

mtatkki

Hungarian Academy of Sciences
Centre for Social Sciences
Institute for Minority Studies

A PDF fájlok elektronikusan kereshetőek.

A dokumentum használatával elfogadom az
[Europeana felhasználói szabályzatát](#).

NEVELÉS – MULTIKULTURALIZMUS – ESÉLYEK



PÉCSI TUDOMÁNYEGYETEM
UNIVERSITY OF PÉCS

NEVELÉS – MULTIKULTURALIZMUS – ESÉLYEK

Pécs
2013

Szerkesztő
Forray R. Katalin

A szerkesztő munkatársai

Kovács Júlia
Somodi Imre

Lektor
Orsós Anna

Kiadó

PTE BTK „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola

ISBN 978-963-642-528-9

Nyomdai kivitelezés

Carbocomp Kft.
Felelős vezető:

© PTE BTK „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola
© Szerkesztők, szerzők

A tanulmányok tartalmáért a szerzők felelnek.

A kötet a

TÁMOP-4.2.2./B-10/1-2010-0029

TUDOMÁNYOS KÉPZÉS MŰHELYEINEK TÁMOGATÁSA A PÉCSI TUDOMÁNYEGYETEMEN
pályázat támogatásával készült.



Nemzeti Fejlesztési Ügynökség
www.ujszechenyiterv.gov.hu
06 40 438 438



A projekt az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósul meg.

TARTALOM

ELŐSZÓ	7
ESÉLYEK ÉS KORLÁTOK	9
SZLIVKA ANDREA: A TANKÖTELEZETTSÉG MÚLTJA, JELENE, HELYZETE	10
TÖRTELI ÁGNES: A TANKÖTELEZETTSÉG KORA.....	17
GALÁNTAI LÁSZLÓ – KIS-TAR EDIT – PÉKNÉ SINKÓ CSENGE: MÁSSÁG, AZONOSSÁG, IDENTITÁS, KÖZÖSSÉG – FEJEZETEK A MULTIKULTURALIZMUS TÉMAKÖRÉBŐL	23
KUTATÁSOK A ROMOLÓGIA TERÜLETÉN	37
CSÁSZÁR LILLA: ROMA/CIGÁNY AZ ELŐÍTÉLETEK SZORÍTÁSÁBAN. ESÉLYEK ÉS KORLÁTOK MAGYARORSZÁGON ÉS A KELET-KÖZÉP- EURÓPAI TÉRSÉGBEN	38
BENCZE SZABINA – BONTOVICS BALÁZS – MISKOLCZI BOGLÁRKA: A CIGÁNY SZÁRMAZÁS BÉLYEGE. A SZTEREOTÍPIÁKBÓL ÉS ELŐÍTÉLETEKBŐL FAKADÓ TÁRSADALMI ÉS NEVELÉSSZOCIOLÓGIAI PROBLÉMÁK	53
BENCZE SZABINA – TÓTH-SZERECZ ÁGNES: CIGÁNY SZÁRMAZÁSÚ ÉS/VAGY HÁTRÁNYOS HELYZETŰ TANULÓ?	65
FÉNYES CSABA: A MAGYARORSZÁGI ROMA OKTATÁSPOLITIKA RENDSZERSZINTŰ PROBLÉMÁI	74
BUDAI GÁBOR: AZ ISKOLÁZOTTSÁG ÉS A FOGLALKOZTATOTTSÁG REGIONÁLIS KÜLÖNBSEGEI MAGYARORSZÁGON – KÜLÖNÖS TEKINTETTEL A CIGÁNY/ROMA LAKOSSÁGRA	85
TEHETSÉGGONDOZÁS – A ROMA SZAKKOLLÉGIUMOK JELENE	97
PÉKNÉ SINKÓ CSENGE: ROMA/CIGÁNY FIATALOK AZ ÉRTELMI SÉGI LÉT FELÉ VEZETŐ ÚTON	98
GALÁNTAI LÁSZLÓ: MODERN HAGYOMÁNYOK. CIGÁNY SZAKKOLLÉGIUMI MOZGALOM MAGYARORSZÁGON.....	107
DEMETER ENDRE: KUTATÁSI TÉMÁK ÉS ADEKVÁT MÓDSZEREK A SZAKKOLLÉGIUMOK MEGISMERÉSÉHEZ, KÜLÖNÖS FIGYELEMSEL A ROMA SZAKKOLLÉGIUMOKRA	126

TRENDL FANNI: HALLGATÓI TAPASZTALATOK ÉS JELENLEGI LEHETŐSÉGEK A WLISLOCKI HENRIK SZAKKOLLÉGIUMBAN.....	153
KITEKINTŐ	161
BONTOVICS BALÁZS: PARADIGMAVÁLTÁS A CIGÁNY TANULÓK OKTATÁSÁBAN – FORRAY R. KATALIN MUNKÁSSÁGÁN KERESZTÜL	162
KOKAS DÓRA: AZ OKTATÁSRA IRÁNYULÓ KUTATÁSOK A KILENCVENES ÉVEKBEN	174

ELŐSZÓ

Kötetünk tanulmányait doktori fokozat megszerzésére készülő hallgatók készítették, szerkesztették, gondozták. A cigányság és tágabban az alacsonyon iskolázott etnikai csoportok társadalmi és az ezeket részben megalapozó oktatási problémái jelentették a tanulmányok kiindulópontját. Mindegyik arra keres választ, mi az oka annak, hogy más csoportokhoz viszonyítva itt folyamatosan kevesebb az iskolás, a közép- és felsőoktatásba járó, és hogyan lehetne ezen változtatni.

A cigánysággal kapcsolatos állásfoglalások, viták mondhatni, évszázadosak, hiszen a 19. században indultak, és máig tartanak. Azt természetesen nem állítjuk, hogy ez idő alatt szempontunkból „semmi sem történt”, hiszen ma már nemcsak a muzsikások szűk csoportja tesz szert magas műveltségre. Talán nincsen is olyan foglalkozás – az értelmiségi hivatásokat is beleértve –, ahol ne képviseltetnék magukat roma, cigány etnikumú polgártársaink. Azonban nemcsak ezek az arányok alacsonyak, hanem túlságosan nagy azoknak a létszáma is, akik nem jutnak el az alapvető műveltség megszerzéséig sem.

Nem mondhatnánk, hogy a magyarországi cigányság ebből a szempontból extrémén rossz helyzetben lenne: az Európai Unió csak a közelmúltban – a határok átjárhatóbbá válása után – volt kénytelen szembesülni a polgárainak e nagyszámú csoportjaival, és súlyos problémáikkal. Ennek tulajdonítható, hogy abban a félévben, amikor országunk képviselte az Európai Uniót, fogadták el a romák helyzetének javításával kapcsolatos távlati tervet. Azonban nemcsak ez volt a vállalás oka. E népesség társadalmi helyzete sok helyen rosszabb, mint nálunk. Ezt érdemes szem előtt tartani akkor is, amikor itthoni súlyos problémákról van szó.

A kötetben közölt több mint két tucat tanulmány ezeket a problémákat járja körül, kitekintve a társadalmi helyzetre, az iskolai helyzetekre, esélyekre, megoldási lehetőségekre itthon és környezetünkben.

A kötetben az iskolázásra koncentrálunk. Meggyőződésem, hogy a tanulás, az iskola vezet ki minden súlyos helyzetben lévő, „hátrányos helyzetű” csoportot a bajból. Nemcsak a saját véleményem ez, hanem azé az egyetemi csoporté, tanszéké, amellyel együtt dolgozunk már több, mint egy évtizede, és a kötet szerint ezt a meggyőződést osztják az itt tanulmányokkal szereplő doktorhallgatók is.

2013. június 2.

Forray R. Katalin

ESÉLYEK ÉS KORLÁTOK

A TANKÖTELEZETTSÉG MÚLTJA, JELENE, HELYZETE

Összefoglaló

A tankötelezettség felső korhatárának csökkentése, valamint a közoktatás reformjai miatt a tankötelezettség kérdése ismét népszerű vitatémává vált. A tankötelezettséggel kapcsolatos kérdések: Miért van rá szükség? Miért jelentős? Miért kötelezettség? Az oktatásban való részvétel nemcsak egyéni érdek, hanem közügy is. Az egyén az oktatásban való részvétellel járul hozzá a saját és hazája életminőségének javításához, a munkanélküliség csökkentéséhez, valamint a gazdaság fejlődéséhez. Munkám célja, hogy bemutassam a tankötelezettség kialakulásának előzményeit, okait, magyarországi fejlődését és hatályos szabályozását.

Tárgyszavak: közoktatás, tankötelezettség, munkaerőpiac

Az 1893 és 1897 között kiadott Pallas Nagy Lexikonban a tankötelezettség címszónál a következő olvasható: „Az állam törvényei megállapítják azt, hogy a gyermekek életük bizonyos éveiben (az európai államokban 6–15 éves korukig) kötelesek az elemi népiskolákba járni, amelyekben a műveltség alapjait s a további művelődésre való készülséget szerezhetik meg. Hazánkban az 1868. XXXVIII. t.-c. úgy állapítja meg a tankötelezettséget, hogy a fiúk és leányok 6–12 éves korukig a mindennapos elemi népiskolába, 12–15 éves korukig pedig az ismétlőiskolába tartoznak járni. A hanyag iskolabajlásért – amennyiben ennek a szülők vagy gyámok volnának okai – az illetők pénzbüntetéssel sújtandók.” A Pedagógiai Lexikon a következőképpen határozza meg: „az állam törvényben meghatározott és más jogszabályokban részletezett intézkedése, amelynek értelmében a fiatal nemzedék bizonyos korhatárokon belül (tankötelezettség kezdete, tankötelezettség vége) jogkövetkezmények terhe mellett köteles iskolába járni.” Akármelyik meghatározást is vesszük alapul, a tankötelezettség ugyanazt jelenti: bizonyos életkorú gyerekek kötelező részvételét az adott ország oktatási rendszerében.

A tankötelezettség célja – a gyermekmunka visszaszorítása mellett – az a törekvés, hogy a nép racionálisan gondolkodjék, cselekedeteit ne a babonák, hitek, érzelmek vezéreljék, hanem a belátás, ésszerűség és a ráció. Az oktatás első országos szabályozása Mária Terézia nevéhez fűződik. Az uralkodó felismerte, hogy a mezőgazdaság termelékenységének fokozása szempontjából szükség van a megbízható, hasznos munkát végző parasztokra, a szakképzett hivatalnokokra is. Ezt szabályozta az 1777-ben kiadott I. Ratio Educationis. Ez a rendelet az alsófokú iskolákat nem tette kötelezővé, de szükségesnek deklarálta, hogy a köznép gyermekei iskolába járjanak és a munka végeztével, délelőtt és délután két-két

tanítási órán vegyenek részt, valamint javasolta, hogy a gyerekek hatéves koruktól kezdve addig járjanak iskolába, míg alkalmasak nem lesznek a mezei munkára. Mária Terézia halála után fia, II. József továbbfejlesztette anyja népoktatási kezdeményezéseit: alsófokú iskolák létrehozásával igyekezett a német nyelv hatékonyabb alkalmazását és elterjedését támogatni, ugyanakkor kötelezővé tette mindenki számára az iskolába járást. 1789-ben kiadott utasításában meghatározta, hogy minden gyermek 6 éves korától kezdve a 12. életévé betöltéséig köteles iskolába járni. Ezen határozat alól szegénységre hivatkozva sem lehetett kitérni, mivel a szülőknek nem kellett tandíjat fizetniük, azonban pénzbüntetést vagy egynapi kényszermunkát róttak ki arra a családra, amelynek gyereke egy hónapnál többet hiányzott az iskolából (HEBENY, 1982: 202). II. József szorgalmazta a közös iskolákat, melyekben felekezeti különbségek nélkül tanulhattak a diákok, ami igen fontos lépés volt az állam által irányított, világias iskoláztatás felé. Halála után azonban megszüntették a közös iskolákat és a különböző felekezetű tanulókat egymástól elkülönítették. Ennek későbbi hatásai¹ miatt került sor a II. Ratio Educationis kiadására 1806-ban, amely II. József rendelkezéséhez hasonlóan kötelezi a gyermekeket iskolába járni 6–12 éves korig, valamint bevezette az ismétlő (vasárnapi) iskolák látogatását is. Az a szülő, akinek gyermeke egy hónapnál hosszabb időn keresztül nem járt iskolába, büntetésben részesült, de a korábbi kényszermunka és pénzbüntetés mellett már testi fenyegetés is kiszabható volt rá. A II. Ratio Educationis, az elsőtől eltérően külön oktatási programot írt elő a köznép, a polgári és nemesi származású diákok számára. I. Ferenc politikájának hatására azonban nem valósulhattak meg további tanügyi kezdeményezések, és nem is történt jelentősebb esemény a tankötelezettség szempontjából.

1843-ban megszületett egy törvényjavaslat a kötelező közoktatásról, de ez végül nem került megtárgyalásra. A javaslat alapján a törvény kötelezte volna a szülőket, hogy a hatodik életévet betöltött gyermekeket iskolába járassák. A fiúk és a lányok iskoláztatására egyaránt hangsúlyt szerettek volna fektetni, azzal a különbséggel, hogy míg a lányokat 10 éves korukig, addig a fiúkat 12 éves korukig kötelezték volna, hogy az iskolában maradjanak. A javaslat csak abban az esetben engedélyezte a gyerekek iskolából való kimaradását, ha – az iskola felügyelete mellett – a gyerekek taníttatása otthon történt (HEBENY, 1982: 203). Az első népoktatási törvény megszületéséig új rendelkezéseket is bevezettek: a tankötelezettséget egységesen határozták meg, nem téve különbséget a lányok és fiúk között.

Az 1848–49-es forradalom és szabadságharc idején a kötelező oktatás megvalósításához két fontos esemény kapcsolódik. Az egyik a Magyar Tanítók első Egyetemes Gyűlése volt 1848. július 20–24 között, melyen szakosztályokat és albizottságokat alapítottak az oktatási-nevelési kérdések megvitatására. Ezek az albizottságok sürgették a tankötelezettség bevezetését, valamint a lányok és fiúk oktatásban történő elkülönítését. Ugyanakkor egységesen meghatározták a

¹ A katolikus iskoláztatás fokozatosan visszafejlődött, a protestáns iskoláztatás viszont erőteljes lendületet vett.

tanügyigazgatás szervezeteit. A javaslat azonban nem került megtárgyalásra, mert Eötvös József miniszter nyújtott be saját javaslatot. Ez főként magyarországi hagyományokra épült, de figyelembe vette a külföldi mintákat is. A fiúkat 6–12 éves korig, a lányokat 6–10 éves korukig kötelezte volna iskolába járásra, ahol az oktatás ingyenes, ezért ennek elmulasztásáért pénzbüntetést róhattak ki a szülőkre. A vallásoktatást nem tartotta az iskolai oktatás részének, ezért azt a hitfelekezetekre bízta. Az oktatás alapját az állami iskolák képezték volna, és csak akkor nyithattak a felekezetek külön iskolát, ha abba legalább 50 gyerek kívánt járni. A törvényjavaslat mégsem került napirendre, így még húsz évet váratott magára az első népoktatási törvény. Ezalatt az oktatást rendeletekkel szabályozták, amelyek kimondták a gyerekek 6–12 éves korig tartó iskoláztatását, de főleg a négyosztályos oktatás felállítására helyezték a hangsúlyt.

Először az 1868-as népoktatási törvény írta elő a tankötelezettséget, mely kimondta, hogy minden szülő köteles gyermekét iskolába járatni a gyermek 6-ik életévének betöltésétől egészen a 12-ik életév betöltéséig. A törvény meghatározta az oktatási intézetek típusait, az iskolák felügyeletét, a népiskolai hatóságokat, stb. is. Az első népoktatási törvény jelentősége még abban állt, hogy megteremtette a világi oktatás egyik feltételét, ezzel megszüntetve az egyházi iskoláztatást. Ezt követően a tankötelezettségi korhatár 72 éven keresztül változatlan maradt, majd 1940-ben, illetve 1945-ben megváltozott a tankötelezettség felső korhatára.

A két világháború közötti időszakban a tankötelezettség kiterjesztése képezte az iskolareform részét, amit Klebelsberg Kunó már 1928-ban „előkészített”, viszont a világgazdasági válság – ami addigra Magyarországot is elérte – miatt a reformelképzelés nem valósulhatott meg (PORNÓI, 1995: 328). Végül csak az 1940. évi XX. törvénycikk nyomán iktatták törvénybe a nyolcosztályos népiskolák felállítását és meghatározták, hogy „az iskolázási kötelezettség a gyermek hatodik életévének betöltésével kezdődik és kilenc iskolai éven át szakadatlanul tart.” A második világháború után a népiskolák az általános iskola elnevezést kapják és egy 1945-ös miniszteri rendelet rögzítette a 6–14 éves életkorig tartó tankötelezettséget.

