a hihetetlenül óvott-féltett gyerekből, akire ezer veszély leselkedik, néhány hónap alatt kicsinyített felnőtt lesz. (Ezért tévednek a pedagógusok, amikor a származásra való „rácbredés” egyszeri aktusában keresik a nagyobb gyerekek magatartásváltozásának okát.) A dolog a gyerek számára nem olyan feltűnő, hiszen eddig is mindent együtt csinált és érzett a többiekkel. Vannak fiúk, akik eddig együtt kereskedtek szüleikkel, s most megtakarított néhány ezresükből kvarcórát vesznek, és saját kontójukra szép haszonnal eladnak, aztán vagy ezt folytatják, hogy majdan legyen induló tőkájük, vagy csendestársk lesznek a családi vállalkozásban. Idősebb fiú rokonaikkal elmennek diszkóba, távolabbi mozikba, „szórakozni”, és megszerzik életük első szexuális tapasztalatait. („Gyuri már ember” – dicsekszik a 12 éves kisfiú öccse erre utalva.)

A lányokról eltűnik még a legmárkásabb farmer is, s megjelenik az arannyal átszőtt estélyi, a csináltatott túsarkú aranyszínű csizma az iskolában. (Egy negyedik kislány sajnálkozva meséli barátnőjéről, hogy annak milyen hanyag, nemtörődöm anyukája van, szegény kislány még mindig farmerben jár, pedig már kilencéves.)

A fiúk is, a lányok is tudják már ki lesz a házastársuk 4–6 év múlva, azt is tudják, hol és milyen lesz a lakás, a ház, amit már kiszemeltek a szülők vagy elkezdtek építeni. Hát nem fontosabb a betonmixer ára, mint az, hogy egy tantárgyból kettese lesz vagy négyese?¹³

A kicsinyített felnőtt romantikusan hangzik, de itt nagyon plasztikus jelentése van: nincs serdülőkor – ebből következően serdülőkori válság sincsen. Itt felnőtt-problémák vannak. Pályaprofil-választás, párválasztás, lakásszerzés, ezek igazán nem a pubertás jellemző krízisei. Mindezt a család már úgyis eldöntötte, és a családnak fontos jellemzője a szoros kohézió – így elmarad a harmadik dackorszak is, az önálló család alapításának szokásos krízise.

A „serdülőkor elmaradása” indokolja, miért tekinti érthetetlen sorscsapásnak a család, ha a gyerek novemberi születésű lévén egy évfolyammal eleve elmarad kortársaitól az iskolában. Az évisméltés pedig nem egyszerűen tanulmányi sikertelenség: 12–13 éves korban már a fiatal felnőtt gyermekké fokozásaként, visszaminősítéseként értelmeződik. (S a valóságban is erről van szó: az évisméltés a tanulót saját koránál éretlenebbnek, egy évvel fiatalabbnak minősíti.)

Más munkánkban már kimutattuk, hogy a nők érzékenyebbek a szóbeli és a nem szóbeli közlésekre egyaránt, jobban tudnak kommunikációt kódolni és dekodolni¹⁴, tehát bizonyos értelemben jobb „vezetői” a kereskedőcsaládoknak is, mint

13 A korai szocializációnak a szülők foglalkozása és a gyermek neme alapján történő meghatározottsága nagy empirikus anyag segítségével: *H. Sas Judit*: *Nőies nők, férfias férfiak*. Akadémiai Kiadó, 1984.

14 *Hegeđűs T. András*: *Neveljük a nevelőket? Valóság*, 1983/12. 47–63.

a férfiak, jobb közvetítők a családok és a környezet, a családok és a közoktatási intézmények között. Az is igaz, hogy érzékenyebbek a félrevezetés iránt, ezért ők is félrevezetőbben viselkednek (ezért keltenek az idegenben gyakran olyan benyomást, hogy egyszerűek, szótlanak, visszahúzódók, érzelmentesek). Ezenkívül a nőknek van még egy igen fontos funkciója: gyermekként „ellesik”, felnőttként átéli, hogy a család gazdasági helyzete nagymértékben rajtuk áll vagy bukik. A gazdasági helyzet közvetlenül összefügg a presztízzsel – ha az előbbi javul, akkor emelkedik a presztízs, ha emelkedik a presztízs, akkor még inkább javul a gazdasági helyzet, tehát többszörösen összefügg a család társadalmi-gazdasági-kulturális helyzete.

Véletlenül elég pontosan tudjuk, hogy a kislány értéke pénzben hogyan fejezhető ki: e csoportban a nyolcvanas évek elején 200–300 ezer forint körül volt egy szűz kislány „ára” (plusz lakás, autó). Tehát a nőkre háruló terhek használati értékét jelentenek a családnak, a használati érték kifejezhető forintban is. S ezek a százalékok inkább szimbólumok, hiszen a lakodalom költségeit, a menyasszonytánc bevételeit fejezik ki, nem a tényleges értéket, nem a tényleges árat. Ez az önálló élet elkezdéséhez szükséges javakkal és forgatókével együtt akár milliókra is rúghat.

Ha pedig valaki tudja magáról, mennyit ér gazdaságilag, érzelmileg „forintosíthatóan”, akkor öntudata miért ne érne a csillagos égig? („Ó a mi kis királynőnk!” – hallja csecsemőkorától a kislány rajongó bátyjaitól. „Apunak én vagyok a gyémánt, a rubint!” – meséli egy alsó tagozatos kislány.)