A tankötelezettség újabb szabályozására 1961-ben került sor, amikor az 1961. évi III. törvény meghatározta, hogy a tankötelezettség a gyermek 6. életévének betöltését követő szeptember 1. napjával kezdődik és legkésőbb annak a tanévnek a végéig tart, amelyben a tanuló betölti a 16. életévét. A törvénymódosítás az általános iskolai végzettség megszerzésére fektette a hangsúlyt és a 16 éves korig tartó tankötelezettség csak azokra a tanulókra vonatkozott, akiknek nem sikerült nyolc év alatt elvégezniük az általános iskolát (ISTENES–PÁCELI, 2010: 17). A tankötelezettségre vonatkozó újabb változást az 1985. évi I. törvény hozta. Ez alapján a gyermek attól az évtől tanköteles, amelyikben betöltötte a 6. életévét, de a tankötelezettség kezdetének időpontját a gyermek fejlettsége alapján kell meghatározni. További változást jelentett, hogy mindenki számára előírta a 16 éves korig tartó tankötelezettséget, ami a testi, az érzékszervi, az értelmi és a beszédfigyatekos tanuló esetében egy vagy két tanévvel meghosszabbítható, legfeljebb annak a tanévnek a végéig, amelyben a 18. életévét betölti. A

közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény nem módosít a tankötelezettség korhatárán, viszont kimondja, hogy a gyermek, ha elérte az iskolába lépéshez szükséges fejlettséget, akkor attól a naptári évtől válik tanköteleessé, amelyben a hatodik életévét május 31. napjáig betölti. A szülő kérelmére a gyermek tanköteleessé válhat akkor is, ha a hatodik életévét december 31. napjáig tölti be. A tankötelezettségi korhatár változatlan maradt egészen 1996-ig, amikor emelkedett a tankötelezettség felső korhatára 16 életévről 18 életévre. Ezt követően, mintegy tizenhat éven keresztül változatlan maradt a tankötelezettségi korhatár, egészen a 2012. szeptember 1-től hatályos nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvényig, amelynek 45. § bekezdése kimondja, hogy a tankötelezettség a tanuló 16. életévének betöltéséig tart.

Napjainkban, körülbelül 150 évvel az első oktatási törvény megjelenése után, „a nép hosszú évekig iskolába jár, többnyire önként. Ugyanakkor a tankötelezettség kényszere továbbra is mindenkire vonatkozik, ám keveseket érint, akiket a (magyar) hatalom továbbra is megkísérel iskolába terelni.” (SÁSKA, 2002: 53) Az iskolalátogatás kötelezővé tételéhez járul hozzá, hogy a szociális célú családi pótlékokat átalakították iskolalátogatási támogatássá. A gyermek „az adott tanítási évben igazolatlanul mulasztott ötvenedik kötelező tanórai foglalkozás után” elveszti iskolalátogatási támogatását.

A tankötelezettség egyfelől azt jelenti, hogy az állam mindenki számára ingyenesen biztosítja az általa minimálisan szükségesnek tekintett ismeretek és készségek elsajátításának lehetőségét. Az ingyenesség és a családtámogatás lehetővé teszi, hogy a családok a tankötelezettség ideje alatt el tudják tartani a gyermekeiket, és ne kelljen az ő munkakeresetükre is számítaniuk. Az ismeretek, készségek, elsajátításnak feladatát és köteleességét azért vállalja magára az állam, mert ez családon belül nem mindenki számára lehetne elérhető és megoldható, ugyanakkor minden országnak olyan állampolgárokra van szüksége, akik munkára, önfenntartásra és adófizetésre egyaránt alkalmasak. A népesség iskolázottságának alakulása hatással van a munkaerőpiac alakulására, az adóbevételre, a keresőképesség tartamára, az egészségügyi kiadásokra, stb. A lakosság iskolázottsága alakítja az életminőséget: a társadalmi különbségek csökkenése csökkenti az emberek közötti feszültségeket, javítja a közbiztonságot és támogatja az egyének autonómiáját, öngondoskodási lehetőségeit. Az iskolázottság és képzettség tehát egyike azoknak a legfontosabb tényezőknek, amelyek a jobb életlehetőségek megteremtésének feltételei.

Az oktatásban való részvétel része középosztályosodás folyamatának, amely a XX. század eleje óta folyamatosan tart. Az oktatásban való részvétel általános emberi joggá vált, melyhez a feltételeket az állam kötelezettsége biztosítani (FORRAY–KOZMA, 2011: 3). Az oktatáshoz való jog fontos helyet foglal el az emberi jogok sorában és szinte valamennyi állam alkotmányában meg van határozva. Magyarország Alaptörvénye kimondja, hogy minden magyar állampolgárnak joga van a művelődéshez és ezt a jogot az állam biztosítja „az ingyenes és kötelező alapfokú, az ingyenes és mindenki számára hozzáférhető középfokú, valamint a képességei alapján mindenki számára hozzáférhető felsőfokú

oktatással”.² Ez azonban nem jelenti azt, hogy az oktatáshoz való jog csak az állam számára jelent kötelezettséget (pl. intézményfenntartói kötelezettség) és az állampolgárok számára csak jogosultságot (KAZUSKA, 2012: 129). Az oktatáshoz való jog nem csak jogosultsággént, hanem kötelezettséggént is megjelenik, mint ahogy ezt a közoktatásról szóló törvény is meghatározza. Az alkotmány állampolgári kötelezettséggént határozza meg, hogy „a szülők, gondviselők kötelesek kiskorú gyermekük taníttatásáról gondoskodni”³, valamint benne foglaltatik az Alaptörvényben a tankötelezettség mint a szülőt terhelő kötelezettség: „a szülők kötelesek kiskorú gyermekükről gondoskodni. E kötelezettség magában foglalja gyermekük taníttatását.”⁴ Az államnak ezért biztosítani kell a szülők számára a szabad iskolaválasztás, a tantárgyválasztás és az otthoni tanulás (magántanulói státus) lehetőségét.

A tankötelezettség korhatárának leszállítása 18-ról 16 évre sokak számára teljesen logikus lépésnek tűnhet. Szerintük elfogadható az az érv, mely szerint azok a gyerekek, akik nem motiváltak a tanulásra és nem is tanulnak, többször ismételnék egy adott iskolaévet, lehetőséget kapnak arra, hogy mielőbb munkába álljanak.

A tankötelezettség felső korhatárának leszállítása nem jelenti azt, hogy a kormánynak az a szándéka, hogy minél többen elhagyják az iskolát ebben a korban. A cél ezzel pont ellentétes: minél többen az iskolában maradjanak addig, amíg érettségit vagy szakképzettséget szereznek. A tankötelezettség felső korhatárának csökkentésével elkerülhető, hogy azok a diákok, akik nem tudnak és nem is akarnak az iskolában maradni és tanulni, papíron iskolásnak legyenek tekintve, majd – mivel az ilyen tanulók rendszerint 18 éves korukig sem fejezik be tanulmányaikat – 18 évesen ugyanúgy szakképzettség nélkül kerüljenek ki az iskolából. Számukra olyan feladatot kell találni, amely révén akár 16 évesen is a társadalom hasznos tagjaivá válhatnak, de lehetővé kell tenni számukra a tanuláshoz való visszatérést is. E feladat komoly foglalkoztatáspolitikai programok indítását teszi szükségessé.⁵ Másrészről viszont az általános iskolát befejező gyerekek legalább 20%-a nem tud megfelelően írni, olvasni, szövegértése nagyon gyenge. Nagyon könnyű őket és szüleiket hibáztatni és megszabadulni tőlük azzal, hogy nem is keressük annak a módját, hogy ők is képesek legyenek 14–15 éves korukra a többséggel haladni, és továbbtanulni.

Szem előtt kell tartani, hogy az oktatás sikeressége állami érdek. A magyar gazdaság növekedése és a foglalkoztatás bővülése szempontjából komoly problémát jelent, hogy az oktatási rendszerben megszerezhető készségek és képességek nem felelnek meg a munkaerőpiac igényeinek (BARAKONYI, 2009: 28). Így a 16 évesen az iskolából kikerülő gyerekek megfelelő készségek, képesítések nélkül kerülnek ki a munkaerőpiacra, ahol megfelelően boldogulni csak nagyon kevesüknek fog

² Alaptörvény, XI. cikk, (2) bekezdés.

³ Alkotmány 70/J §

⁴ Alaptörvény, XVI. cikk, (3) bekezdés.

⁵ Olvasható a Tájékoztató a Nemzeti Köznevelésről szóló törvényről című dokumentumban.

sikerülni. Ennek elkerülése végett a 2011 decemberében elfogadott köznevelési törvény bevezette a hídprogram koncepcióját. A Köznevelési Hídprogramok olyan iskolai rendszerű képzési formát jelentenek, amelyek az alapfokú oktatásban gyengén teljesítő tanulóknak segítséget, az alapfokot elvégezni nem tudóknak pedig esélyt adnak a középfokú továbbtanuláshoz. A Hídprogram célja, hogy több fiatal kerüljön ki az oktatási rendszerből szakmai végzettséggel.

Az oktatás az egyén jövőjének záloga, kihatással van az államra is, ezért a tankötelezettség szabályozásának kérdése nem elhanyagolandó. Ugyanakkor nem annak kell lennie a legfontosabb kérdésnek, hogy hány éves korig járjanak a gyerekek iskolába, hanem annak, hogy milyen optimális szolgáltatás szükséges ahhoz, hogy minden gyereknek egyenlő lehetősége legyen tanulmányai elvégzésére. Magyarországon arról azonban, hogy hogyan kell és lehet a családokat a nevelési feladataikban legoptimálisabban segíteni, nagyon kevés szó esik. Ezen hiányosságok kiküszöbölése után válik igazán fontossá a tankötelezettségi korhatár kérdése.

IRODALOM

1868. évi XXXVIII. törvénycikk.
<http://www.1000ev.hu/index.php?a=3¶m=5360> [2013. 02. 19.]
1940. évi XX. törvénycikk. <http://www.1000ev.hu/index.php?a=3¶m=8134> [2013. 02. 19.]
1940. évi XX. törvénycikk az iskolai kötelezettségről és a nyolcosztályos népiskoláról. <http://www.1000ev.hu/index.php?a=3¶m=8134> [2013. 03. 09.]
1940. évi XX. törvénycikk, 4. § (1) bekezdése.
<http://www.1000ev.hu/index.php?a=3¶m=8134> [2013. 03. 09.]
1961. évi III. törvénycikk. <http://www.1000ev.hu/index.php?a=3¶m=8436> [2013. 02. 19.]
1985. évi I. törvény az oktatásról.
<http://www.1000ev.hu/index.php?a=3¶m=8548> [2013. 02. 19.]
1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról.
<http://www.complex.hu/kzldat/t9300079.htm/t9300079.htm> [2013. 02. 21.]
1996. évi LXII. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról. <http://www.1000ev.hu/index.php?a=3¶m=9350> [2013. 02. 21.]
1998. évi LXXXIV. törvény a családok támogatásáról.
http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=99800084.TV [2013. 02. 22.]

2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről.

http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100190.TV [2013. 02. 22.]

BARAKONYI Károly (2009): Bologna „Hungaricum”. Diagnózis és terápia. Új mandátum, Budapest.

BÁTHORY Zoltán – FALUS Iván (szerk., 1997): Pedagógiai Lexikon. Akadémia Kiadó, Budapest. 456.

FORRAY R. Katalin – KOZMA Tamás (2011): A tankötelezettség kora és a cigány/roma fiatalok.

<https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbW FpbnxjaWdva3R8Z3g6NTVjMzBiMjA2ZDc0NGU0ZQ> [2013. 03. 10.]

HEBENY Zoltán (1982): A tankötelezettség helyzete Szabolcs megyében 1868–1900 között. In: Gyarmathy Zsigmond (szerk.): Szabolcs-Szatmár megyei helytörténetírás. Nyíregyháza. 201–224.

ISTENES Mónika – PÉCELI Melinda (2010): Tankötelezettségi korhatárok nemzetközi összehasonlításban. In: Iskolakultúra, 20. 4. szám. 3–22.

KAZUSKA Melinda (2012): A tankötelezettség múltja, jelene és jövője. In: Miskolci Jogi Szemle, 6. 1. szám. 128–142.

Pallas Nagy Lexikona.
<http://www.mek.iif.hu/porta/szint/egyeb/lexikon/pallas/html/098/pc009877.html#7> [2013. 03. 01.]

PORNÓI Imre (1995): Az 1920-as évek népoktatása és a nyolcosztályos népiskola Magyarországon. In: Magyar Pedagógia, 95. 3–4. szám. 315–331.

SÁSKA Géza (2002): Az elvi és az empirikus nép érdeke. A tankötelezettség és a rejtett tanterv. In: Iskolakultúra, 12. 12. szám. 48–58.

Tájékoztató a Nemzeti Köznevelésről szóló törvényről.
http://www.kormany.hu/download/4/c6/70000/nefmi_cxc_tajekoztato_01.pdf [2013. 02. 16.]

TÖRTELI ÁGNES

A TANKÖTELEZETTSÉG KORA

Összefoglaló

A 2012 szeptemberében hatályba lépett köznevelési törvénnyel a tankötelezettség időtartama is módosult. A tankötelezettség kezdete ugyanígy 6 éves kor, azonban az óvodai nevelés 2013 januárjától már 3 éves kortól kötelező, a felső határ pedig újra 16 éves korra csökkent. Az oktatásban való részvétel része annak a folyamatnak, amelyet középosztályosodásnak nevezünk, és amely nagyjából a XX. század eleje óta máig folyamatosan tart. A tanulmányban a teljesség igénye nélkül ismertetjük a szerbiai oktatási rendszer változásait, a 2020-ig szóló oktatásfejlesztési stratégia tankötelezettségre vonatkozó szabályozást, valamint a jelenlegi magyarországi helyzetképet. Az iskolázottság, képzettség egyike a legfontosabb tényezőknek, amelyekkel jobb életlehetőségeket lehet teremteni. Nem állítható, hogy jelentőségük kizárólagos, ám ezek nélkül ma a gazdasági és társadalmi sikeresség csak véletlenszerű, egyedi eshetőség marad (FORRAY–KOZMA, 2011: 4).

Kulcsszavak: tankötelezettség, iskolázottság, közoktatás

A tankötelezettség történeti áttekintése

A tankötelezettség Európában XVIII. századi találmány, amely a nagy abszolutista uralkodók és fölvilágosult tanácsadók körében alakult ki. Ebben a körben a tankötelezettség fő célja megfelelő magatartású alattvalók képzése volt, mely célhoz legbiztosabban az iskolázás vezet. Az első (állami) tankötelezettségi törvények csak a XIX. században láttak napvilágot; Magyarország ebben a sorban valahol középen helyezkedett el (FORRAY–KOZMA, 2011: 1–2). Magyarországon 1868–1941 között hat év, 1941–1961 között nyolc év, 1961–1997 között tíz év, 1997 óta 12, illetve 13 év a tankötelezettség időtartama. Az általános iskola teljes körűvé válása az 1960-as évekre következett be, megindítva a középfokú oktatás tömegessé válását. A tankötelezettség felső korhatára 1961-ig 14 év volt, 1961 és 1998 között 16 év, de hogy ez mikor mit jelentett, az változott időnként. Volt idő, amikor a szó tényleges értelmében mindenkinek 16 évig kötelező volt, de volt, amikor csak azokra vonatkozott, akik még nem végezték el a 8 általánost. Tehát például, akik 14 évesen még csak 6 osztályt végeztek el, azok még 2 évig kötelesek voltak próbálkozni. De aki 14 évesen elvégezte a 8 általánost, annak nem volt kötelező továbbtanulni annak ellenére, hogy 16 év volt a tankötelezettség. Csak az általános iskola számított kötelező oktatásnak.

A közelmúlt törvényi szabályozásai

1996-ban született az a törvénymódosítás, amely a tankötelezettségi korhatárt, az 1961 óta érvényes 16 éves kortól 18 éves korra emelte 1998-tól felmenő rendszerben. Ez jelentős változás annak a néhány százaléknyi tanulói rétegnek, amely 16–17 éves korban tipikusan kihullott a rendszerből, és jelentős változás az őket legnagyobb arányban beiskolázó iskoláknak és fenntartóiknak is. A szakpolitika a rendelkezésre álló több mint egy évtized alatt nem fordított érdemi figyelmet a változás várható feszültségeinek kezelésére, ezt a terhet – mint annyi más korábbi szabályozásváltozás esetén – az iskolákra és fenntartóira hagyta (MÁRTONFI-IMRE, 2011: 321).

2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről kimondja: a tankötelezettség a tanuló tizenhatodik életévének betöltéséig tart (45. §). A tankötelezettség korhatárának 18-ról 16 évre való lecsökkentésével kapcsolatban az oktatási államtitkár azt mondta: a kormány „egyöntetű törekvése, hogy minden gyermek boldoguljon, ki-ki akarata, ambíciója és tehetsége szerint. Lehetőleg mindenki szerezzon szakképzettséget, tehát legalább 17 éves koráig maradjon bent az iskolarendszerben.

A kormány szándéka természetesen nem az, hogy szakképzetlen fiatalok hagyják el tömegesen az oktatás rendszerét, hanem egy létező, a közoktatás által nehezen kezelhető helyzetre kínál megoldást. Nem történik más, mint hogy azoknak a fiataloknak, akik hosszú évek óta nem tanulnak és emiatt háromszor, négyszer, ötször ismételnék meg egy-egy évfolyamot, megadja a lehetőséget, hogy eldöntsék, tanulnak, vagy inkább munkába állnak” – fejtette ki. „Most évi több ezer tanuló nem akaró fiatal egy életen át munkanélküli lesz azért, mert nincs választása, holott ha valaki ugyan nem akar, tud tanulni, még lehet kiváló szakember, aki el tudná tartani magát és családját, és nem segélyért állna sorba. (...) Ha egy gyerek 15 évesen még az alsó tagozat harmadik osztályába jár, akkor őt a 18 éves tankötelezettségi korhatár sem segíti abban, hogy befejezze általános iskolai tanulmányait és a legalapvetőbb – 8 általános iskolai – végzettséggel lépjen ki a rendszerből.”⁶

Ok-okozati összefüggések

A tankötelezettség korhatárának tervezett leszállítása 18-ról 16 évre első ránézésre sokak számára nem jelent semmi különösebb problémát. Még logikusnak is tűnhetnek azok az érvek, amelyek szerint, a gyerekek egy jól körülhatárolt csoportja nem motivált a tanulásra, nem képes, nem akar a nehezen vagy kegyelemből elvégzett általános iskola után még éveket az iskolapadban tölteni. Ők

⁶ Hoffmann Rózsa az oktatási törvény és a Széll Kálmán-terv ellentmondásairól. http://hvg.hu/karrier/20110311_hoffmann_oktatasi_tv [2012. 10. 12.]

azok, akik elvileg mielőbb munkába állítandók, ha gyakorlati ismereteket kapnak rövidebb és elsősorban az adott szakterületen szerzett tapasztalatokkal. Így felkészülhetnek felnőtt, munkás életükre, hiszen a korábbi évszázadokban sem középiskolában sajátították el a későbbi szakmunkások a szükséges tudást. Másrészt az is logikusan hangzik sokaknak, hogy mivel ezek a gyerekek látszólag nem képesek elsajátítani a jelenlegi iskolarendszerben megkövetelt közismereti tárgyak keretében oktatókat, emiatt kudarcosak, sokan kimaradnak, minek hát terhelni őket és az iskolarendszert? Ez csak felesleges pénzköltés, energiapocsékolás – szól az effajta okfejtés (HERCZOG, 2011).

A probléma megvilágítása

Az iskolázottság az egyik legfontosabb tényező, amellyel jobb életlehetőségeket lehet teremteni. Jelentősége nem kizárólagos, ám ezek nélkül ma a gazdasági és társadalmi sikeresség csak véletlenszerű, egyedi eset marad. A tankötelezettség teremt intézményes lehetőséget és egyben garanciát is arra, hogy a családi környezetnél szervezettebben, szisztematikusan történő oktatással, neveléssel olyan tananyagot, viselkedési kultúrát, értékrendet közvetítsen kontrollált módon, amelyet a leoptimálisabbnak tart, és nyíltan befolyásolhassa a tanulók életszemléletét, tudáskészletét, preferenciáit, ezzel a jövő társadalmát is.

A tankötelezettség 16 éves korra való leszállításának terve azon a meggyőződésen alapul, hogy a gyerekek egy része nem képes, és nem is akarja a középiskolát elvégezni. Ebből következik az a meggyőződés, hogy azokra az ismeretekre, amiket a középiskolában kellene elsajátítani, vagy nincs szüksége, vagy sokkal eredményesebben kaphatja meg rövidebb, gyakorlati oktatás keretében, főképp azokon a munkahelyeken, ahol élőben láthatja a felnőtteket dolgozni. Az érintett gyerekek elsősorban azok lehetnek, akiknek szülei alacsony iskolázottságúak, szegények, földrajzi, fizikai, érzelmi izolációban élnek, ahol az intézmények és szolgáltatások is hátrányos helyzetűek vagy hiányoznak, ahol a kirekesztés, szegregáció, diszkrimináció akadályozza a sikeres beilleszkedést, együttműködést.

Az alapvető probléma tehát a tankötelezettséggel kapcsolatos tervvel az, hogy olyan célokat kívánnak elérni a javaslatot tévők, amelyek nem valósíthatók meg a tervezett módszerrel, vagy maguk a célok sem felelnek meg a kor által megkívántaknak. Azok a gyerekek ugyanis, akik éretlenül kerülnek be az iskolába, majd sikertelenek ott, csak szakiskolába kerülnek be, de ott sem teljesítenek jól, könnyen kimaradnak. A roma népesség iskolázottság szempontjából még mindig jelentősen rosszabb helyzetben van, mint az ország népessége átlagosan. Jól körülhatárolható azoknak a gyerekeknek a köre, akik vagy több éves késéssel fejezik be az általános iskolát, vagy csak azért engedik át őket egyik osztályból a másikba, hogy mielőbb „megszabaduljanak” tőlük. Egy jelentős részük eleve speciális nevelési igényűnek minősített, akik esélyt sem kapnak. Ők azok, akiket semmilyen más iskolába nem vesznek fel, csak oda, ahová mások nem akarnak

menni, zsákutcába kerülnek, pedig lehetne másképpen is. A motiválatlan, kevésbé együttműködő fiataloktól ugyan „megszabadulhatnak” az egyes iskolák, de nem „szabadulhat meg” tőlük a társadalom. Sőt, minél több ilyen fiatalról válnak meg az intézmények, a társadalomban annál szélesebb réteget fognak alkotni (MÁRTONFI, 2011: 46).

A 16 évet betöltött fiatalok lehetőségei

A magyar adatok szerint az általános iskolát befejező gyerekek óvatos becslések szerint legalább 20%-a nem tud megfelelően írni, olvasni, szövegértése nagyon gyenge. Nagyon könnyű őket és szüleiket hibáztatni és megszabadulni a problémától azzal, hogy nem is keressük annak a módját, hogy ők is képesek legyenek 14–15 éves korukra a többséggel haladni és továbbtanulni. Az iskolának alkalmazkodni kellene ezen gyerekek szükségleteihez, és megfelelő pedagógiai módszerekkel segíteni őket. Hiába csökkentik a tankötelezettségi korhatárt, ha ez egyben azt jelenti, hogy az állam nem vállal felelősséget az iskolából ilyen módon kieső gyerekekért. Hamis illúzió ugyanis a munkába állításuk, mivel ilyen felkészültségű fiatalok számára nincsen munkalehetőség, ráadásul 18 éves kor alatt csak korlátozott feltételekkel alkalmazhatók fiatalok, hiszen nem ez a dolguk.

A tankötelezettségi korhatár leszállításával rövidtávon látszólag csökkenthetők a közoktatás költségei, az állam megspórolja a családi pótlékot, amit csak a tankötelezettség és iskolába járás időhatáráig kell fizetni, sok iskolát, kollégiumot be lehet zárni, sok ezer pedagógust el lehet bocsátani. Ennek a lépésnek a társadalmi ára sokkal magasabb lesz a megtakarított összegnél.

Az idő előtt és ilyen kondíciókkal iskolán kívülre tessékelt gyerekek minden eddigi kutatási és gyakorlati tapasztalat szerint jóval magasabb számban lesznek az állam és közösség terhére, mivel jobb híján sokan válnak – kisebb-nagyobb – bűncselekmények áldozatává és elkövetőivé, részben mert sok a szabadidejük, de nincs pénzük sem szórakozásra, de gyakran élelemre se, dühösek és unatkoznak (HERCZOG, 2011). Sokan depressziósak lesznek, tökéletesen elszigetelődnek, megbetegszenek. Az alkohol vagy a kábítószerük tudják csak időlegesen oldani ezt a hangulatot, függővé válnak. Az ilyen fiatalok számára szervezett kényszermunka kétélű ötlet, mert attól biztosan nem tanulnak meg dolgozni, nem épül a személyiségük, ha értelmetlen vagy alacsony hatékonyságú és semmiféle ismeretet nem igénylő feladatot kapnak. A kikényszerített munkavégzés másrészt feszültséget, ellenállást kelt, nagyon drága, ugyanakkor konzerválja a munkanélküliséget, képzetlenséget. Ha ugyanis alapvető ismeretekkel, készségekkel sem rendelkezik valaki, akkor még jelentős erőfeszítésekkel sem képes elsajátítani az egyre komplexebbé váló feladatokat. Nem érti az instrukciókat, folyamatokat, nem képes döntéseket hozni. Elég információ áll rendelkezésre ahhoz az elmúlt évszázadok inaskodásáról, mester és tanítvány viszonyáról, hogy nyugodtan kijelenthessük, nem véletlenül alakult ki az az iskolarendszerű képzés, amelyben a szakmai tárgyakat, gyakorlatot vezetőik is kell, hogy rendelkezzenek

pedagógusi végzettséggel. Nem csak a szakmát kell ismerniük, hanem azt is tudniuk kell, miképpen lehet azt megtanítani.

Szerbiai helyzetjelentés

Szerbiában a 2020-ig szóló oktatásfejlesztési stratégia szerint kötelező lesz a középiskolai oktatás, s a szándék az, hogy a tankötelezettség felső korhatára 18 év legyen. Szerbiában a falvakban, hegyvidéken élő gyerekek 75%-a fejezi csak be az általános iskolát. 15%-uk már negyedik osztály után búcsút mond a tanulásnak. Bizonyára azért, mert a közeli falusi iskolából a jóval távolabbi városi oktatási intézménybe kellene eljutni, de a szülők szegények, az állam pedig nem biztosít olyan feltételeket, amelyek a városi gyerekeknek maguktól értetődőek. A városokban ugyanis csak 5 % körül van a lemorzsolódó tanulók száma. A roma gyerekeknel van a legnagyobb gond. Eleve csak 78%-uk indul iskolába, s csak 34%-uk fejezi be a nyolcadik osztályt (MIHÁLYI, 2012).

Ezen stratégia kidolgozói szeretnék 5% alá szorítani 2020-ig a lemorzsolódó diákok arányát. Abból indultak ki, hogy 2020-ig sikerül elérni, hogy az állam a nemzeti jövedelem 6 %-át fordítsa oktatásra, a jelenlegi 4,5% helyett. Azt is feltételezik, hogy a gazdasági fejlődés megindul, tehát lesz pénz arra, hogy jól felszerelt iskolaépületben, a modern technika vívmányait is segítségül hívva folyjon majd az oktatás. Mégpedig egy váltásban. A 233 oldalas stratégiában ugyanis megjelenik az az elképzelés, hogy a diákok reggel 8 órától délután 4 óráig tartózkodjanak az iskolában. Persze, nem ennyit ülnek órákon, hisz az alsó tagozaton a kötelező órák száma nem haladhatja meg a 20-at, felsőben a 25-öt. Az elképzelés, hogy a tanórák után délután 4 óráig a diákok rajz-, zene-, irodalmi-, kézműves foglalkozásokon vennének részt, sportolnának, s még az iskolában megebédelnének, megtanulnák pedagógusi felügyelettel a leckét. Élvezet olvasni a stratégiát, mert olyan ideálokat állít fel, amely felé minden fejlett ország törekszik. Nem látjuk az anyagi fedezetét mindannak, amit el kellene végezni, be kellene szerezni ahhoz, hogy ez így, vagy legalább megközelítőleg így legyen majd 2020-ban. Gondolunk a több tízezer pedagógus állandó szakmai továbbképzésére, az iskolabuszok rendszerének működtetésére, a falusi iskolák modernizálására, a modern oktatáshoz elengedhetetlen segédeszközök beszerzésére. Minden oktatási szintnél megfogalmazzák a stratégia szerzői a feladatokat, a szükséges változtatásokat. Ám részletes akciótervek, kitűzött határidők, a végrehajtásért felelős funkciók meghatározása és egyéb konkrétumok nélkül mindez egy gyönyörű álom marad.

Zárszó

Nem az a valódi kérdés, hogy hány éves kortól ne kelljen mindenkinek iskolába járnia, hanem az, hogy mikortól, milyen közösségi ellátás, iskolát

megelőző, iskolai és azon kívüli szolgáltatás szükséges ahhoz, hogy minden gyereknek megadjuk a sikeres és boldog felnőtté válás esélyét. Ha azonban a tanulás nem ingyenes, ha a családok nem engedhetik meg maguknak, hogy taníttassák, és ez idő alatt eltartsák a gyerekeiket, ha nincsenek megfelelő napközbeni, iskolán kívüli választható szolgáltatások, amelyek mindenki számára elérhetőek, akkor nincs esély arra, hogy egyéni, családi, közösségi szinten az esélykiegyenlítés megvalósulhasson, és ezzel mindannyian sokat veszítünk. A gyerekek tanításába, fejlesztésébe fektetett pénz nem csak gyermekjogi, hanem közgazdasági, nemzetgazdasági értelemben is a legbiztonságosabb és legjobb döntés.

IRODALOM

2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről. A 2013. január 1-jétől 2013. augusztus 31-jéig hatályos szöveg. http://www.pedagogusok.hu/index.php?cikk=010400_a_koznevelési_es_a_kozoktatási_törvény_hatályos_szövege [2012. 10. 12.]

FORRAY R. Katalin – KOZMA Tamás (2011): A tankötelezettség kora és a cigány/roma fiatalok. <https://sites.google.com/site/cigokt/tematika> [2012. 10. 12.]

HERCZOG Mária: A tankötelezettségi korhatár leszállításának várható hatásairól. http://hazaeshaladas.blog.hu/2011/11/03/privat_sarok_a_tankoteleleztsegi_kor_hatar_leszallitasanak_varhato_hatasairol [2012. 10. 12.]

Hoffmann Rózsa az oktatási törvény és a Széll Kálmán-terv ellentmondásairól. http://hvg.hu/karrier/20110311_hoffmann_oktatasi_tv [2012. 10. 12.]

MÁRTONFI György (2011): Hány éves korig tartson a tankötelezettség? Válaszkísérlet egy rossz kérdésre. Szakpolitikai javaslat. In: Mártonfi György (szerk.): A 18 éves korra emelt tankötelezettség teljesülése és (mellék)hatásai. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 45–58.

MÁRTONFI György – IMRE Anna (2011): A 18 évre emelt tankötelezettség bevezetése és a könnyen lemorzsolódó tanulói csoportok. In: Hegedűs Judit – Kempf Katalin – Németh András (szerk.): Köznevelés, pedagógusképzés neveléstudomány – A múlt értékei és a jövő kihívásai. Program és összefoglalók. Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottság, h. n. [Budapest]. 321.

MIHÁLYI Katalin (2012): Vágyalmok az oktatásról. http://magyarszo.com/fex.page:2012-04-06_Vagyalmok_az_oktatásról [2012. 10. 12.]

Összefoglaló

A tanulmány a multikulturalizmus diskurzusát tekinti át. A történeti megközelítést az etnocentrizmussal foglalkozó oktatáspolitikák alapozzák meg. A multikulturalizmus mint diskurzus az interkulturális neveléssel érintkezve kerül tárgyalásra. Maga is kritikai beszédmód, amely a modern nemzetállami ideológiával szemben fogalmazza meg önmagát. A diskurzus kritikája azonban már a fogyasztói társadalommal való összefüggéseket emeli ki.

Kulcsszavak: multikulturalizmus, interkulturális nevelés, etnocentrizmus, globalizáció

„Sokféleség híján nincsen
egyediség, másság nélkül nincsen
sajátosság.”
(Jan Assmann)

Tanulmányunkban a multikulturalizmust hármas felosztásban tárgyaljuk, története, fogalma és kritikája szerint, mely területek természetesen nem választhatóak el mereven. Pozitivistá nézőpontból egy fogalom történetiségének tárgyalása jelentené a fogalom definiálását, a tanulmány első szakasza ezzel foglalkozik, amikor az etnocentrizmus felől lép be a gondolkör diszkurzív terébe. A multikulturalizmus fogalmi meghatározását ennek a diszkurzív térnek a felrajzolásával tartjuk egyenlőnek, erre tér ki a második rész. A multikulturalizmus ugyanakkor kritikai diskurzus is, amely magát a modern nemzetállam mára anakronisztikus homogenizáló törekvéseivel szemben fogalmazta és fogalmazza meg, és egyben maga is kritika tárgya: ezt tárgyalja a tanulmány harmadik egysége.