Az autoritás szféráit ugyanígy feloszthatjuk nemek szerint: a férfi a nevét adja és szakértői potentát, a nő a középpontot adja és misztikus-transzcendens potentát (ő tárgyalt az Úristennel, ő gyógyít, ő szül, ő idézi elő vagy hárítja el a végső autoritást, a halált)!

Ahol nincs így, ott lehet vitatkozni a patriarchátusról, a matriarchátusról – itt viszont nem történelmi-néprajzi kérdésekről van szó, hanem empíriáról. Tehát 12–15 éves kortól felfelé nem az unalomig mondogatott két műszakról, iskoláskorban (ami nem terjed a nyolc osztályig, még kevésbé érettségiig, e családokban pedig még kivételszerűen sem diplomáig) nem az unalomig mondogatott túl nehéz iskolatáskáról van szó, hanem egy nemtől kevésbé, életkoról szinte független családstruktúráról és funkcióról. Nagyon sok a teher, nagyon nagy a felelősség, de a lányok és asszonyok szépek, háziasak, okosak, rátermettek, bárhonnan származó igényt viszonylag gyorsan és viszonylag kifogástalanul kielégítenek. Nem hősök és nem mártírok (egy-egy kivétellel), hanem kötelességüket teljesítik. Nem csupán a kereskedőfeleség kötelességét mindössze, hanem azt a kötelességet is, hogy „jó cigányok” legyenek: ápoltak, büszkék, gazdagok – szemben a „rossz cigányokkal”, szemben a „parasztokkal”, szemben a „zsidókkal” (ez utóbbi két fogalom gyakran helyettesíti a „magyarok” szót). Nem akarnak sem újmagyarok, sem magyarok lenni – kereskedő cigányok akarnak lenni – élvezve az előnyöket, vállalva a hátrányokat.

A sok tabuval és fétissel övezett nevelés nemcsak szociálisan, hanem térben is eléggé zárt, eléggé izolált; inváziójuk nem a kerületre, csak egy kicsiny területre vonatkoztatható. Az életfeltételek, amelyek érzékelhetően leszűkülnek a csoport mikrokozmoszára, történelmi és demográfiai okok miatt egyaránt középpontba állítják a nőket. Az, hogy a középpontban vannak, egyúttal egy újabb hálózatnak (a

szociális hálózaton kívül) a vetületét jelentik. Ez a vonatkoztatási vagy viszonyítási háló többdimenziós, egyszerre horizontális és vertikális jellegű. Ahhoz, hogy a nők jelentsék a futó, kapcsolódó szálak kulcspontjait, bizonyos mértékben nemcsak multikulturális, hanem univerzális problémákat is meg kell oldaniuk.

Ezekben a hálókbán, a nevelési stílusokban – mint ez annyi más kultúrában magától értetődő – a női szerepkör expresszívebb¹⁵. Csakhogy e cigány családok sajátossága, hogy az expresszivitás nem érhető el, nem mutatható ki – tehát modellként, célként sem szolgálhat –, ha megmarad önmaga keretén belül.

A lakásvásárlás, a lakásépítés eléggé titokzatos, a test, a szex, a komfort, a fogyasztási szokások tabutémák, csak annyit tudunk, hogy mindez az asszonyok kezében van. Az ő éberségükön és ügyességükön múlik, hogy milyen lesz a férj, hogy milyenek lesznek a gyerekek. Ez az egyik feltétele annak, hogy a férfinak legyen befolyása a cigányok között, s ebben az értelemben a nőknek politikai szerepük is van.

Nem hagyományos középosztálybeli értelemben, hogy egyengessék a férj karrierjét, hanem a klasszikus értelemben, hogy a fiú, a férfi „zoon politikon” legyen – ezért vezéregyéniség egy jóképű fiú osztályában (bár rosszul tanul), ezért tisztelik „vajdának” az egyik központi alakot, pedig leszálalékolt nyugdíjas.

A csoport nőközéppontú, eléggé szervezett, sorsuk közös, nyelvük közös, tabui közösek, problémáik közösek, a világról és a túlélés lehetőségeiről alkotott vélekedéseik rendszert alkotnak, s ugyanígy rendszert alkotnak rutintevékenységeik is. Ha a dolgok vagy közösek, vagy rendszert alkotnak, vagy mindkettő egyszerre megfigyelhető, akkor természetesnek kell vennünk, hogy van identitás, hogy ez az identitás erősödik, hogy a cigány identitás erősödik. Ez az identitás nemcsak legendákból és elméletekből táplálkozik, hanem napi realitásokra támaszkodik, az identitás „tananyag”. De ez a tananyag nem a „tankönyvszagú világ” terméke, hanem mindennapi gyakorlat – ha úgy tetszik, a kereskedő-családok számára életfeltétel.

15 A női szerep expresszivitásával kapcsolatban ld. Mead, M.: Férfi és nő. Gondolat, 1970; H. Sas Judit idézett könyve.

Következtetések, problémák

A vizsgált csoport a magyarországi cigánység valószínűleg negyedét-ötödét kitevő alcsoportjának egyik reprezentánsa. A magyarországi cigánységhez viszonyítva majdnem minden téren *felülprivilegizált* és *csak egy-két vonatkozásban alulprivilegizált* az összlakossághoz képest.

Ezt nem tartjuk teljesen új fejleménynek: az elmúlt emberöltő konszolidáltabb viszonyai napvilágra hoztak elfojtott, elnyomott tendenciákat, a párthatározatok, törvények, rendeletek felhúzták a zsilipet a potenciálisan már meglévő folyamatok útján. Igen valószínűnek tartjuk, hogy e csoport útján mások is járnak. De természetesen nem megoldásnak, hanem létező alternatívának tartjuk ennek a csoportnak a magatartását.

Életmódjukra nagymértékben rányomja bélyegét a kettős kötődés: a hagyományok, kódexek (amelyek ereje az általunk vártnál nagyobb) és a környezet, amelynek indirekt nyomása a vártnál erősebben jelentkezik. Ez a csoport *nem kíván asszimilálódni*, hanem a társadalmi beilleszkedésnek másik módját, az *integrációt* és a *kooperációt* választotta¹⁶.

Addig a határig kíván asszimilálódni, ameddig nem kell beolvadnia, de vállalja és végigcsinálja a „terepszínűvé válás” normáit és szabályait. Ez nem kis szó, mert véletlenül a főváros egyik kedvező adottságú lakóközteréről van szó, és a csoport hihetetlen szívóssággal és adaptációs készséggel illeszkedik a környezethez.

Amit egyik oldalról nézve úgy jellemezhetünk, hogy az asszimiláció elutasítása, az integráció kívánása, az belülről az etnikai öntudat erősödését jelenti, az etnicizmust. Am ebben az esetben is óriási szakmai és közigazgatási hiba lenne a közösségi öntudatot, a közösség etnikai alapelvű védelmét és zártságát összetéveszteni rasszista vagy politikai fogalmakkal.

Az asszimiláció elutasításának háttere a fejlődés kontinuitása volt.

Gyakorlatilag azt állíthatjuk, hogy ennek a csoportnak *privilegizáltsága egyaránt tulajdonítható az elmúlt évtizedek határozatainak, törvényeinek (kízülről nézve) és a folytonosságnak (belülről nézve)*.

A közoktatási intézmények más szerepet kapnak e csoport életében, más a sulyuk, más a funkciójuk, mint az egész népesség esetében. Nem állnak szemben az iskolával, nem szükséges rossznak tekintik, de életmódjuk, stratégiáik, hagyományaik, mobilitásuk következtében csak korlátozottan működnek együtt a deklarált iskolai mechanizmusokkal, csak korlátozottan élnek az iskola nyújtotta lehetőségekkel. Számukra ugyanis az iskola nem az esélyegyenlőség megvalósításának színtere, nem a mobilitás emelője és nem a hátrányos helyzet korrekciójának, kompenzálásának intézménye. Szocioökonómiai, szociokulturális szempontból esélyeik jók, mobilitási lehetőségeik önerőből válhatnak realitássá. *Hátrányos helyzetük ebben az időpontban, ebben a környezetben szociálpszichológiai jellegű, de az, hogy szociálpszichológiai jellegű egyáltalán nem jelent másod- vagy harmadrendű szempontot*¹⁷.

16 Az asszimiláció vagy integráció kérdésében a megfigyelt csoport úgy viselkedik, ahogyan Allport, G. W.: Az előítélet (Gondolat, 1977. 347 o.) című tanulmánykötetében leírta.

17 Ha a kisebbségi csoport szociokulturálisan nem szélsőségesen hátrányos helyzetű, akkor hátránya a közoktatásban szociálpszichológiai problémaként jelenik meg: erre az eredményre jutott Kerry, J. K.: School-site Decision Making in multicultural Perspective (International Review of Education, 1985.

A közoktatási intézményekben kibogozhatatlanul összekeverednek az aspektusok, sem a kognitív, sem az emocionális szférában nem tudnak „hinni” a szemüknek. A pedagógusok a formális logika rabjai: a cigányok hátrányos vagy halmozottan hátrányos helyzetűek, ez a csoport cigány, tehát ez a csoport hátrányos helyzetű. (A szillogizmus hibátlan!)

A cigány családok racionalitása és az iskola racionalitása nehezen fér meg egymással, nemcsak azért, mert mindkét rendező elv ésszerű, hanem azért is, mert mindkét rendező elvben vannak reális és kölcsönösen elfogadott elemek. Egyik fő eredményünknek azt a felismerést tartjuk, hogy a „kibékítés” csak akkor lehetséges, ha a cigány családok a közoktatás, az intézmények pedig a csoport teljes kontextusát ismerik.

A közoktatási intézményeknek is, a környezetnek is látens célja az asszimiláció. Azonban tudomásul kell venni, hogy a csoport mint önálló entitás ezt nem kívánja. A társadalomtudományi tapasztalatok szerint általában az asszimiláció egyéni folyamat, viszont sem az óvoda-iskola, sem a környezet nem tudja egyénekre szabdalni a csoportot, s a csoport sem engedi (egyelőre) szabadjára az egyént. Igen valószínűnek tartjuk, hogy a csoportból való kiszakadás aligha lehetséges.

A társadalmi beilleszkedés két nagy változata közül az egyik fél az asszimilációt kívánná elősegíteni, a másik fél ettől elzárkózik: ez hol nyílt, hol lappangó konfliktusként jelentkezik. A csoport és környezete kölcsönhatásának tulajdonítjuk, hogy kompromisszum született, ami az együttélés során a hallgatólagos és a kimondott konszenzusban nyilvánul meg.

A közoktatási intézmények alkalmazkodóképességének egyik próbakövét jelenti, hogy élményszerűen jelentkezik bennük az asszimilálódás is, a körzet másik cigány csoportjának kis számú képviselője ezt az utat választotta. Ez ott sikerérzést prognosztizál, a kereskedőcsaládoknál azonban növeli a veszélyeztetettség érzését – „szorosabbra zárják soraikat”. Ezért állíthatjuk, hogy többféle modell van jelen egyetlen iskolakörzeten belül is, mindegyik modell a maga módján.