Az etnocentrizmussal foglalkozó oktatáspolitikák

Azokat a XX. század eleje óta meglévő oktatáspolitikákat, amelyek az etnikai kultúrák megőrzését vagy ellenkezőleg, ezek beolvasztását szorgalmazták, az *etnocentrizmus* gyűjtőnéven foglalhatjuk össze. Ezen oktatáspolitikák négy típusát különíti el Kozma (1993). Az első az *olvasztótégyely*-iskola, mely fő törekvése a kisebbségi tanulók integrálása a többségbe. A főleg korábbi gyarmatbirodalmakban alkalmazott módszer célkitűzése az volt, hogy egy nyelvileg

és kulturálisan is egységes nemzet alakulhasson ki. A *kétnyelvű oktatás* adja a második típust, mely az első világháború utáni határátrendeződések következtében került középpontba. A nemzetállamokban az elismert, anyaországgal is rendelkező nemzetiségeknek önálló iskoláik voltak, s a kétnyelvűség a többnemzetiségű szövetségi államokban is kialakult. Jelenleg a jóléti államok adhatnak leginkább teret az etnikai újjászületésnek, hiszen a szociális biztonság, az emberi jogok és a gazdasági növekedés hatására pozitív társadalmi-politikai légkör alakul ki, mely talaját adhatja az etnikai reneszánsznak. A következő típus az *internacionalista nevelés*, mely Nyugaton és Keleten is ismert kifejezés, de más-más tartalommal bír. A nyugaton élő értelmiség az országok, kultúrák, társadalmak közti információcserét helyezi előtérbe az internacionalista nevelés kapcsán, s ennek szellemében szükségesnek tartják hozzászoktatni a tanulókat a transznacionális jellegzetességekhez. Bár csak elméleti síkon ugyan, de mindez az etnocentrizmus eltűnését eredményezi. A keleti régióban az internacionalista nevelés az etnikai és nemzeti elkülönítés elleni politikai célkitűzés szolgálatában állt, mely a hivatalos ideológia részét képezte. Annak ellenére, hogy nagy különbség mutatkozik Nyugat és Kelet között, mindkét megközelítés magja abban rejlik, hogy az etnocentrizmus következtében létrejött korlátokat kívánja felszámolni. A negyedik típus a *multikulturális oktatás*, melynek szükségességét az olvasztótégely-típusú iskolák és a kétnyelvű oktatás egyes elemei már előre jelezték (KOZMA, 1993).

A multikulturális társadalmak kialakulásának háttere, a multikulturális nevelés/oktatás megszületése

A XXI. század a *multikulturális társadalmak* időszakaként jellemezhető. A különbözőségek (kultúrák, nyelvek, szokások, tradíciók, vallások, életformák) egymás mellett élése, illetve keveredése már évszázadokkal ezelőtt is jellemző volt, azonban a multikulturális társadalmak kialakulása, s fejlődése a második világháború után vált világméretűben is egyre erősödő folyamattá (TORGYIK–KARLOVITZ, 2006). Ennek a háttérben több jelenség áll. Egyrészt a gyarmatbirodalmak felbomlása, Európa második világháború utáni politikai megosztottsága, a fejlett és kevésbé fejlett területek között jelentkező társadalmi, gazdasági, politikai ellentétek, másrészt a megélhetési nehézségek, illetve ennek következtében (vagy a politikai üldözés okán) menekülő fiatalok, akik tömegesen indítottak el a fejlettebb országokba irányuló kivándorlási hullámot. Fontos kiemelni, hogy a XX. század második felében felerősödött migrációs folyamat napjainkra sem mondható befejezettnek, hiszen a különböző ellentétek (pl. háborús konfliktus), illetve az európai integrációs folyamat következtében e kérdés gyakorlatilag folyamatosan időszerű.

Kozma Tamás (1995) szerint a fejlett nyugat-európai országok akkor kezdtek komolyan foglalkozni a bevándorlók problémáival, amikor már a folyamat eredményeként azt érzékelték, hogy a vendégmunkások tömegesen nem térnek vissza hazájukba, a fogadó országban alapítanak családot, amely hosszú távon azt

eredményezi, hogy szintén abban az országban kívánják taníttatni gyermekeiket. A kulturális különbségekből eredő problémák természetesen az oktatás szintjén is jelentkeztek, így szükségessé vált, hogy a multietnicitásra az iskolarendszer is válaszolni tudjon. Ennek érdekében a fogadó országok felülvizsgálták a megszokott oktatási gyakorlatukat, s szembenéztek a különböző igényekkel (kultúra, nyelv, tradíciók, vallás stb. területén). Így a tömegeket vonzó bevándorló célszörzágok (pl. Németország, Svédország, Kanada és az Amerikai Egyesült Államok) az 1960-as években kidolgozták a multikulturális oktatási koncepciójukat.

E koncepció bevezetésével csökkenteni kívánták a kisebbségben lévő, bevándorló családok hátrányait, a velük szemben a többség részéről mutatkozó idegenkedést (xenofóbia), hosszú távú célként pedig az integrálódás elősegítését, a munkahelyi, az iskolai, és a társadalmi beilleszkedést tartották szem előtt. Ezáltal az oktatás nem válik kirekesztő tényezővé, hanem meghatározó összetartó erőként jelenik meg.

A globalizációs folyamatok és a multikulturális nevelési koncepciók kapcsolata

Az iskola és a társadalom szoros kölcsönhatásban van egymással, a társadalmi folyamatok leképeződnek az oktatási rendszerben is. A multikulturális társadalmak kapcsán lényeges azt is átgondolni, hogy a globalizálódó társadalom miként befolyásolja az iskolák életét.

A globalizáció hatására növekszik a tőkeáramlás, az infokommunikációs technológiák fokozottan teret nyernek, az államhatárok szerepe csökken a kereskedelemben és a beruházások terén, ezáltal gyökeresen megváltozik az állam hagyományos szerepe, befolyása a társadalom életére. A globalizáció velejárói miatt eddig soha nem tapasztalt kulturális pluralizmus részesei vagyunk. „Korunkban a jövő a multikulturális, multietnikus, soknyelvű társadalomé, amely nem hagyja változatlanul az oktatásügyet sem. Ez azt jelenti, hogy az oktatásügyben egyre fontosabbá váló prioritást kell kapnia a sokszínűség, a sokféleképp gondolkodás, viselkedés elfogadásának, a különböző értékrendek természetesnek vételének.” (TORGYIK–KARLOVITZ, 2006: 28)

Az iskola tehát nem létezik önmagában, hanem a társadalmi, gazdasági, politikai változások kölcsönhatásának állandó résztvevőjeként illeszkedik a társadalom vérkeringésébe.

A multikulturális nevelés fejlődése az Amerikai Egyesült Államokban és Európában

Az előzőkből már kiderült: a különböző társadalmakban különféle problémák, illetve súlypontok mentén indult meg a multikulturális oktatási koncepciók megalkotása. Az alábbiakban az USA és Európa vonatkozásában kerül mindez részletesebb kifejtésre.

A multikulturális nevelés élénkülése, mozgalommá szerveződése az Egyesült Államokban az 1960-as, 70-es években történt, amikor sorra jöttek létre a különböző szakmai szervezetek, szövetségek, s tömegesen jelentek meg publikációk a témában. A multikulturális nevelés fejlődését az Amerikai Egyesült Államokban Banks és Banks nyomán mutatja be Torgyik és Karlovitz (2006). E fejlődés az alábbi négy szakaszra bontható:

1. Az Egyesült Államokban az afroamerikai népesség az 1960-as, 1970-es években lezajlott emberjogi mozgalmai nyomán az ún. *ethnic studies* (etnikai tanulmányok, stúdiumok) beépültek a köz-és a felsőoktatás curriculumába. Ennek hatására könyvek, programok, tananyagok és oktatási segédanyagok kezdtek el foglalkozni a színes bőrű etnikai csoportok történelmével és kultúrájával, s így ráirányították a figyelmet az etnikai csoportokra, ezáltal új utakat és perspektívákat nyitottak meg a többségi társadalom előtt a kisebbségek vonatkozásában.

2. Az etnikai tartalmak beépítése a köz- és felsőoktatásba mindenképp szükséges volt, azonban rájöttek, hogy csupán ez nem elegendő az átfogó oktatási reformok végrehajtásához. Fontosnak tartották az etnikai kisebbségek diákjainak különleges igényeire való válaszadást, ugyanakkor a többségi tanulóknak segítségét, a különböző rasszok és etnikai csoportokkal szembeni demokratikusabb viszonyulás elérését is szem előtt tartották. Létrejött tehát a multikulturális nevelés második szakasza, a *multi-etnikus oktatás*, mely szisztematikus reformokat jelentett az oktatás különböző szinterein (általános iskolák, főiskolák, egyetemek), mely által egy demokratikusabb, minden diák számára nagyobb egyenlőséget biztosító oktatás született meg.

3. E szakasz legfontosabb szereplői a nők és a fogyatékkal élők. A speciális szükségletűek oktatására vonatkozóan törvény készült, s elérték, hogy minden érintett tanuló oktatása ingyenes legyen. A nők jogaiért harcoló feministáknak köszönhetően női programok kerültek beindításra az egyetemeken és a főiskolákon. Ezen eredmények által a multikulturális nevelés elméleti, paradigmái, interdiszciplináris területekre vezettek.

4. A multikulturális nevelés negyedik szakaszát, az elmélet és a gyakorlat magasabb szintre jutása, a különböző kutatási irányvonalak továbbfejlődése jellemezte.

A fenti bemutatás kapcsán fontos tudni, hogy a négy szakasz ma is él, párhuzamosan léteznek egymás mellett, azonban az utóbbiak a meghatározóbbak.

Áttérve az európai kontinensre, nyilvánvalónak tűnik, hogy kezdetben a bevándorlók által kedvelt célországok kezdtek lépéseket tenni a multikulturális oktatás ügyében. Nyugat-Európában először a munkavállalói mobilitás kapcsán kezdeményeztek összefogást, mely eredményeként 1976-ban az Európai Közösség oktatási miniszterei által akcióprogram került elfogadásra a bevándorlók gyermekeinek oktatására, mely különösen a nyelv és kultúra oktatását kezeli kiemelt ügyként. Szintén ez a program mondja ki a harmadik országokból érkezettekkel szembeni diszkrimináció tilalmát (FORRAY, 2012).

Az Európai Unió oktatáspolitikájában kiemelt helyet kap a multikulturális oktatás (a tagországok oktatási rendszereiben és az iskolán kívüli tanulásban is), mely által megvalósulhat az európai életére való felkészítés, egymás tradícióinak a megismerése, a demokratikus értékek és az európai kultúra megőrzése. „Az oktatás egyik feladata, hogy megismertessen az európai és multikulturális demokratikus értékekkel, és a számos különböző európai kultúrával. Az oktatásnak páneurópai szemléleten kell alapulnia, hogy minden polgár felismerje a nemzeti sajátosságok mögött meghúzódó, európai civilizációban rejlő értékeket.” E gondolatok az *Állásfoglalás az oktatás európai dimenziójáról készült Zöld Könyvről* (1994: 98) című dokumentumban olvashatók, ahol a címben szereplő, az *oktatás európai dimenziójának* fogalma is kiemelt jelentőségű. A kifejezés magában foglalja ugyanis a különböző európai kultúrák megismerésének támogatását, a humanizmus megőrzését, a közösség nyelveinek ismeretét, az európai ismeretek oktatását az iskolában, valamint olyan körülmények létrehozását, amelyek mellett az egyén kibontakoztathatja képességeit, s ez által könnyebben be tud illeszkedni az egyre verseny-centrikusabb világba (TORGYIK–KARLOVITZ, 2006).

Az Európai Unió oktatáspolitikája a multikulturális nevelés irányelveinek tekintetében nagyon lényeges, hiszen megalakulása óta kiemelt ügyként kezeli a kérdést, azonban a multikulturalizmus, s ennek nevelési vonatkozásai más-más jelentést hordoznak a különböző régiókban. A nyugati országok bevándorló célszágok, ahová tömegesen mentek és mennek a mai napig folyamatosan a munkavállalási céllal érkező migránsok, így ezek a társadalmak (pl. Németország, Franciaország, Nagy-Britannia, Svédország, Belgium és Hollandia) a munkamigránsok szociális és iskolai integrációjának elősegítését tartják elsődleges feladatnak. A közép-európai országok, köztünk hazánk is, nem vonzzák olyan jelentős mértékben a bevándorlókat, azonban Közép- és Kelet-Európa sem nevezhető monokulturálisnak, mivel ezekben az országokban számos nemzeti és etnikai kisebbség él. Ezen államok például a történelmi határok változásából adódó nehézségek leküzdését tartják szem előtt a multikulturális nevelési koncepciók megalkotása során. A multikulturalizmus fogalma tehát értelmezési keretül szolgálhat a jelenkori migráció vagy a történelmi folyamatok miatt kialakult heterogenitásnak egyaránt.

A multikulturalizmus fogalma

A *multikulturalizmus* mindenekelőtt: diskurzus. A későmodernségben született, a különböző kultúrák együttélésére, a társadalmak heterogenitására, a másságként (meg)értett idegenségre adott kortárs válaszok és programok egyike.

A világpiac és a szabad munkaerő-áramlás korszakában a másság mindennapos tapasztalattá vált. A migráció nyomán a nyugati világ kapitalista államai, elsősorban nagyvárosai, kulturálisan sokszínűvé váltak. Ehhez társult az angolszász világ meghatározó országainak, az Egyesült Államoknak, Kanadának és Ausztráliának történetileg adott kulturális és etnikai sokfélesége. Németország a

második világháború traumatizáló történelmi tapasztalatának tudatában lett a diskurzus európai központja.

A multikulturalizmus tehát az a későmodern diskurzus, „amely a sokféleség és a különbözőzés társadalmi tapasztalatát jeleníti meg, értelmezi és értékeli újra.” (FEISCHMIDT, 1997: 7) Későmodern, mert a modernség jellemző politikai szerveződésével, a homogenizáló nemzetállammal⁷ szemben fogalmazza meg magát. Diskurzus, vagyis témák, fogalmak, érvek és beszédpozíciók rendszere, amely valóságot konstruál, világot teremt.

Sokféleség és különbözőzés tapasztalatát négy kategória alapján értelmezi, amelyek: *idegenség, identitás, kultúra és politika*. A sokféleséghez és különbözőzéshez való viszonya szerint három fő iránya van: *deskriptív, normatív és kritikai multikulturalizmus*. A *deskriptív* irányzat a sokféleséget tényként, a fogyasztói társadalom adottságaként kezeli, amely a célcsoportok minél pontosabb azonosításában ölt alakot. Radtke (1997: 41) meghatározásában ez a kulináris-cinikus multikulturalizmus, amely a fogyasztói individualizáció programja, valójában a homogenizáló tőke nevében a különbözőség eltörlése, egyfajta globális egységkultúra létrehozása felé tart. A *normatív* multikulturalizmus a diskurzus legelterjedtebb használata, amely a különböző kultúrák, kisebbségek és etnikumok együttélésének az egyes csoportok önazonosságát is megőrző programját igyekszik kidolgozni. Ekként lett hivatalos állami ideológia Kanadában, amely a *nemzeti mozaikban*⁸ találta meg a maga metaforáját⁹ (FLERAS–ELLIOTT, 1997). A normatív multikulturalizmus része az inter- vagy multikulturális pedagógia, amely az iskolai oktatás és nevelés programjába illeszkedve törekszik a multikulturalizmus értékeinek átadására. Nagy hangsúlyt helyez az iskolában tanított kánonokra, ezek értelmezésére és kritikájára. Ezt – relevanciája miatt – külön alfejezetben ismertetjük. A *kritikai* multikulturalizmus inkább interkulturalizmus. Az egymás *mellett* élés helyett az *együttélést*, a heterogenitást és a benne megvalósuló dialógust hangsúlyozza. Ez már a multikulturalizmus kritikájával érintkezik.

⁷ Ennek is megvoltak a maga, sokszor kollektív traumákhoz vezető válaszai a különbözőség kezelésére: az asszimiláció és a szegregáció, de ide sorolható (FEISCHMIDT, 1997: 13; FLERAS–ELLIOTT, 1997:32) az integráció is.

⁸ Nemzeti jelzót kap, ui. „a sokféleség a nemzeti önazonosság és egység legfőbb forrása, nem mellékes tényező a nemzeti érdekekhez képest, s nem gördít akadályokat azok elé.” (FLERAS–ELLIOTT, 1997: 30). A nemzeti mozaik további érdekessége, hogy kanadai teoretikusai az egyesült államokbeli *olvasztótégellyel* (*melting pot*) szemben fogalmazzák meg, amelyet nem multikulturális, hanem integrációs stratégiának (1997: 34, 36, 37) tartanak. Ebben a kérdésben ugyanakkor megoszlik a szakirodalom állásfoglalása, mások (FORRAY és mtsai, 2001; KISS, 1997: 29) az USA-beli olvasztótégelyt a multikulturalizmus paradigmatis modelleként tárgyalják.

⁹ A *nemzeti mozaik* szókép Victoria Hayward amerikai írótól származik 1922-ből (FLERAS–ELLIOTT, 1997: 36), és találon fejezi ki az egységben megőrzött különbségek programját. A *melting pot* pedig Israel Zangwill amerikai szerző 1908-as színdarabjának címe (KISS, 1997: 30).

A másságként értett *idegenség* azt jelenti, hogy a multikulturalizmus értékként tekint a különbözősége, és az egységkultúra mint közös konnektív struktúra szükségességének elfogadása mellett igenli a különböző szempontokon¹⁰ alapuló másság identikus megélését és fennmaradását. Az *identitást* történeti és társadalmi konstrukcióként határozza meg, ez nagyon fontos része a multikulturalizmus mint diskurzus érvelési stratégiájának. Ha ugyanis az identitás, teoretikusan valóban nehezen védhető esszencialista meghatározását venné alapul, akkor az együttélés pozitív lehetőségei és víziói helyett a konfliktusok és anómiák kerülnének előtérbe. Az esszencialista identitás ugyanis statikus, és a konfliktusok befagyasztásához vezet. A társadalmi és történeti konstrukcióként felismert identitás dinamikus, a születés esetleges körülményei nem determinálják végérvényesen, így a heterogenitás és a párbeszéd diskurzusaiba jól illeszkedik, amellet, hogy tudományos módszerekkel csak ennek léte verifikálható. Az identitás esszencialista és konstruktivista megközelítését ugyanígy a *kultúra* vonatkozásában is megtaláljuk, a statikus–dinamikus ellentétet továbbra is fenntartva. A multikulturalizmus a kultúrára is tértől és időtől függő társadalmi konstrukcióként tekint, nem elfelejtve azt az antropológiai tény, hogy kultúra és etnikum nem egyenlő egymással, a kultúrának nincs biológiai meghatározottsága. *Politikaként* a multikulturalizmus legáltalánosabban olyan gyakorlatként fogalmazható meg, amely támogatja az egyének és a társadalmi csoportok kultúrateremtő képességét, amellyel megjelenítik és megalkotják önmagukat. Ennek két fő, egymást kiegészítő eszköze az emancipáció és az integráció, mivel a multikulturalizmus egyik fontos felismerése, hogy különböző „csoportok közötti összhang csak a biztos azonosságtudatú egyének közötti folyamatos és igazságos kapcsolatokról és kölcsönhatásokról származhat.” (FLERAS–ELLIOTT, 1997: 31)

Multikulturális pedagógia/interkulturális nevelés és a kisebbségi irodalmak

A szakirodalomban a multi- és inter- előtag egyaránt használatos (FORRAY és mtsai, 2001: 114; FEISCHMIDT, 1997: 23). A multi- a sokféleségre, és az abból keletkező új minőségre, az inter- inkább a közöttségre és a sokféleség együttélésére utal. A multi- jobban hangsúlyozza ezen elméletek és gyakorlatok közös vonását, miszerint lennie kell az együttélést reprezentáló közös kultúrának is, talán ezért terjedt el szélesebb körben. Az interkulturális szónak emellett van egy másik jelentése, amely a nemzetközi (üzleti) kommunikációban használatos, és az eltérő kulturális közegből származó egyének súrlódásmentes párbeszédét elősegíteni hivatott módszerekre és gyakorlatokra utal. Ebben a tanulmányban a kettőt szinonimaként használjuk, jelentésárnyalataitól függetlenül a fentiekben leírt diskurzusra utalunk vele.

¹⁰ Etnikai, kulturális, nemzetiségi és vallási szempontokról van szó, de távolról a szexuális identitás sajátosságain alapuló queer-diskurzus is ezzel a beszédmóddal tart rokonságot.

Az interkulturális nevelés *három alapelvre* épül (FEISCHMIDT, 1997: 23). A kölcsönös toleranciára és megértésre nevelést (1) a különböző kultúrák közös pontjainak felmutatása (2) egészíti ki. Mindkettő abban az alapelvben gyökerezik, hogy létezik egyetemes emberi moralitás, amelynek átadása a pedagógia egyik fő feladata (3). *Két alapvető célja* a valamilyen nemzetiséghez vagy etnikumhoz¹¹ tartozó tanulók iskolai teljesítményének növelése, az esélyegyenlőség és ezzel a mobilitás biztosítása, illetve a különböző csoportokhoz tartozó egyének közötti interperszonális-interkulturális kapcsolatok javítása. *Két meghatározó módszere* az integratív, a sokféleséget rendszerszerűen¹² bemutató tantervek és a hétköznapi konfliktuskezelő technikák kidolgozása és tanítása. Utóbbi a mindennapok konfliktusait a multikulturalizmus elméleti keretébe helyezve értelmezi, majd az így megértett konfliktusos szituációra feloldási javaslatokat kínál.

A multikulturális pedagógia oktatáspolitikaként az integrációt támogatja, mert az iskolázatáshoz való jogot egyéni, állampolgári jogként értelmezi (FORRAY és mtsai, 2001: 112; KOZMA, 1993). A saját iskolák megszervezése a nemzetiségi oktatáspolitikák jellemzője, amelyek kollektív jogokban gondolkodnak. Az interkulturális nevelés ezt nem támogatja, helyette a heterogén, integráló intézmények működtetését tartja helyesnek. A magyar oktatáspolitikában ez a nemzetiségi és a cigány kisebbségi oktatás kérdéseként jelentkezik (FORRAY és mtsai, 2001: 113). A cigányság öshonos etnikai kisebbség, többségében magyar anyanyelvű, ugyanakkor kulturális sajátosságait tekintve különbözik az ország lakosságának többségétől. Helyzete értelmezhető a multikulturális/interkulturális paradigmában, amely nem elkülönült iskolahálózat kiépítését, hanem integrált, vegyes iskolák működtetését tartja jónak.

A magyar oktatási gyakorlat, azon belül az irodalomoktatás felé fordulva feltűnik a kánon anakronisztikussága, két okból is. A hazai irodalomoktatás két szempontból is a XIX. század örököse. Egyrészt az asszimiláló nemzetállam népnemzeti kánonját őrzi, másrészt, ez a felé irányuló kisebb kritika, a modern polgárság képzéseszményének, a *Bildung*nak az éthosát próbálja fenntartani. Utóbbi törekvését a túlméretezett irodalomtörténeti anyag jelzi. Számunkra a multikulturalizmus szempontjából lényeges, hogy a XIX. századi nemzetállam, a klasszikus modernség egyik nagy projektje, nem váltotta be a hozzá fűzött elképzeléseket, ehelyett a XX. század traumatikus történelmi eseményeihez vezetett. A későmodern, fogyasztói kapitalizmus gazdasági, társadalmi viszonyai között ma már meghaladott államszervezési ideológia, amelynek konnektív struktúráját felesleges és nem is hatékony ezzel a népnemzeti kánonnal újra és újra megkísérelni kiépíteni. A XIX. századi nacionalizmus és a Bildung kívánalmái

¹¹ A fogalmi distinkció a szakirodalomban elfogadott alapja az, hogy az adott közösség rendelkezik-e anyaországgal (nemzetiség) vagy sem (etnikum) (vö. pl. CSERTI CSAPÓ, 2000: 26).

¹² Ez nem egyszerűen a kisebbségi kánonok reprezentatív műveinek a tantervhez való hozzátoldását jelenti, hanem annak rendszerébe való diszkurzív beillesztését. A kánon bővítésének lehetséges módjait tárgyalja: FORRAY és mtsai, 2001: 119–120.

szerint magyar és nyugat-európai irodalomtörténettel túlszűfolt irodalomoktatási anyagot lazítani kellene, és a kikerülő művek helyére a Kárpát-medencei népek és a hazai kisebbségek *fontos, reprezentatív* művei kerülhetnének. Természetesen vita tárgya lenne, hogy melyek ezek a művek, mi alapján lesz egy regény *fontos* vagy *reprezentatív*. Ennél is izgalmasabb teoretikus kérdés, hogy hogyan határozzuk meg a kisebbségi irodalmat, és azon belül a legnépesebb kisebbségét, a cigányság irodalmát. Ennek kifejtésére itt nincs mód, de egy elképzelhető útja az lenne, ha foucault-i diskurzusként próbálnánk megérteni. Ez lehetőséget adna arra, hogy témák, fogalmak, érvelési stratégiák és beszédpozíciók rendszereként elemezzük, és ezzel felmutassuk az interpretáció egy lehetséges módját. Holdosi József, Lakatos Menyhért vagy Osztójkán Béla kiváló műveit még nem találjuk meg a közoktatás tankönyveiben, pedig a későmodern magyar irodalom története nehezen mondható el nélkülük, és jó lehetőséget jelentenek a tananyag rendszerszerű (nem hozzájárulósos) bővítéséhez is.

Radtke (1997: 40) értelmezése szerint az interkulturális nevelés a társadalmi konfliktusok pedagógizálására irányuló általános tendencia részeként azonosítható. Ez arra a felismerésre épül, hogy a nevelési folyamat, a szocializáció idején sokkal jobb eredményeket lehet elérni az együttműködő, befogadó, kooperatív¹³ társadalom kiépítésében, mint későbbi életkorokban. Radtke ugyanakkor a pedagógiai multikulturalizmust a politikai korrektség steril fedődiskurzusának nevezi, és hatékonyságát megkérdőjelezi. Ez már azonban a multikulturalizmus recepciójának kritikai oldalához vezet minket.

A multikulturalizmus kritikája

A nyugati társadalmak migrációjának következményeként a multikulturalizmus jelensége, valamint az interkulturális nevelés problematikája napjaink egyik legvitatottabb kérdése. Bár a multikulturalizmus alap gondolata az egymástól eltérő kultúrák békés egymás mellett élése, mégis a világ egyre több országában kihívást jelent a különböző kisebbségek együttélésének kezelése. Az interkulturális paradigma pedig egyelőre sokkal inkább egyfajta szemléletmódot képvisel, mintsem a gyakorlatban alkalmazott kiforrott stratégiát. Ennek következtében egyre többen vonják kétségbe a szemlélet alkalmasságát a kulturális ellentétek feloldásának lehetséges kezelésére.

Az interkulturális helyzet annyiban különbözik egy multikulturális helyzettől, hogy míg a multikulturalitás a sokféle kultúra egymás mellettiségét hangsúlyozza, addig az interkulturalitás a különböző kulturális csoportoknak az egymással való kapcsolatba lépését, interakcióját jelenti. Udvarhelyi Éva Tessza megfogalmazása szerint: „Az interkulturális megközelítés célja, hogy kinyissa a

¹³ A kooperatív tanulás, mint a társadalmi együttműködésre is felkészítő módszer, fejlődését és kialakulását nagymértékben az interkulturális nevelésnek köszönheti (FORRAY és mtsai, 2001: 122).

társadalomban élő egyén szemét arra, hogy egy tágabb kontextus része és képes legyen figyelembe venni a kommunikációban résztvevők kulturális identitását.” (UDVARHELYI, 2007: 34)

A jelenség kérdéskörének vizsgálata tehát kiemelten fontos, az optimális megoldás felismerése szorítóan időszerű.

Az interkulturális nevelés kudarcának lehetséges okai

A problémakör már a multikulturalizmus fogalmának meghatározásakor ellentéteket mutat, ugyanis annak ellenére, hogy napjainkban egyre többször hallunk a jelenség létezéséről, a fogalomnak máig nincs pontos, mindenki által elfogadott definíciója. Mi az, hogy interkulturális? És mi köze a multikulturalishoz? Nehéz ezt egyértelműen megfogalmazni, a határok gyakran elmosódnak. A válasz meghatározásában a különböző társadalomtudományok sem tudnak megegyezni.

A kritikusok szerint a multikulturalizmus és a multikulturális társadalom legfőbb problémája, hogy túl sok olyan politikai, társadalmi és kulturális konfliktust gerjeszt, amelyek indokolatlan kihívásokkal terhelik meg a modern társadalmakat, megnehezítik, esetenként megkérdőjelezzik a társadalmi összetartozást és a politikai együttműködést.

A konszenzust mindemellett késlelteti a nemzeti oktatáspolitikák magatartása is, mely sokkal inkább hátráltatja, mintsem elősegíti a kezdeményezések megvalósulását. A multikulturalizmusra irányuló kutatások nincsenek szinkronban az oktatásba beépíthető gyakorlatokkal, így az eredménymutatók nem relevánsak.

Niedermüller Péter, a multikulturalizmus elemzőjének meglátása szerint „a jelenség veszélyezteti a nyugati civilizációt, valamint nem készíti integrációra a bevándorlókat, sokkal inkább párhuzamos társadalmakat hoz létre, elősegítve ezzel a szociális segélyekből – részben bűnözésből – élő, az alsó társadalmi rétegekhez tartozó miliók kialakulását és megerősödését.” (NIEDERMÜLLER, 2011)

A problémakör megoldásának felismeréséhez elsősorban azt lenne érdemes megvizsgálni, milyen előnye származik a társadalomnak az új szemlélet megjelenésével? Mi a leghatékonyabb módszer a helyzet optimális kezelésére: multikulturális társadalom vagy nemzetállam? Az integráció, az asszimiláció vagy az olvasztótégely a sikeresebb? Mindegyik változathoz kapcsolódnak követők és ellenzők egyaránt. Ez a jelenség is azt bizonyítja, hogy egyik módszer sem oldotta meg a problémákat maradéktalanul, önmagában egyik modell sem működik jól. A modellek nem építhetők be a gyakorlatba, tovább generálva ez által a felek közötti feszültséget.

A multikulturalizmus ellehetetlenítése

Mind többször hangzik el a kijelentés, miszerint a multikulturalizmusnak vége. Valóban így van? Elképzelhető ez a 21. század oktatáspolitikájában? Hiszen a modern társadalmak egyik legfőbb jellemzője a kulturális sokszínűség, mely magában hordja a gondolatot: ahol több kultúra él együtt, mindig lesznek konfliktusok. A békés együttéléshez pedig – akárcsak interperszonális kapcsolatainkban – kompromisszum, tolerancia és egymás kultúrájának elfogadása szükséges. Ehhez elengedhetetlen, hogy a befogadó társadalom biztosítsa az egyes népcsoportokat saját kultúrájuk megtartásában. Azonban ahhoz, hogy ez működőképes legyen, a kisebbségeknek is el kell fogadniuk a befogadó ország kulturális értékeit, jogszabályait, s azokat betartva kell élniük az adott országban.

Az elképzelés – komplexitása mellett – nem lehetetlen. Azokban az országokban, ahol a multikulturalizmus viszonylag jól működik – Kanada, Ausztrália – a kultúrák nem egymás mellett, hanem együtt élnek, megtalálva a közös nevezőt. Ennek létrejöttéhez azonban mindkét félnek biztosítékokat kell nyújtania a másik számára.

Juhász Attila a jelenség eredményes megvalósulására mutat példát Ausztrália esetében, ahol a bevándorlóknak – hogy megőrizhessék kultúrájukat, szokásaikat, nyelvüket – alá kell írnia egy közös értékekről szóló nyilatkozatot. Ebben vállalják, hogy tiszteletben tartják az egyéni szabadságjogokat, a vallásszabadságot, a jogállamot, a parlamentáris demokráciát, a kölcsönös tiszteletet, a nemek közötti egyenlőséget és a toleranciát. A dokumentum aláírásával továbbá azt is elismerik, hogy az ország hivatalos nyelve az angol, és hogy a társadalom minden tagja egyenlő módon részesülhet a társadalmi javakból, fajra, vallásra, vagy nemzeti hovatartozásra való tekintet nélkül (JUHÁSZ, 2011).

Mint az a fentiekből is következik, alapvető problémát jelent, hogy nem létezik a nemzeti identitásnak olyan komponense, mely kimerítené minden résztvevő elvárásait. Nyilvánvalóan léteznek csoportvontakozások, de ez önmagában kevés az eredményes együttműködéshez. Kikerülhetetlen azonban a tény, miszerint ha a nemzeti identitásnak nem lennének egyéni vonatkozásai – nem létezhetne individuális asszimiláció sem; vagyis az egyén nem dönthetne úgy, hogy más nemzethez tartozónak érzi önmagát. A kérdésről folytatott vitának nem elégséges feltétele, hogy bárki individuális döntése alapján legyen képes nemzetet választani. Szükséges, hogy az egyén morálisan értékelni tudja saját döntését, valamint képes legyen mások nemzeti döntéseinek morális értékelésére. Ugyanakkor a kritikusok között felvetődik a kérdés: egyértelműen képes-e megítélni saját nemzete sajátosságait vagy más nemzetekét? Természetéből fakad a döntés vagy a többség hatására? Rendelkezi-e olyan univerzális eszköztárral, amely egyetemes mércét alkalmazva lehetővé teszi ezt számára, vagy csak saját partikuláris nemzetének közvetítése által?

Mondd, te mit választanál: másság vagy együttesség?

A vita tehát több komponensből tevődik össze, választás elé kényszerítve a résztvevőt: partikularizmus vagy univerzalizmus?

Radtke a témában folytatott értekezéseiben kijelenti, hogy a multikulturalizmus következményeként a származások pluralizmusa jön létre, a szolidaritás helyébe a kulturális identitás autenticitásába történő visszavonulás lép. Példaként az USA-t szemlélteti, ahol a főiskolákon fajok szerint elkülönült ünnepek vannak – mindezt a „különbségek ünnepléseként” maguk az érdekelt kisebbségek követelik (RADTKE, 1997).

Egedy Gergely konzervatív álláspontból közelíti meg a jelenséget. Meglátása szerint a nemzeti kultúrákat védeni kell, hiszen a globalizációs folyamatok nyomása ellen ez a módszer a leghatékonyabb (EGEDY, 2001).

Geertz a következőképp vall a jelenségről: „A kultúrák egymással szemben testesülnek csak meg: a különbségek a folyamat során domborodnak ki. A kultúrát csak a kulturális sokkon keresztül érzékelhetjük.” (GEERTZ, 2001: 197) Eszerint tehát a kultúra csak akkor válik létezővé, ha egy másik kultúrával találkozik. Önmagában egy kultúra sem nem látható, sem nem létező, tehát maga is csak egy konstrukció, amit egyedül az interkulturális kapcsolatokon keresztül tehetünk megfoghatóvá.