Amikor a családokat jellemezzük, leggyakrabban vagy másképpen *modális karakterről* beszélhetünk.¹⁸

Öntudatukat, életútjukat, személyiségfejlődésüket, értékeiket, eszményeiket elég jól kifejezi, ha hazánkban manapság kissé idejétmúlt fogalommal jellemezzük ezt a modális karaktert: *self-made-man karakterként*. Az önerőre, legfeljebb a család erejére támaszkodó axiomatikus gyarapodási elv érvényesüléséről van szó, ami egyfajta büszkeséggel, rátartiséggel is együtt jár. Ennek persze vannak korlátai is: tartósan nem lehet negligálni a szélesebb társadalmi környezetet, az emelkedés elfogadott és megszokott csatornáit. Talán a mai 30–50 évesek az utolsók, akik az iskola nélkül vagy az iskola ellenére tettek szert elfogadható gazdasági és viszonylag jó társadalmi pozícióra. Elképzelhető, hogy foglalkozásuk és a körülmények egyszeri alakulása tette lehetővé a viharos gyorsaságú felemelkedést és gyarapodást, de ez sem tartós, sem ismételhető nem lesz. Vannak, akik már sejtik a hanyatlást, a lassú visszaszorulást, ezért keresik az új utakat és módokat.

33–35.) című tanulmányában, ahol egy Ausztráliában végzett reprezentatív kérdőíves vizsgálat eredményeit ismerteti.

18 A modális karakterről ld. Kardiner, A.: *The Individual and his Society*. University Press, Columbia, 1939; Benedict, R. F.: *Urformen der Kultur*, Fischer, Stuttgart, 1956.

Az önerős emelkedés, az öntörvényű élet – és ezeknek büszke vállalása – egyelőre csak konfliktusokat okoz, nem pedig kríziseket. Félő azonban, hogy a környezet által megtűrt viselkedés átmeneti. Self-made-man karakterek ott alakulhatnak ki, ahol a határ a csillagos ég, ahol a korlátlan lehetőségek elvont eszméje érvényesül. A vizsgált körzetben azonban nem ezek, hanem a biztonság, az egyensúly a legfontosabbak. Tehát minél többen törekednek korlátlan sikerre, annál valószínűbb, hogy finom szabályozók ezt majd lehetetlenné teszik.

A kérdés azért igen fontos, mert nézőpontoktól, szakmáktól függően láthatjuk lényegesnek, hogy a magyar iskolák, a magyar pedagógusok mennyiben jellemezhetők autoriter vagy demokratikus vonásokkal. Ennek a csoportnak – és gyermekeinek – self-made-man karakterei azonban nem illeszkednek ezekhez a mások számára fontos kategóriákhoz – egyszerűen kívül esnek rajtuk. Az önerő, az önérvényesülés olyan versenyszellemet feltételez, amely idegen az iskola valóságától, s van egy olyan jellemzője, ami egyszerűen kezelhetetlenné teszi. Ez pedig az, hogy az ilyen karaktereknél nem létezik „fair play” (helyezkedjenek el a játékszabályok a demokratikustól az autokratikusig terjedő skála bármely pontján!) – az ugyanis a biztos kudarc, a tehetetlenség jele, a gyávák ismertetőjele. Ez is egyik oka lehet a csoport és az iskola sajátos viszonyának, a sajátos játékszabályoknak, a sikerek és kudarcok olyannyira elütő értelmezésének.

A közoktatás intézményein belül *összeütközésbe kerül az a két kultúra*, amit korábban „családüzemnek” és „iskolaüzemnek” neveztünk.

Az iskolának van egy algoritmusa, hogy mit és hogyan kell nevelnie és tanítania, és ezen a téren nem ér el annyi sikert, mint szeretne. A csoportnak, a családnak is van ilyen algoritmusa, és ezen a téren, ha nem is elég, de a továbblépéshez, a túléléshez elegendő sikert ér el.

A kudarc mérhető érdemjegyekkel, osztályzatokkal, és ők egyik vagy másik, vagy több tantárgycsoportban elakadnak, alulteljesítenek. Ez önmagában is érthető, hiszen minden tankönyv, munkafüzet, feladat azon a nyelven készül (most nem arról van szó, hogy magyar nyelven), olyan társadalmi vagy rétegnyelven, amelyben ezek a gyerekek nem eléggé otthonosak. A tárgyak, a feladatok meghatározott rend szerint válnak egyre nehezebbé, és a nehezedő feltételeknek a cigány gyermekek egyre kevésbé tudnak eleget tenni. Szinte megállhatnánk ott, hogy a gyerekek nem élnek ingerszegény környezetben, tehát ez nem millió-ártalom következménye, nem fogyatékosok, nem határesetek, intelligenciájuk nem alacsony szintű. Ezért tovább kellett mennünk, és egy újabb magyarázó elvet (amit hipotéziseinkben megfogalmaztunk) kellett kifejtenuünk, bemutatnunk.

Ez a magyarázó elv, hogy a gyerekek viszonylag kevés ideig jártak óvodába, otthon egészen mást (hangsúlyozzuk, hogy nem ellentéteset) tapasztalnak. Az ígények, normák, kódexek, a szankcionált (megerősített, visszaszorított, kívánt és tiltott) viselkedésmozzanatok egy másik kultúra termékei. Véleményünk szerint a sikeres iskolázáshoz elengedhetetlen, hogy valaki anyanyelvi szinten beszélje az iskola nyelvét, biztonsággal kezelje az „iskolaüzemet”, vagy zökkenőmentesen adaptálódjon az iskola formális és informális szervezetéhez.