Vannak, akik amiatt ellenzik a multikulturalizmus megvalósulását, mert féltik az európai civilizáció privilégiumát a bevándorlóktól. A multikulturalizmus „leple” alatt árulást sejtene.

Mészáros Margit tanulmánya (MÉSZÁROS, 2004) szerint az ellenzők a következőkkel indokolják a módszer hatástalanságát:

- a multikulturalizmus megszünteti a nemzeti kultúrára alapozott politikai intézmények legitimitációját;
- a multikulturalizmus jegyében megfosztják a többségi társadalom tagjait az összetartozásuk alapjául szolgáló kultúrától;
- a multikulturalizmus összekeveri az identitásokat, a „multiidentitású”, vagyis inkább identitás nélküli, többnyire semmilyen azonosságtudattal sem rendelkező személyek típusát neveli ki, akiket – könnyűszerrel lehet manipulálni;
- a kisebbségi kultúrákat kijátsszák a nemzeti kultúrákkal szemben;
- a globalizáció káros hatásainak csak a nemzeti kultúra tud ellenállni;
- nem minden kultúra egyformán jó és értékes.

Összegzés

Az elmúlt évtizedek során a multikulturalizmus nem szűnő viták sorozatának kereszttüzébe került, sokan a jelenség bukásáról beszélnek, annak ellenére, hogy a mai modern társadalmak számára nincs semmiféle más út, mint a kulturális sokféleségre épülő társadalmi és politikai rend új formáinak

megteremtése. Ez a következőkkel magyarázható: az asszimilációs törekvések kudarcot vallottak, ugyanakkor az integrációs törekvések sem értek célt. A migrációs folyamatok ennek ellenére szüntelenül jelen vannak, vagyis a jelenséggel foglalkozni kell, célul tűzve ki a lehető legoptimálisabb megoldás megtalálását, majd annak gyakorlatba való beültetését.

A multikulturalizmus alap gondolata a kultúrák egyenértékűsége. Megjelenésének egyik alapvető célja: lépéseket tenni a kultúrák elnyomása ellen, mely ellentétben áll a modern társadalmak eszméjével. A multikulturalizmus hívei hisznek az elgondolásban: ha a kultúrák egyenlő elismerésben részesülnek, megelőzhetőek a konfliktusok.

Feischmidt Margit véleménye szerint a cél tehát „olyan új politikai megoldások megtalálása és bevezetése, melyek a kulturális különbözőség kezelésére és a különbségekből eredő társadalmi hátrányok kiegyenlítésére irányulnak.” (FEISCHMIDT, 1997: 27)

A kritikusokkal ellentétben a multikulturalizmus hívei a kisebbségek és az el nem ismert identitások számára a megoldást abban látják, hogy a politikai intézményeket tiszteletben tartják és elfogadják az értékek pluralizmusát, a létező különbségeket és a különbözőségi jogát.

IRODALOM

- Állásfoglalás az oktatás európai dimenziójáról készült Zöld Könyvről (1994). In: Zarándy Zoltán (szerk.): Európa az iskolában – az iskola Európában. OKI Kutatási Központ, Budapest. 95–101.
- CSERTI CSAPÓ Tibor (2000): A nemzetközi kisebbségvédelem alapkérdései. In: Forray R. Katalin (szerk.): Romológia–Ciganológia. Dialóg Campus, Budapest–Pécs. 25–41.
- EGEDY Gergely (2001): (Multi) kultúra – konzervatív olvasatban. In: Egedy Gergely: Konzervativizmus az ezredfordulón. Magyar Szemle Könyvek, Budapest. 222–239.
- FEISCHMIDT Margit (1997): Előszó. In: Feischmidt Margit (szerk.): Multikulturalizmus. Osiris Kiadó, Budapest. 7–28.
- FLERAS, Augie – ELLIOTT, Jean Leonard (1997): A multikulturalizmus Kanadában: „a sokféleség felmagasztalása”. In: Feischmidt Margit (szerk.): Multikulturalizmus. Osiris Kiadó, Budapest. 29–38.
- FORRAY R. Katalin – CS. CZACHESZ Erzsébet – LESZNYÁK Márta (2001): Multikulturális társadalom – interkulturális nevelés. In: Báthory Zoltán – Falus Iván (szerk.): Tanulmányok a neveléstudomány köréből. Osiris Kiadó, Budapest. 111–125.

- FORRAY R. Katalin: A multikulturális-interkulturális nevelés újabb értelmezései. <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWVpbm9jaWdva3R8Z3g6MjI4NzQ2ZGJmVkoWQ0Mg> [2013. 01. 05.]
- JUHÁSZ Attila (2011): A Sarazzin-vita eddigi hozadéka. In: Élet és Irodalom, 55, 15. szám. http://www.es.hu/juhasz_attila%3ba_sarrazin-vita_eddigi_hozadeka%3b2011-04-13.html [2013. 03. 23.]
- KISS Gabriella (1997): Multikulturalizmus – korunk alapszava? In: Kiss Gabriella (szerk.): Multikulturalizmus I. KLTE Szociológia Tanszék, Debrecen. 19–38.
- KOZMA Tamás (1993): Etnocentrizmus. In: Educatio, 2, 2. szám. 195–210.
- KOZMA Tamás: Etnocentrizmus. In: Vastagh Zoltán (szerk.): Értékátadás és konfliktusok a pedagógiában. mek.oszk.hu/01800/01808/01808.rtf [2013. 01. 02.]
- CS. CZACHESZ Erzsébet – LESZNYÁK Márta (1998): Multikulturális oktatáspolitikai koncepciók. In: Czachesz Erzsébet: Multikulturális nevelés. Szöveggyűjtemény tanító- és tanár szakos hallgatók számára. Mozaik Oktatási Stúdió, Szeged. 7–17.
- MÉSZÁROS Margit (2004): Nemzeti sokszínűség, multiethnicitás, multikulturalitás: egy biztonságosabb Európa felé. Kutatási füzetek 51. Zrínyi Miklós Nemzetvédelmi Egyetem, Budapest.
- ÖLLÖS László (2004): Univerzalizmus és partikularizmus. In: Öllös László: Emberi jogok – nemzeti jogok. Lilium Aurum Könyvkiadó, Somorja–Dunaszerdahely. 104–107.
- RADTKE, Frank-Olaf (1997): Az idegenség konstrukciója a multikulturalizmus diskurzusában. In: Feischmidt Margit (szerk.): Multikulturalizmus. Osiris Kiadó, Budapest. 39–46.
- TORGYIK Judit – KARLOVITZ János Tibor (2006): Multikulturális nevelés. Bölcsész Konzorcium, Budapest.
- UDVARHELYI Éva Tessa (2007): Vándorok kultúrák között. Artemisszió Alapítvány, Budapest.
- VASTAGH Zoltán (1997) Értékátadási folyamatok és konfliktusok a pedagógiában. JPTE Tanárképző Intézet Pedagógiai Tanszéke, Pécs.
- NIEDERMÜLLER Péter (2011): A multikulturális társadalom: viták, víziók, ideológiák V. http://www.galamus.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=48131:a-multikulturalis-tarsadalom-vitak-vizioik-ideologiak-v&catid=84:cssniedermullerpeter&Itemid=122 [2013. 01. 07.]

KUTATÁSOK A ROMOLÓGIA TERÜLETÉN

**ROMA/CIGÁNY AZ ELŐÍTÉLETEK SZORÍTÁSÁBAN. ESÉLYEK ÉS KORLÁTOK
MAGYARORSZÁGON ÉS A KELET-KÖZÉP-EURÓPAI TÉRSÉGBEN**

Összefoglaló

Az utóbbi évtizedek történelmi, gazdasági, társadalmi változásai, a kelet-közép-európai átalakulás Európa cigány/roma közösségeinek helyzetét, társadalmi esélyeit és korlátait új megvilágításba, a nemzetközi diskurzus homlokterébe helyezte. A tanulmány szakirodalmi áttekintés, kormányzati programok és intézkedési tervek, valamint világbanki jelentések alapján kívánja összefoglalni az európai roma népesség hátrányos helyzetének alapvető okait, és egyben következményeit, a kelet-közép-európai térség, illetve Magyarország romapolitikai megközelítéseit, intézményeit, szervezeteit, és az előrelépéseket a romák érdekérvényesítése, valamint az integrációban kulcsszerepet játszó oktatás terén.

Kulcsszavak: cigány/roma, esélyegyenlőség, roma integráció, romapolitika

A kelet-közép-európai átalakulás, a vasfüggöny lebontása, a rendszerváltozás és az EU bővítése a nemzetközi érdeklődés és diskurzus fókuszát Európa roma közösségeinek problémáira irányította. A változások, a piaccgazdaságba való átmenet, a világválság, a társadalmi olló tágulása az elmúlt évtizedekben tovább súlyosbította a romák nehézségeit. Történelmi, gazdasági, társadalmi tényezők együttesen járultak hozzá a roma közösségek életlehetőségeinek további romlásához, beleértve az alacsony iskolázottság és képzettség, a munkanélküliség, a települési hátrány, a rossz egészségi állapot egymással szoros összefüggésben álló és egymást erősítő következményeit. Egyrészt a megélhetési gondok mélyültek, másrészt a nacionalista érzelmek felerősödésével a romák elleni előítéletek nyíltabban jelentek meg, gyarapodtak a diszkriminatív, rasszista megnyilvánulások, sok helyen fizikai támadások. Mindezek következtében a roma közösségek helyzete bizonytalanná, kiszolgáltatottá és fenyegetetté vált, ami roma migrációs hullámokat eredményezett. A nyugati országok bevándorlási politikájának szigorítása azonban lassította a roma migrációt, a kiutasításokkal pedig a reintegráció problémaköre, illetve a reintegrációs programok igénye is a figyelem középpontjába került.

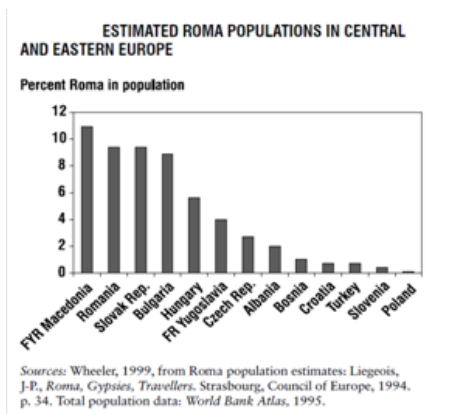
Az adatgyűjtési problémák, a roma közösségek és vezetők ellenérzései, illetve az eltérő érdekek miatt a romákkal kapcsolatos adatok, mérések és statisztikák valóságtartalma ellentmondásos és megkérdőjelezhető, a különböző szervezetek és a kormányzati statisztikák gyakran eltérő adatokat közölnek, így a tanulmányok legtöbbször becslésekre építenek. Az Európában élő romák létszámát 10 millió körül becsülik, egyes becslések azonban 12 milliót említenek. 70

százalékuk Közép- és Kelet-Európában és a volt Szovjetunióban él. Románia rendelkezik a legnagyobb, 2 millió körüli roma népességgel, Spanyolország, Törökország, Szerbia és Montenegró, Bulgária, Szlovákia és Magyarország roma lakosságát 400 ezer és 1 millió közé becsülik, míg Görögországban, Macedóniában, Olaszországban, Franciaországban, Németországban, Csehországban, valamint Nagy-Britanniában 100 és 400 ezer közötti a romák száma. Bulgáriában, Macedóniában, Romániában, Szlovákiában az említett roma populáció a teljes lakosság 9–11 százalékát jelenti (RINGOLD, 2000).

1. ábra. A roma népesség becsült aránya a kelet-közép-európai országokban (RINGOLD, 2000: 4;1).

ROMA POPULATION, 1991–94 (THOUSANDS)			
Country	Roma population	Total population	Percent of Roma
Albania	95	3,421	2.8
Bosnia	45	4,383	1.0
Bulgaria	750	8,459	8.9
Croatia	35	4,788	0.7
Czech Republic	275	10,323	2.7
Hungary	575	10,280	5.6
FYR Macedonia	240	2,191	10.9
Poland	45	38,446	0.1
Romania	2,150	22,761	9.4
The Slovak Republic	480	5,345	9.4
Slovenia	10	1,993	0.4
Turkey	400	59,461	0.7
FR Yugoslavia	425	10,675	4.0

Notes: Roma population estimates are midpoints of ranges.
Sources: Wheeler, 1999, from Roma population estimates: Liegeois, J-P, *Roma, Gypsies, Travellers* Strasbourg, Council of Europe, 1994, p. 34. Total population data: *World Bank Atlas*, 1995.



Az európai roma népesség rendkívül sokszínű, különböző nyelvvél, nyelvi dialektussal és kultúrával, amelyhez az egyes európai országok eltérő történelmi, társadalmi, és kulturális hagyományai és jellemzői keverednek.

A magyarországi cigány/roma népesség nyelvileg legalább három, egymástól elkülönülő főbb csoportra oszlik. A számarányát tekintve legnépesebb csoport, a romungrók, magyar cigányok (a 850 ezer és 1 millió fő között becsült cigányság közel 85 százaléka) már nem beszélik eredeti nyelvüket. A másik két csoport, az oláh cigányok és a beások különböző nyelvet beszélnek: a nagyobb létszámú oláh cigányok a romani nyelv különböző dialektusait, a beások egy archaikus román nyelvet használnak (általában a magyar mellett) mindennapi érintkezéseikben.

Hátrányos helyzetük legfőbb okai között több lényeges – egymással is szoros összefüggésben álló és egymást erősítő – tényezőt emelnek ki: a területi elhelyezkedést, a munkanélküliséget, a szegregációt, a rossz szociális helyzetet. A magyarországi romák többsége az ország leszakadó északi és keleti régióiban, alapvető infrastruktúra nélkül, riasztó körülmények között él, ami jelentősen erősíti a társadalmi marginalizációt, szegregációt. A kutatások szerint nagy részük (1993-ban 62 százalékuk, 2007-ben 72 százalékuk) a többségi lakosságtól elkülönülten él,

közel harmaduk gettószerű körülmények között (cigánysoron, telepen), 40 százalékuk 2000 fő alatti sorvadó kistelepülésen, aprófalvakban. Helyzetük a településtől, az urbanizáció fokától nagymértékben függ, a területi, települési hátrányok tovább erősítik az esélyegyenlőtlenséget. A nyolcvanas évek végétől, kilencvenes évek elejétől tömegesen költöztek be a városokba, így háromszorozódott meg Budapesten is a belső kerületek cigány lakosságának száma. Budapesten közel 19 százalékuk él szegregáltan, de nem gettósodott körülmények között, a gettótól alig jellemző (4%). Foglalkozásukat tekintve a legnagyobb arányt (a családok ötöde) azok a családok képviselik, amelyekben a férfiak munkanélküliek, a feleségek a háztartásban foglalkoztatottak. A családok csupán 12 százalékában dolgoznak a házastársak, több mint felében (54%) mindkét házaspár inaktív. Azok a családok, amelyekben mindkét fél inaktív és gyermekük is van, mélyen a létminimum alatt, mélyszegénységben élnek. A romák munkanélküliség rátája jóval meghaladja a többségi társadalomét, egyes térségekben 80–90, sőt egyes településeken a 100 százalékot is eléri.

A cigány/roma háztartásokban együtt élők száma meglehetősen magas. A cigány népesség közel 62 százaléka házas társsal, közel ekkora arányban gyermekével, 28 százaléka szüleivel, 17 százaléka testvérével él, és nem elhanyagolható a háztartásban élő egyéb rokonok aránya sem. A termékenységi mutatók jóval kedvezőbbek a romák körében; a 15 év alatti cigány gyermekek aránya kétszer nagyobb, mint a többségi gyermekeké. Mindez annak ellenére így van, hogy a cigányság körében is csökken a szülési kedv; 1971 és 2002 között 20 százalékkal kevesebb cigány gyermek született. A cigányság körében azonban még ma is a nagycsalád a jellemző; magas a három és annál több gyermeket szülő nők aránya. A többgyermekes roma asszonyok 33 százaléka négy vagy több gyermeket nevel (SZABÓNÉ KÁRMÁN, 2008).

A család nagysága, a családi kötelék ma már azonban mégsem jelent erős kapcsolati hálót, sőt a nagyon zsúfoltan élők körében nagyobb arányban mutatható ki elszigeteltség, kapcsolati vákuum. A tradicionális, szolidáris hálózatot jelentő cigány közösség már a múlté. Az erős rokoni hálózat, mint segítő közeg inkább mítosz, mint valóság. Ugyanakkor a roma migráció jellegzetes eleme, hogy családok, nagycsaládok összefogva, együtt indulnak útnak; ritka a magányos kivándorló. Ez is oka annak, hogy a roma migráció „láthatóbb és hallhatóbb”, ezáltal nagyobb mérvű jelenségként él a köztudatban, mint azt a felmérések mutatják, illetve mint más kisebbségek migrációs mozgása.