Töményen megfogalmazva, rendelkezék az *iskolásgyermek szerepének egyik változatával*. Pontosan ezt nem találtuk a cigány családok gyermekeinél. A szere-

pekben való meg nem felelés tükröződik vissza az osztályzatokban, a szerepkonfliktusok vezetnek a gyermek és az iskola „szakításához”.

Az otthon elsajátított, interiorizált, továbbadásra megérett szerepek nem függetlenek az iskolásgyerekek szerepétől (tehát még a kétszínűség sem lenne megoldás), nem komplementerei azoknak, és nyilvánvalóan nem lehet szó „az ellentétek vonzzák egymást”- típusú választásról sem.

A megfogalmazás azért csúszik át pszichológiai kategóriákba, mert a komplementaritás egy igen fontos feltétele megtalálható. Ez pedig az érzelmi kapcsolat, amely általában intenzív és pozitív előjelű. Bár (és talán ezért nem elég a „vonzó iskola” szlogenje) a szerepeket átszövik az érzelmek, de elemeik és konfigurációjuk csak akkor esne egybe, ha ez a csoport és ez az iskola azonos úton járna. Az út azonossága esetén szokványos problémák, szokványos konfliktusok keletkeznének, kölcsönösen ugyanannyi funkcionális és kommunikációs zavart okoznának egymásnak, mint a „túl” elit iskoláknál tapasztalhatjuk. De míg az utóbbi esetben a gyerekek ismerik és tudják gyakorolni, adaptálni otthoni szerepeikhez az iskolai szerepeket, ebben az esetben erről egyszerűen nem lehet szó.

Ez is megerősít minket abban, hogy nem előnyről és hátrányról, nem jó és rossz bizonyítványról van szó, nem a megszokott társadalmi rétegződésbeli különbségekből adódó kódrendszer és nevelési stílus fáziseltolódásáról beszélünk, hanem két kultúra egymás mellett éléséről és érvényesüléséről. A szerepek nem ismerése és különbözősége egyik jele annak, amit szívesen nevezünk multikulturalitásnak.

Nem egy testületi szellem, egy kulturális intézményhálózat, egy kasztrendszer által kidolgozott szereptanulási-szereptanítási koncepció tér el az elvárttól. Arról van szó, hogy az iskola már a magyar átlagnépesség fejlődéslélektani és társaslélektani realitásait sem képes figyelembe venni (ez pedig ugyanolyan valóság, mint az iskola valósága, a pedagógia valósága), még kevésbé képes figyelembe venni egy másik, de sikeresen működő kultúra fejlődéslélektani és szociálpszichológiai realitásait. Így értelmezhetőnek tartjuk azt a megfigyelésünket, hogy sem az iskola, sem a környezet nem tudja megemésztetni, hogy e csoport életében nem úgy válik szét, illetve nem olyan sorrendben követi egymást a játék, a tanulás, a munka, amint az megszokott.

Véleményünk szerint a hagyományokon kívül az alapvető tevékenységi formák egymásba játszása, összeolvadása a másik magyarázata annak, hogy elveszett vagy elnyújtott gyermekkorról, hiányzó serdülőkorról kellett írunk. Az óvoda, az iskola, a környezet többé-kevésbé előkészült a fejlődés megszokott menetére, hajlandó lenne tudomásul venni az ezzel járó problémákat, konfliktusokat. A hiány, a változó sorrend, a másképpen kialakuló harmónia azonban megzavarja a tudomásulvételt és az előkészületet. Erre úgy reagál, a szinte feloldhatatlan feszültséget úgy oldja fel, hogy a kultúra másságát „faji” jelmezbe öltözteti. Ezzel a jelmezbállal egyszerre két problémát old meg. Egyrészt a dolgot nem kell túl komolyan venni, mert csak játék, így a többség számára a feszélyezettségen kívül funkciózavart nem okoz. Másrészt a cigány gyermekekkel így racionalizálhatóan elnézőbb, a másságot jelmeznek, álruhának tulajdoníthatja (tehát etnikai-szociális konfliktus helyett egy viszonylag kis csoporttal egyszerűen nem tud megbirkózni). Így a viszonylagos harmónia nem mond ellent az alapvető „tudásnak” (ami valójában csak informá-

ciőtöredéket jelent), nincs felelősségérzet, nincs lelkiismeret-furdalás, nincs tehetetlenségérzet, ebből következően a légkör barátságos és nem agresszív, nem ellenséges.

Hivatalos dokumentumokban a gyerekeket felmentik, beszélgetések során magukat felmentik, mert az az általánosság, hogy cigányok, ebben a körzetben mentőövet jelent a közoktatási intézmények számára.

A nyelvhasználat kérdésével keveset és csak egy szempontból foglalkoztunk. Ennek egyik oka, hogy nem vagyunk kompetensek a szociolingvisztika, a pszicholingvisztika területén, és viszonylag ismertnek tételeztük fel a cigány anyanyelvű vagy kétnyelvű gyerekek iskolai-pedagógiai problémáit. A másik ok az volt, hogy tapasztalataink szerint az anyanyelv vagy a kétnyelvűség nem a szokványos értelemben tényezője a lemaradásnak, elakadásnak, kimaradásnak.

Ha felsorolnánk az iskolai problémákat, akkor a nyelv nem a tanulási, felelési, hozzászólási, dolgozatírási nehézségek egyik okaként jelenne meg, hanem sokkal inkább csoportképző jegyként. Szinte minden pszichológiai értelemben vett csoportnak van saját nyelve, ami a nem csoporttag számára az érthetetlen kontextust, az utalásokat, másfelől az elzárkózást és kizárást jelenti. A gyerekeknek ez a csoportja a cigány nyelvet ilyen értelemben használja: csak szűk oktatási szempontból nevezhető ez nyelvi nehézségnek. Akárhogyan fogalmaz az iskola, a környezet, ebben az esetben sem beszélhetünk közvetlenül hátrányról, deprivációról.

A nyelv nemcsak csoportképző jegy, hanem lényeges funkciója, hogy őrizze a hagyományokat (amelyeknek egyúttal egyik legfontosabb eleme is), erősítse az azonosságtudatot, az etnikai büszkeséget. Ez nem ellentétes azzal, hogy a megkérdozettek élesen tiltakoznak, amikor a cigány nyelv iskolai oktatása kerül szóba.

A csoport a cigány nyelvű oktatást, a „cigányosztállyal” azonos jellegű *diszkriminációnak* tételezi, *annak éli át*. (S mint esettanulmányunkban bemutattuk, minden olyan szervezeti megoldást gyanakodva fogad, amelyben etnikai alapú elkülönítést lehet felfedezni.) Véleményünk szerint nemcsak az egzaktul mérhetőt kell megkülönböztetésnek tekinteni, hanem annak tudatát, érzését is, ezért a korábbiaknál óvatosabban és körültekintőbben kell a kérdéssel foglalkozni. (Úgy véljük, hogy az országban elég sok cigány és néhány kárpáti cigány nyelvet beszélő csoport van, ahol a nyelvi kérdések hasonlóak mint esetünkben. Már ez a tény is óvatosságra int.)

Ugyanakkor meggyőződésünk, hogy támogatni kell az integrációs törekvéseket abban a formában is, hogy nyelvük bekerüljön a programkínálatba azokban az iskolákban, ahol jelen vannak, és azon a nyelven, nyelvjárásban, amelyet beszélnek. Nem vagyunk kompetensek nyelvészeti és didaktikai kérdésekben, de úgy gondoljuk, hogy az elméleti viták eldöntéséig (mennyiben önálló, mennyiben egysegű a cigány nyelv, van-e, lehet-e irodalma, abc-je, nyelvtana stb., tehát oktatható-e az iskolai nyelvtanítás hagyományos formáiban) a nyelvgyakorlás iskolai lehetőségeit meg lehetne teremteni, intézményesíteni lehetne – cigány és persze érdeklődő nem cigány tanulóknak egyaránt – a helyi cigány közösség legaktívabb, legnyitottabb tagjainak bevonásával. Egy ilyen megoldás hatékonysága a legszűkebben értelmezett oktatás szempontjából talán vitatható. Hallatlan előnye lenne, hogy segítene kiemelni az anyanyelvet, a család nyelvét (s mindazt, amit a nyelv

szimbolizál) mai féllegális, esetleg illegális állapotából, tovább határozott lépést jelentene az iskola és a család közeledésében.

A középrétegek által beszélt és írott magyar nyelvre emellett égető szükségük van. Úgy tűnik, hogy ennek elsajátítását főként a leginkább gyermekcentrikus – tehát hozzájuk legközelebb álló – és kevésbé feladatorientált intézménytől kívánják, az óvodától.

Ebben a csoportban igazoltnak tekinthetjük azt a feltételezésünket, hogy ami a szakirodalomban elmaradottságként, deprivációként, hátrányos helyzetként jelenik meg, az valójában másként jelenik meg egy teljes (?) összefüggés-rendszerben. Egyrészt érthetőnek tűnik, másrészt lényegileg racionális, harmadrészt az általánosan kívánt irányban csak ott és annyiban változtatható, amennyiben és ahol érintkezési felület és kölcsönös fogadókészség van. Ezt úgy is megfogalmazhatjuk, hogy nem pusztán követelmények teljesítését vagy nem teljesítését kérhetjük számon, *nem valaminek az elosztásáról (akár jóvátételéről) van szó*, hanem figyelembe kell venni, hogy valódi kínálat találkozik-e valódi kereslettel. A kínálat és a kereslet módosítható, irányítható, de mesterségesen nemigen hozható létre a maga totalitásában. Ez a csoport már „vevő” nyolc általános iskolai osztályra, ha az „áru” csomagolása számukra megfelelő, és a nem túl távoli jövőben igényelni fogja a középfokú oktatást is. (Ebben segítene, ha az iskolai programkínálatban megjelenének a cigány tanulókat – de nem kizárólag őket – vonzó lehetőségek is: pl. a beszélt német nyelv, tánc- és mozgáskultúra, elektronikai ismeretek.)

Ha figyelmünket az iskolai helyzetre koncentrálnánk, akkor azt tapasztaljuk, hogy a cigányság egésze szempontjából kiemelkedő, a környezet szempontjából egyenlő szinten álló gyermekek küzdenek (illetve az iskola küzd) azokkal a nehézségekkel, amelyek az egész cigányság és az egész közoktatás szempontjából relevánsak. Ebben a környezetben viszont azt tapasztaltuk, hogy emögött az általános és elfogadható kép mögött a háttérben az húzódik meg, hogy *kölcsönösen hiányoznak az információk, hiányzik a valódi együttműködés.*

A látszólagos hasonlóság, esetenként azonosság mögött különbözőség található. A rossz jegyek, a lebukás, a lemorzsolódás, a kimaradás ugyanúgy néz ki, mint másutt – itt azonban keresztező trendeket találunk. Ami neveléslélektani szempontból meg nem felelő magatartásra, hiányzó attitűdökre, csonka vagy nem létező szerepekre utal, az ebben a körzetben inkább tekinthető másfajta szocializációnak, másfajta társadalmiasulásnak. Pillanatnyilag semmi sem szól az ellen, hogy akár az iskola, akár a csoport, mint a szocializáció mezője, változtasson magatartásán.