A cigányság felemelkedésének, integrációjának kulcskérdése az iskolázottság. Az alacsony iskolázottság, az általános iskolából való magas arányú lemorzsolódás, kis arányú szakképzettség és érettségi, valamint elenyésző arányú felsőfokú képzettség okai, és ugyanakkor következményei a cigányság hátrányos helyzetének. Ez az alapvető probléma Európában mindenütt érinti a roma közösségeket, és jelentős hátrány forrása a munka világában, a társadalmi beilleszkedés és az egészség terén is.

Az oktatással kapcsolatos problémák része, hogy az intézményes oktatás a roma családok többsége számára nem jelent értéket, ehhez általában a szülők

negatív tapasztalatai is hozzájárulnak. A roma gyermekek óvodai, iskolai gyenge részvétele gyakran egyéb tényezőkkel, a mély szegénységgel, a ruháztatás, az iskoláztatás, a közlekedés anyagi nehézségeivel, illetve az ebből fakadó szégyenérzettel függ össze.

A cigány/roma gyermekek elsődleges szocializációs közege a család, az a társas környezet, amelybe a gyermek születik, és amely a kulturális és a nyelvi mintát is szolgáltatja számára. Ebben a folyamatban a gyermekkel legközelebbi kapcsolatban álló szülő, az anya szerepe kiemelt. Az általa nyújtott nyelvi minta hatást gyakorol a gyermek nyelvi fejlődésére, és a későbbiekben lassíthatja vagy gyorsíthatja a nyelvi fejlődés folyamatát, nyelvi, tanulási és társadalmi hátrány vagy előny forrása lehet. Réger Zita kutatásai, majd tanulmányok sora hívta fel a figyelmet a nyelvi szocializáció jelentős szerepére és problémáira a cigány gyermekek iskolai nehézségeiben, felismerve az alacsony iskolázottság és ebből fakadó foglalkoztatási gondok nyelvi gyökereit, s hogy e nyelvi hátrány más területekre is áttevődő hátránként társadalmi esélytelenséggé válik. A cigány/roma gyermekek családi szocializációjának, illetve a cigányság és a többségi társadalom eltérő családi szocializációja során közvetített kulturális mintáinak különbözősége, a nyelvi szocializáció különbözősége, valamint a jellemzően késői és rövidebb időre korlátozódó óvodai részvétel alapvetően befolyásolják a szociális beilleszkedést éppúgy, mint a nyelvi fejlődést vagy a tanulási teljesítményt.

A cigány/roma gyermekek családi és intézményes szocializációja, az eltérő szociokulturális normarendszer, a kisebbségi szokások és a többségi elvárások először az óvodai képzés során ütköznek. A nem magyar (romani vagy beás) anyanyelvű, cigány–magyar kétnyelvű, vagy magyarul gyengén beszélő cigány/roma gyermekek nyelvi, nyelvváltási, az anyanyelv nyelvi rendszeréből, sajátosságaiból adódó nehézségei mellett Réger Zita szerint a „cigány gyermekek nyelvi hátránya nagyrészt abból ered, hogy a gyerekek számára elérhető, otthon elsajátított nyelvi mintából az írott nyelvvél, az írásbeliséggel való kapcsolat rendszerint hiányzik.” (RÉGER, 1995) Az írásra-olvasásra szocializálás kulcsfogalma az írás-olvasási esemény (literacy event). Ilyen eseményeknek tekinthető minden olyan helyzet, cselekvés, amelyben szülő, illetve felnőtt és gyermek az írott és olvasott betűvel kerül kapcsolatba, mint a mesekönyv-nézegetés, tévéhirdetések, különböző játékok, csomagolások, utcai táblák, feliratok szövegének felolvasása során. Az iskolázottabb és jobb szociális helyzetű családokban már egészen kis kortól mesekönyvek veszik körül a csecsemőt. A közös mesekönyv-nézegetés, olvasás során pedig, számos olyan készséget sajátít el a gyermek (hallgatóvá válik, figyel, megfigyel, kíváncsi a sorát a beszédben, megtanulja az írás-olvasás értékét), amely hatással van nyelvi-kommunikációs fejlődésére és már az iskola előtti időszakban több éves tapasztalatot jelent az írás-olvasás tanulási folyamatában. A hagyományos cigány közösségekben hiányoznak az írásbeliséggel kapcsolatos események és tárgyak (e tekintetben ma már egyre inkább az iskolázottság és a szociális helyzet válik meghatározóvá). Ugyanakkor a cigány/roma gyermekek otthonról hozott mintáit, nyelvhasználati módjait (hangosabb, egymás szavába vágó, túlkiabáló beszélgetési stílus, eltérő szókinés) az

intézmény nem támogatja, kerülendőnek tartja, így a különbség esetlegesen már itt kudarccá, deficitté válhat.

Az óvodai képzésnek nyelvi, kulturális, szocializációs, illetve iskola-előkészítő szerepe van. Egy jól működő óvodai program, a cigány/roma kultúrát jól ismerő pedagógusokkal és előítéletmentes nevelői légkörrel kimutathatóan hozzájárul az egyenlőtlenségek csökkentéséhez, a későbbi iskolai sikerekhez, így különösen fontos lenne a cigány gyermekek esetében.

Az országos adatokkal ellentétben Budapesten a szegregáció mértéke jóval kisebb, a cigány/roma lakosság többsége asszimilált lakókörnyezetben él, és nem beszéli a cigány nyelvet, valamint az országos adatokhoz képest nagyobb arányban veszi igénybe az óvodai képzést. Ebben az összefüggésben az eltérő nyelvi szocializáció alapvetően nem etnikai kérdés, hanem elsődlegesen a szülők alacsony iskolázottságával és rossz szociális helyzetével összefüggésben magyarázható nyelvi hátránnyá jelentkezik a cigány és a nem cigány lakosság körében egyaránt. Ugyanakkor az óvodai képzés teljes időtartamában való részvétel esetén egy jól működő óvodai program képes betölteni nyelvi, kulturális, szocializációs, felzárkóztató, illetve iskola-előkészítő funkcióját, és jelentősen hozzájárulhat a nyelvi hátrányból adódó egyenlőtlenségek csökkentéséhez.

A cigány/roma gyermekek egy jelentős része azonban nem jár óvodába, vagy később kerül oda, arányuk az 5–7 éves korosztályban nagyobb. Óvodai képzésben országosan a gyermekek 88 százaléka részesül, míg a cigány gyermekeknek kevesebb, mint a fele. A cigány családok jelentős része (20%) azonban olyan településen él, ahol nincs óvoda, a kisgyermekek utaztatása pedig nehézségekbe ütközik. A 3–5 éves cigány gyermekek 20 százaléka egyáltalán nem jár óvodába. Az óvodahiány mellett lényeges az óvodai férőhelyhiány is, s bár 1993 óta törvény írja elő a kötelező óvodai részvételt öt éves kortól, a gyakorlatban ez gyakran nem valósul meg (szülők tiltakozása, mulasztása, megoldhatatlan közlekedés). Babusik Ferenc kutatásában arra az eredményre jutott, hogy a cigány/roma gyermekek óvodába járási arányai, ideje, és koréve nem ún. „roma kulturális sajátosság”, hanem a cigány/roma népesség települési elhelyezkedésével, az ebből következő óvodai hiánnyal, valamint az óvodák alacsony kapacitásával függ össze (BABUSIK, 2003).

Az óvodába nem járó gyermekek 37 százaléka azután – a szellemileg enyhén fogyatékos gyerekeknek fenntartott – ún. speciális iskolában kezdi és folytatja iskolai pályafutását. Az iskolai szegregációnak ez a gyakorlata Magyarországon kívül Szlovákiában, Csehországban, Bulgáriában és Romániában is tapasztalható.

A cigány/roma gyermekek Európában mindenütt az országos átlag alatt teljesítenek az iskolában. Az alacsony szintű tanulási teljesítmény háttérében a már említett eltérő szocializáció és nyelvi hátrány mellett a koncentrációt zavaró zsúfolt és zajos otthoni viszonyok, a rossz szociális helyzet, a tanulást és tájékozódást segítő személyek, tárgyak és eszközök hiánya, valamint az idegen és barátságtalan, gyakran ellenséges iskolai környezet áll.

2004-ben a 19 év feletti magyarországi cigány/roma népesség 30 százaléka nem végezte el az általános iskolát, 36 százalék általános iskolát, 20 százalékuk szakmunkásképzőt végzett, az érettségizettek aránya 11,4, a felsőfokú végzettségüké mindössze 1,3 százalék. Az iskolázottság nagymértékben függ a településtől, az urbanizáció fokától, a budapesti romák töredéke (5,7 %) nem végzi el az általános iskolát, csak 10 százalékuk legmagasabb végzettsége általános iskola és 16 százalékuk rendelkezik felsőfokú végzettséggel (BABUSIK, 2005).

A cigány/roma gyermekek oktatási helyzete az utóbbi két évtizedben egyedül az általános iskola befejezése terén javult, a közép- és felsőfokú képzésben romlott. A cigány tanulók döntő hányada jelenleg a szakképzésbe áramlik, leginkább a piacképtelen szakmákat adó osztályok és iskolák töltődnek fel velük, így egyszerre történik meg a szegregáció, a beiskolázás és ugyanakkor a „kapun belüli” lemorzsolódás. Az esélyegyenlőtlenségi indexek szerint a nem cigány gyermekeknek hatszor akkora esélyük van a szakmunkásképző sikeres befejezésére, mint a cigány gyermekeknek, míg a középiskola befejezése szempontjából ez a különbség már több mint ötvenszeres: azaz egy cigány gyermeknek ötvenszer kisebb esélye van arra, hogy középiskolai végzettséget szerezzen, és felsőoktatási intézménybe felvételizhessen, mint egy nem cigány gyermeknek. A kevés számú magasabb iskolázott roma fiatal, pedig gyakran azzal kénytelen szembesülni, hogy sokszor származásuk miatt mégsem tudnak képzettségüknek megfelelő munkakörben elhelyezkedni.

Az európai kormányok romapolitikai megközelítései különböző válaszokat adnak a két alapvető kérdésre: hogyan tekint a politika a romákra: mint különálló csoportra vagy mint a szélesebb társadalom tagjaira; illetve milyen módon kezeli őket: kényszerítő intézkedések vagy a jogaik tiszteletben tartása mentén? A kényszerítő megoldások, a kirekesztés, marginalizálás és az asszimiláció is a roma közösségek eltüntetésére, láthatatlanná tételére irányul, figyelmen kívül hagyva, sőt tagadva cigány/roma egyének és közösségek saját kultúrájukhoz való jogát.

2. ábra. A romapolitika típusai Európában (RINGOLD–ORENSTEIN–WILKENS, 2005: 14 alapján).

	kényszerítő	jogalapú
a romák, mint elkülönült közösség	kirekesztés	kisebbségi jogok
a romák, mint a többségi társadalom individuális tagjai	asszimiláció	integráció

Miközben a kirekesztő és asszimilációs politika maradványai még megtalálhatók Európában, addig számos kormányzati és kormányközi program, alapítvány és szervezet révén új romapolitikai megközelítések, stratégiák bontakoznak ki, hangsúlyozva az etnikai kisebbségek egyéni és közösségi jogait.

Ma már valamennyi európai ország alkotmánya tartalmazza a törvényelőtti egyenlőség megfogalmazását, illetve a hátrányos megkülönböztetés kizárását, ugyanakkor az anti-diszkriminációs törvényhozás területén komoly adósságaik vannak. Az ombudsman intézményének kiépülése azonban egész Európában jelentős előrelépést jelentett a romák érdekeinek védelmében és érvényesítésében is. Léteznek kormányhoz vagy minisztériumhoz kapcsolódó tanácskozó testületek (Roma Integrációs Tanács), amelyek a kisebbségek érdekeit és véleményét közvetítik a döntéshozók felé, különböző hatékonysággal és befolyással. A cigány kisebbségi önkormányzatok – számos probléma ellenére – szintén fontos szerepet játszanak a cigány/roma közösség érdekeinek érvényesítésében, társadalmi-politikai aktivitásában. Magyarországon az 1993-as kisebbségi törvény alapján a cigány/roma közösség is kisebbségi önkormányzatot választhatott. 1994–1995-ben 477 cigány kisebbségi önkormányzat jött létre, 2006-ra számuk 1118-ra emelkedett. Nemzetközi szinten is számos érdekképviselői szervezet jött létre, mint a Roma Nemzeti Kongresszus és a Nemzetközi Roma Szövetség.

A tagjelölt országokban a romapolitika intézményeinek és programjainak kibontakozásához és működtetéséhez nemzeti és nemzetközi alapítványok és szervezetek, valamint állami és magánforrások biztosítanak támogatást. Az EU által a Phare program keretében a csatlakozó országok számára roma-vonatkozású projektekre elkülönített összeg 1999-ben 11,7 millió euróról 2001-ben 31,4 millióra növekedett (RINGOLD–ORENSTEIN–WILKENS, 2005: 181).

A Világbank 2000-ben kiadott jelentése szerint 1990 és 1999 közötti időszakban Magyarországon közel 1400 romákra vonatkozó projekt valósult meg állami forrásból és nem kormányzati szervezetek, magán- és közalapítványok támogatásával. A projektek 62 százaléka állami finanszírozással, 38 százaléka magánalapítványok (Autonómia Alapítvány, Soros Alapítvány) támogatásával jött létre (RINGOLD–ORENSTEIN–WILKENS, 2005: 139).

3. ábra. Roma-projektek a Phare-program keretében Közép-Kelet-Európában
1993–2001 (RINGOLD–ORENSTEIN–WILKENS, 2005: 181).

**PHARE-FUNDED PROGRAMS FOR ROMA IN CENTRAL
AND EASTERN EUROPE, 1993–2001**

(European Community Grants, in thousands of euros)

	1999	2000	2001	Total
Bulgaria	500	3,500	6,350	11,915
Czech Republic	500	2,850	3,000	8,128
Hungary	6,900	2,500	5,000	16,319
Romania	0	1,000	7,000	10,661
Slovak Republic	3,800	3,800	10,000	19,535
Total	11,700	13,650	31,350	66,558

Source: European Commission, Directorate General for Enlargement, 2002.

4. ábra. Roma-projektek támogatása Magyarországon 1990–1999 (RINGOLD–ORENSTEIN–WILKENS, 2005: 139).

PROJECTS BY DONORS, 1990–99				
Donor	Number of Projects	Percent of Total Projects	Total Expenditures (thousand ft)	Percent of Total Expenditures
<i>Private foundations</i>				
Autonómia Foundation	474	34.0	274,409	7.5
Network for Democracy (DemNet)	4	0.3	8,379	0.2
Soros Foundation	52	3.7	824,902	22.7
<i>Government financed</i>				
Public Foundation for Modernizing Public Education	4	0.3	5,500	0.2
Ministries	318	22.8	1,364,313	37.5
National Foundation for Employment (OFA)	12	0.9	117,784	3.233
National Institution for Health Prevention (NEVI)	29	2.1	21,602	0.6
NEKH	37	2.6	63,891	1.8
Public foundations	431	30.9	369,349	10.2
Regional Development Councils	34	2.4	586,615	16.1
Total	1,395	100.0	3,636,744	100.0

Source: World Bank project database.

Az előítéletek végigkísérik az európai cigány/roma népesség történetét. A gazdasági válság, a többségi társadalom fokozódó nehézségei az előítéleteket tovább erősítik. Az előítéletek csökkentésében az oktatásnak alapvető szerepe van. A kellő ismeretek hiányában, a tudatlanság talaján születhetnek többek között a romák alacsony iskolázottságát gyenge szellemi képességekkel, munkanélküliségüket dolgozni nem akaró, élősködő jellemvonással magyarázó, vagy a járványokért, betegségekért a romákat felelőssé tevő sommás kijelentések, előítéletek. Minél mélyebb és árnyaltabb ismereteink vannak egy társadalmi csoport történelméről és kultúrájáról, annál kevésbé hagyatkozunk előítéletekre, sztereotípiákra. Magyarországon 1997 óta a cigány/roma kultúra oktatására órakeretet és állami normatívát vehetnek igénybe az óvodák és az iskolák, ennek hatékonysága az előítéletek csökkenésében azonban még nem érezheti hatását kellő mértékben. Eredményes romológia programok indultak viszont a magyarországi egyetemeken, a pedagógusképzésben (1994 óta a zsámbéki, majd

váci Tanítóképző Főiskolán működik romológia tanszék. 1997-től romológia szeminárium indult, majd 2000-től önálló romológia tanszék alakult a Pécsi Tudományegyetemen, ahol a cigány kultúra és nyelvek oktatása mellett romológia bölcsész-képzés is folyik), amely egyrészt romológiai szellemi műhelyként funkcionál, másrészt karriermodellként és lehetőségként a roma fiatalok számára. Magyarországon számos alternatív középiskolai program is indult az általános iskolából a középiskolába való átmenet, illetve középiskolai tanulmányaik megvalósítására.