A jelenségek legfelső szintjén egyes-kettes osztályzatokat látunk, második szintjén „jó”, de legalábbis ismert és „kezelhető” iskolásgyerekek szerepeinek hordozóját, okként azonban figyelembe kell vennünk egy harmadik szintet is. Azt, hogy az iskola nem nx1 gyerek személyes problémáival, hanem a kikristályosodott szereprendszer öntudatos hordozójával kerül szembe. (Ez már a pubertáskor kezdetén lévő gyerekekről is megállapítható.) Akkor nem alkalmasak az ismert és kipróbált pszichotechnikák és szociotechnikák a feladat megoldására, ha ugyanolyan kipróbált és hatékony pszichotechnikákkal és szociotechnikákkal kerülnek szembe (pl. a tanár nő névnapra virágot kap, a gyerekek zárt, külön csoportot alkotnak, tapintatos módon csak a „tagsági igazolvánnyal” rendelkezők számára nyitva), és

mintha a cigány családok csoportja tapasztaltabb, divergensebben gondolkodó és viselkedő lenne, mint az iskola. Tovább nehezíti a helyzetet, hogy egy hátrányos helyzetűnek deklarált csoport hátránya csak viszonylagos (sőt ebből a hátrányból néha még előnyt is tud kovácsolni). Az intézmény számára sokkalta nagyobb problémának tűnik ez a gyerekcsoport, mint a cigány közösség számára az iskola. Még azt is megkockáztathatjuk, hogy az iskola percepcióz zavarai és kommunikációs zárlata a valóságosnál sokkal súlyosabbnak tünteti fel a problémát. Az érintett családok számára az iskola problémaérzékenysége pedig meglehetősen közömbösnek tűnik – ami egyáltalán nem azonos azzal, hogy az iskola iránt lennének közömbösek.

Megint másképpen fogalmazva, az iskola, mint szinte mindegyik magyar iskola (és pedagógus) identitászavarral birkózik, és közben meg kellene birkóznia egy növekvő identitástudatú csoporttal is.

Esettanulmányunk különleges, de nem egyedi csoporttal foglalkozik. A kiterjesztett kutatás során már találtunk meglehetősen hasonló cigány közösségeket (tehát társadalmilag is, pedagógiailag is igen távol állunk már az MTA Szociológiai Intézete egykori vizsgálatától, amelyben az ilyen csoportok ritkaságnak számítottak, mert a mi mintánk kissé irányított kereteken belül teljesen véletlenszerű), de az általunk ismert külföldi irodalomban csak az USA-ban vándorló, Hollandiában leborgonyozott lakóhajókon élő közösségek gyermekeivel vethetjük össze tapasztalatainkat.¹⁹ Ezzel kizártuk a színesbőrű kisebbségek, a vendégmunkások problémakörének egy részét, és a Nyugat-Európában lakókocsi-törvényekkel, országúti törvényekkel, campingtörvényekkel kezelt cigány közösségek problémáinak jó részét is.²⁰

Az esettanulmány alapján a prioritást nem a „cigánykérdésnek”, nem a pedagógiai kérdéseknek kell adnunk, hanem a mindezeket magába foglaló *izolált helyzetnek*. Mivel egyértelműen iskolázáspártiak vagyunk, ezért erőteljesen hangsúlyozzuk, hogy nem pedagógiai, nem osztályfőnöki órákon megoldható kérdésnek, hanem kifejezetten *szociálpedagógiai* problémának tartjuk: ezek a családok öntudatlanul arra törekszenek, hogy gyermekeik iskolázása, iskolai teljesítménye egymáshoz közelítsen. Tehát amíg a csoport csoport marad, addig a kiugró egyéni teljesítménynek nemigen van helye.

A gyerekek nagy valószínűséggel egyszerre fognak átlépni egy küszöböt (a küszöbérték itt kettő is lehet: esti helyett nappalin végezzék el a nyolc osztályt, és hogy az iparendélyt iskolai bizonyítvány, nem pedig segítő családtag pozíciója alapján szerezzék meg). Mivel feltételezzük, hogy a változás gyakorlatilag egy időben fog bekövetkezni, azt is hipotetizálnunk kell, hogy az iskolának nemigen lehet arra számítania, hogy az első fecske meghozza a tavaszt (ami egyébként teljesen reális, józan számítás). Abból a célból, hogy mindez mielőbb megtörténjen, elfogadva az életkori, nemi, foglalkozásbeli szocializáció sajátosságait, eltéréseit, a csoporttal mint egészszel, *mint önálló entitással* kell foglalkoznia. Ez azonban – mint

19 A korábbi empirikus vizsgálati eredményeket Neff, W. S.: Socioeconomic Status and Intelligence (Psych. Bull. 1938. 35.) foglalja össze.

20 A cigányság szociális, kulturális, jogi helyzetéről ad körképet több szerző az In Auschwitz vergast, bis heute, verfolgt. Zur Situation der Roma (Zigeuner) in Europa (Rowohlt, Hamburg, 1979) című gyűjteményes kötetben.

hangsúlyoztuk – nem jelenthet szervezeti elkülönítést, legfeljebb pótlólagos *programkínálatot*.

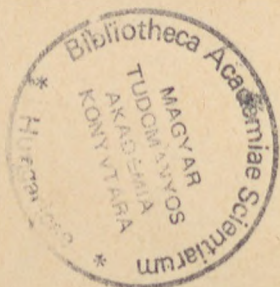
Az iskola álláspontja, programja elsősorban nem kognitív tényezőkön keresztül hat: nem elegendő a korrepetálás, a napközi, a felzárkóztatás. Az iskola cselekvési programjának figyelembe kell vennie a nem kognitív tényezőket is (ez annál is könnyebb, mert tudnak ezekről és többé-kevésbé elismeréssel nyilatkoznak róluk): az intelligenciát, a szokásokat, a magatartást, az értékeket, a motívumokat, a csoportstruktúrát. Mivel sem a cigány gyermekek aránya, sem az őket övező előítéletek nem haladják meg a „normális”, elviselhető szintet, ebben az esetben a csoport zártsága és izoláltsága enyhülni fog, és ebben a közösségben, ebben az iskolában alcsoportok fognak kialakulni.

Ha az iskola teljesíti a csoport és a kutatók „jámbor óhaját”, akkor nagyon valószínű, hogy összeállíthatunk egy helyi menetrendet:

1. információk szerzése;
2. kapcsolatok megteremtése, feltételes megálló: csoporton belüli és/vagy iskolán belüli;
3. versengés;
4. megszokás;
5. beilleszkedés.

Arra nyilván nem lehet számítani, hogy a magatartások, az osztályzatok közép felé húzó, haranggörbe alakú normális eloszlást fognak mutatni, mert a lényegi jegyek, az erős kohézió, az öntudat mégis csak inkább a cigány csoport szempontjából konformis teljesítményeket fog mutatni. Az eloszlás alakja tehát inkább fog hasonlítani a „J” görbéhez – ez a küszöb egyidőben történő átlépésnek normális eloszlása grafikusán megjelenítve. Ha a „J” görbe paraméterei grafikusán ábrázolva haranggörbét fognak mutatni, akkor kutatásunk elérte célját. Ehhez „mindössze” az szükséges, hogy a *pedagógia szociálpedagógia* legyen, és a tantárgystruktúra nyelvén fogalmazva a *környezetismeret társadalmi környezetismeret* legyen gyermek, szülő, pedagógus számára – származzon az illető bármelyik etnikumból.

1770/III



A sorozat eddig megjelent kötetei

- Nagy József: A rendszerezési képesség kialakulása – A gondolkodási műveletek elsajátítása – I. kiadás 1987., II. javított kiadása: 1990. (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 – Értékek, eszmék, reformok, tantervek – (199 oldal)
- Halász Gábor: Iskola, helyi társadalom, iskolatanács (114 oldal)
- Forray R. Katalin – Hegedüs T. András: A cigány etnikum újjászületőben – Tanulmány a családról és az iskoláról – (135 oldal)
- Dobsi Attila: Egy intézmény kálváriája – A pedagógiai intézetek és a 80-as évek oktatáspolitikája – (100 oldal)
- Kádárné Fülöp Judit: Hogyan írnak a tizenévesek? – Az IEA fogalmazásvizsgálat Magyarországon – (190 oldal)
- Vidákovich Tibor: Diagnosztikus pedagógiai értékelés (231 oldal)
- Kárpáti Andrea: Látni tanulunk – A műelemzés tanítása az általános iskolában (214 oldal)
- Andor Mihály – Liskó Ilona: Igazgatócserék (159 oldal)
- Szociális segítő (164 oldal)
- Arató Ferenc: Az olvasás pedagógiája (182 oldal)
- Tanterv és vizsga külföldön Szerk.: Mátrai Zsuzsa (143 oldal)

Két tanulmány egy kötetben. 1985-ben, Az együttélés rejtett szabályaiban bemutattuk egyetlen, aránylag zárt, budapesti cigány közösség életén keresztül, hogy vannak olyan csoportok is, amelyeket társult helyi alak-zatként kell megérteni, nem elegendő sem a hátrányos helyzet, sem a marginalitás magyarázó elve. 1990-ben jutottunk el ahhoz az elmélethez, hogy többféle cigány kultúra és újjászülető cigány etnikum található Magyarországon. Sok a probléma, sok a konfliktus, kevés az eredmény, mert kevesen és keveset teszünk. Ezért kísérleteztünk azzal, hogy az elméletet a gyakorlatban is ellenőrizzük: 1990 nyarán három héten keresztül csináltunk továbbtanulási ambíciókat ébresztő tábort. A tábor több résztvevőt eljuttatott a középfokú képzésbe. Ez sok is, kevés is. De álunk egy sokszínű, multikulturális országról csak akkor valósulhat meg, ha a cigány etnikum eljut oda, hogy saját értelmiséggel rendelkezzen, hogy szilárd identitása legyen. Fontosnak tartjuk, hogy a kísérlet gyakorlattá váljon – bárki csinálja, bármilyen konkrét céllal, biztosan segíti a magyar nép és a cigány nép együttműködését, s ez regionálisan is, etnikailag is modell lehet Európának ebben az övezetében.

Two studies in one volume. In the „Hidden rules of Coexistence” (1985). through the life of a sole, relatively closed Romani community of Budapest we demonstrated that there were groups they could not sufficiently be explained by the theory of disadvantageous or marginal situation. There are a lot of problems, plenty of conflicts, and there are few results since we are few and we do little. This is why we made attempts to check the theory in practice: in the summer of 1990 we organized a camp, the central aim of which was to rouse ambition for the continuation of studies. As a result, several participants went on into secondary education. It is something, but not enough.

Our dream about a multicoloured multicultural country can only be realized if the Romani people succeeds in having its own intelligentsia and stable identity. We think it is very important that the experiment turns into practice. No matter who is doing it, with what particular aim, it is sure, however, to help the cooperation between the Hungarian and Romani people. And once accomplished, it can be model in this part of Europe both on regional and ethnic level.