A szakképzésben, illetve a munkaerőpiacon kedvezőbb esélyek megteremtését, ehhez a verseny és a piac követelte szaktudás nyújtását tűzte ki célul a jelentős hátránnyal induló – nem kizárólag roma – fiatalok számára a Roma Esély Alternatív Alapítványi Szakiskola Szolnokon (jelenleg Dr. Hegedűs T. András Szakiskola, Középiskola, Általános Iskola és Kollégium néven az „Integrált Oktatásért” Alapítvány és az Országos Cigány Önkormányzat fenntartásában), a Don Bosco Általános Iskola, Szakiskola, Szakközépiskola és Kollégium Kazincbarcikán a magyarországi Római Katolikus Egyház támogatásával. A budapesti Kalyi Jag Roma Nemzetiségi Szakiskola, Szakközépiskola és Alapfokú Művészetoktatási Intézmény modern, gyakorlati ismeretek, számítástechnikai tudás átadása mellett elsődlegesen a roma hagyományok, kultúra és identitás megismerésére és megőrzésére jött létre. 2004 óta szakközépiskolai osztályaiban a diákok érettségi bizonyítványt is szerezhetnek. Az utóbbi években Kalocsán, és Miskolcon is indított iskolát a fenntartó. A Józsefvárosi Tanoda Budapesten és a Collegium Martineum Pécs-Mánfán speciális napközi, illetve kollégiumi programja megfelelő tanulási környezet, tanórán kívüli tevékenységek biztosítását vállalta a roma gyermekek számára. Hiánypótló feladatvállalásuk és elért eredményeik ellenére a budapesti tanoda is állandó anyagi nehézségekkel küzd, a Collegium Martineum azonban pénzügyi problémák miatt 2008 szeptemberében végleg beszüntette működését. 1994-ben a roma közösség, roma tanárok kezdeményezésére a független értelmiségiek és roma/cigány szervezetek által létrehozott Gandhi Alapítvány alapította a pécsi Gandhi Közalapítványi Gimnáziumot és Kollégiumot (jelenleg a Gandhi Gimnázium Közhasznú Nonprofit Korlátolt Felelősségű Társaság fenntartásában), amely Magyarország és egyben Európa első roma nemzetiségi, érettségig adó intézménye. Az a szándék hívta életre, hogy „nyitott szellemű, tudományok iránt fogékony, népéhez és anyanyelvéhez kötődő cigány fiatalokat”¹⁴ képezzenek, a roma kultúra és nyelvek oktatása mellett felkészítve őket a továbbtanulásra. 2000-ben érettségizett az első osztály, amelyből a tanulók csaknem fele a felsőoktatásban folytatta tanulmányait. A Kis Tigris Gimnázium és Szakiskolát 2004-ben alapította a Tan Kapuja Buddhista Egyház, azzal a céllal, hogy „a hagyományos iskolarendszerből kihulló, többségében roma/cigány fiatalokat felzárkóztassa, érettségihez, ettől függő piacképes szakmához, lehetőség szerint minél magasabb számban a felsőoktatásban folytatott

¹⁴ A Gandhi Gimnázium és Kollégium pedagógiai programja. <http://gandhi.dravanet.hu/beiskolas.php> [2013. 04. 01.]

továbbtanuláshoz juttassa.”¹⁵ A központi iskolaépület Alsószentmártonban található, esti tagozatai Komlón és Pécsen is működnek. 2007-ben a „Dzsaj Bhím” buddhista közösség az észak-kelet magyarországi Sajókázán alapította meg iskoláját, a Dr. Ámbédkar Iskolát, amelynek telephelyei – a „házhöz vinni az iskolát” alapelvnek megfelelően – Alsószolcán, Ózdon és Sátán is működnek. Az iskola 2011-től az Amnesty International módszertani iskolájaként működik, azzal a céllal, hogy megvalósuljon az Amnesty International Emberi Jogi Barát Iskola (Human Rights Friendly School) elnevezésű projektje.¹⁶

A példaértékű kezdeményezések azonban gyakran állandó anyagi gondokkal küszködve, napról napra léteznek, sajnálatos módon nemritkán alul maradnak az állandó finanszírozási problémákkal való küzdelemben (ahogy a Collegium Martineum, amely 2008 szeptemberében végleg bezárta kapuit). Kezdetben a kezdeményezések zöme a Soros Alapítvány jelentős támogatásával jöhetett létre, Soros György jelenleg is a Roma Oktatási Alap egyik fő szponzora a szintén általa létrehozott Nyílt Társadalom Intézeten keresztül. Ma már ugyan bővült a magánadományok, szponzori támogatások, egyházi, uniós források köre, a hasonló mintaértékű modellek hosszú távú fennmaradásához, hatékony működéséhez és továbbfejlesztéséhez határozottabb és következetesebb állami szerepvállalásra és állami szintű támogatásra van szükség. A civil szervezetek képesek arra, hogy érzékenyen reagálva a társadalmi problémákra, működőképes megoldási lehetőségeket kínáljanak és építsenek fel, arra azonban nem, hogy nagyobb rendszereket a kezükben tartsanak és működtessenek.

A külföldi példák között említésre méltó a bulgáriai Vidin modell, amely civil szervezetek kezdeményezésére, elsősorban a Soros György alapította Nyílt Társadalom Intézet támogatásával indult Vidin városában, ahol 1992-ben a roma népesség a város lakosságának 6 százalékát tette ki. A modell lényege, hogy integrálja a roma gyermekeket a többségi iskolarendszerbe. Ennek érdekében iskolabuszokkal szállították a roma gyermekeket a telepekről az iskolákba, gondoskodtak a gyermekek étkezéséről, ruházataról, valamint roma felnőtt kísérőkkel segítették a tanárok, szülők és gyermekek kommunikációját, interakcióját, a kulturális különbségek áthidalását. A Nyílt Társadalom Intézet támogatta a Step-by-Step iskolakezdeményezést is. A projekt Bulgáriában, Szlovákiában, Csehországban és Magyarországon is eredményesen működött. A felsorolt országok mindegyikében működött a szegregációnak az a sajnálatos gyakorlata, hogy a roma gyermekeket nagy számban a szellemileg fogyatékos tanulóknak biztosított speciális iskolákba tanácsolták. A Step-by-Step projekt során, biztosítva a tárgyi és személyi feltételeket, a többségi iskolákban követett tanterv szerint tanították a roma diákokat a speciális tanterv helyett. A második évben a felmérések igazolták, hogy a második osztályos roma tanulók 64 százaléka képes teljesíteni az általános követelményeket, nincs szükségük speciális képzésre.

¹⁵Az iskola küldetésnyilatkozata. <http://www.kistigrisgimi.extra.hu/iskola2.html> [2013. 04. 01.]

¹⁶<http://www.ambekar.hu> [2013. 04. 01.]

Szintén a roma gyermekek iskolai integrációjának elősegítésére elindította el 1999-ben, Madridban a Városi Tanács és az Általános Cigány Egyesület az Akció Terv részeként az Iskola-monitoring programot. Ebben a programban is roma közvetítők, szociális munkások és a szülők bevonásával segítették a bizalom kiépülését és az együttműködést a roma családok és az iskola között. Szlovákiában, 1992-ben vezették be a Nulladik osztály programot, lényegében egy ingyenesen igénybe vehető iskola-előkészítő tanévet az általános iskola első osztályát megelőzően, amely elsődlegesen nyelvi felkészítést, valamint szociális kulturális és higiéniai ismereteket kíván nyújtani a roma gyermekeknek (RINGOLD–ORENSTEIN–WILKENS, 2005).

2003 júniusában Budapesten került megrendezésre a Nyílt Társadalom Intézet és a Világbank szervezésében és az Európai Bizottság, az UNDP, az Európa Tanács Fejlesztési Bankja, valamint a finn és a svéd kormányok támogatásával a Regionális Roma Konferencia „Romák a bővülő Európában. A jövő kihívásai” címmel. A konferencián résztvevő nyolc ország (Horvátország, Bulgária, Románia, Macedónia, Csehország, Szerbia–Montenegró, Szlovákia, Magyarország) kormányfői a Világbank és a Nyílt Társadalom Intézet képviselőivel közösen megállapodtak abban, hogy a 2005–2015 közötti időszakot a Roma Integráció Évtizedévé nyilvánítják. 2004 novemberében Budapesten megrendezett ülésen kidolgozásra és elfogadásra, majd 2005 februárjában, Szófiában aláírásra és kihirdetésre került az „Évtized Nyilatkozat”:

„»Romák a bővülő Európában. A jövő kihívásai« című, 2003-ban megrendezésre került konferencia eredményeire építve, kinyilvánítjuk, hogy kormányaink a diszkrimináció megszüntetéséért fognak tevékenykedni, hogy csökkenjen az elfogadhatatlan szakadék a romák és a társadalom többi része között, ahogy ezt Évtized Cselekvési Terveinkben célként megjelöltük.

2005–2015 közötti időszakot a Roma Integráció Évtizedének nyilvánítjuk, és kötelezettséget vállalunk arra, hogy támogatjuk a Roma közösségek valódi részvételét és bevonását az Évtized Program céljainak megvalósításába, továbbá, hogy kimutatjuk az elért fejlődést az Évtized Cselekvési Terveinek megvalósítása során szerzett tapasztalatok értékelése, és az eredmények mérése alapján.”

A Roma Integráció Évtized stratégiai terve az esélyegyenlőség, egyenlő hozzáférés elvét hangsúlyozva tartalmazza a romák társadalmi integrációjának megteremtése érdekében szükséges lépéseket az oktatás, a foglalkoztatás, a lakhatás, az egészségügy, az egyenlő bánásmód érvényesítése, valamint a kultúra, a média és a sport területén.¹⁷

¹⁷ Roma Integráció Évtizede Program Stratégiai Terv, 2007. <http://www.szmm.gov.hu/main.php?folderID=1052&articleID=4821&ctag=articlelist&iid=1> [2012. 11. 15.]

2011 első felében a magyar EU-elnökség alatt fogadták el az unió romapolitikájának keretstratégiáját, megerősítve az Európai Unió szerepvállalását, az EU és a tagállamok közti szorosabb együttműködést a roma integráció terén.¹⁸

Az elmúlt másfél-két évtizedben több kormányzati kísérlet, kormányközi, és civil kezdeményezés, a romák társadalmi integrációját, életkörülményeik javítását célul kitűző program, nemzetközi együttműködés történt, és számos – hazai és EU-s forrásokból finanszírozott – projekt, jó gyakorlat valósult meg sikeresen, pozitív változásokat elindítva helyi, regionális, esetenként országos szinten egyaránt. A kétezres évek elejétől, az európai uniós stratégiai törekvések által is készítve az esélyegyenlőség, integráció, inklúzió kérdésköre a figyelem fókuszába került és számos stratégiai dokumentum és jogszabály született e témában. A közelmúlt vizsgálati eredményei és statisztikái azonban azt mutatják, hogy a programok nem érték el a leginkább rászoruló, legkiszolgáltatottabb rétegeket, legfőképpen az elszigetelten élő romákat, és az egyes projektek pozitív hatása, a kiterjedt intézményi struktúra, és a rendelkezésre álló anyagi források ellenére országos szinten mégsem eredményeztek jelentős előrelépést, érzékelhető változást a társadalmi felzárkózás, az esélyegyenlőség és antidiszkrimináció terén. Az elmúlt években sokkal inkább a diszkrimináció növekedését és az integráció szintjének csökkenését érzékeljük és tapasztaljuk.

A magyarországi roma népesség foglalkoztatási, oktatási, lakhatási és egészségi helyzete továbbra is jelentős mértékben elmarad az országos átlagtól. Az alapvető problémák, mint az alacsony iskolai végzettség, a tartós munkanélküliség, a szegénység, a területi kirekesztés, a rossz egészségi állapot, a diszkrimináció egymással szoros összefüggésben álló és egymást erősítő okai, és ugyanakkor következményei a cigányság hátrányos helyzetének. A konfliktusok, a romákat erő diszkriminatív, rasszista megnyilvánulások, fizikai támadások gyarapodása, a szélsőjobboldali szervezetek térnyerése aggasztó tendenciák.

Az utóbbi évek kiemelt komplex programja a Roma Integráció Évtizede Program (RIÉP) volt. A Roma Integráció Évtizede Program (RIÉP) által megjelölt célok megvalósulási folyamatának monitoring vizsgálatát a Kurt Lewin Alapítvány végezte el, amelyben a szakértők, és a résztvevők körében végzett kutatás alapján összegezte értékelését:

„A kérdőíves kutatás eredményei szerint bár bizonyos intézkedések korlátozott mértékben sikeresnek tekinthetők, a program összes területén – azaz oktatás, foglalkoztatás, lakhatás és egészségügy terén – növekedett a diszkrimináció és csökkent az integráció szintje az elmúlt években.”

„...a megkérdezettek a programot többnyire egy jóindulatú, reprezentatív, szimbolikus eljárásnak, és nem valós cselekvésnek tekintették.”

¹⁸ A magyar elnökség programja, 2007; Roma Integráció Évtizede Program Stratégiai Tervhez kapcsolódó, a 2008–2009. évekre szóló kormányzati intézkedési terv, 2007.

<http://www.szmm.gov.hu/main.php?folderID=1052&articleID=4821&ctag=articlelist&iid=1>
[2012. 11. 15.]

A szakértők alapvető hiányosságként említik a célok összehangolásának, a megfelelő hatásvizsgálatoknak, az értékelési és visszacsatolási rendszereknek a hiányát, az eredmények kimutatásában az összhang, az egyes szakterületek, minisztériumok és végrehajtási területek között az átláthatóság és a hatékony kommunikáció hiányát. A vizsgálat összegzésében a következő olvasható:

„Bár az egyes programok lehetnek pozitív hatásúak, illetve kiterjedt intézményi struktúra, nagy mennyiségű anyagi források állnak rendelkezésre a Program által meghatározott feladatok végrehajtására; a problémák kezeléséhez szükséges megfelelő társadalmi, politikai háttér, stratégia, koncepció, átlátható támogatási rendszer hiányában a Roma Integráció Évtizede Program hatékonysága és eredményessége nem biztosított.”¹⁹

A Türr István Képző és Kutató Intézet (TKKI) 2012 tavaszán végzett kutatása jelentésében a megoldási törekvések sikertelenségének legfőbb okait a következőkben foglalja össze:

- „A közigazgatás gyengeségei: a szaktárcák közti együttműködés és a menedzsment szemlélet hiánya az intézkedési tervek készítésében, továbbá a különböző szintek közti nem megfelelő feladatmegosztás.
- A politikai megosztottság: a kormányzatok közti összhang hiánya, illetve a kormányzatokon belüli következetlenségek, megtorpanások.
- A forrásfelhasználás egységes monitoring, értékelési és nyilvántartási információs rendszerének hiánya.
- Szociálpolitikai problémák: az alapvetően intoleráns magyar társadalom.”²⁰

A TKKI megalkotta a társadalmi felzárkózás-politika integrált folyamatmodelljét, amelyben megfogalmazza a társadalmi felzárkózás sikerének alapfeltételeit:

- Határozott és következetes kormányzati fellépés, politikai érdekektől mentes elhatározás.
- Az elfogadáshoz, befogadáshoz szükséges toleráns szemlélet erősítése pozitív kormányzati példamutatással, kommunikációs kampányokkal.

¹⁹ A Roma Integráció Évtizede Program által megjelölt célok megvalósulási folyamatának monitoring-vizsgálata Magyarországon a 2005–2009 közötti időszakra vonatkozóan, Kurt Lewin Alapítvány Budapest, 2010. http://www.romadecade.org/files/downloads/Decade%20Watch%202010/Decade_of_Roma_Inclusion_HU_fin.pdf [2012. 12. 12.]

²⁰ A társadalmi felzárkózás szakpolitika-alkotás integrált folyamatmodellje. Türr István Képző és Kutató Intézet, 2012. http://arop119.kormany.hu/download/9/f9/50000/AROP119_Folyamatmodell.pdf [2012. 12. 10.]

- Stratégiai tervezés, a komplex, összehangolt ágazati együttműködésekben, politikailag független kutatói csapat javaslatait figyelembe vevő, menedzsment szemléletű működés.
- Közép és hosszú távú gondolkodás, kormányzati ciklusokon átívelő, szakmai alapokon nyugvó, politikai érdektörékvésektől független fejlesztések.
- Szakmai testület létrehozása.
- A civil és a kormányzati szféra együttműködése.
- A felzárkózási célú programok teljes körű követésére alkalmas információs rendszer.

IRODALOM

A magyar elnökség programja (2007. július 1–2008. június 30.).

<http://www.szmm.gov.hu/main.php?folderID=1052&articleID=4821&ctag=articlelist&iid=1> [2012. 11. 15.]

A Roma Integráció Évtizede Program által megjelölt célok megvalósulási folyamatának monitoring-vizsgálata Magyarországon a 2005-2009 közötti időszakra vonatkozóan. Kurt Lewin Alapítvány, Budapest, 2010. [http://www.romadecade.org/files/downloads/Decade%20Watch%202010/Decade of Roma Inclusion HU fin.pdf](http://www.romadecade.org/files/downloads/Decade%20Watch%202010/Decade%20of%20Roma%20Inclusion%20HU%20fin.pdf) [2012. 12. 12.]

A társadalmi felzárkózás szakpolitika-alkotás integrált folyamatmodellje. Türr István Képző és Kutató Intézet, 2012. [http://arop119.kormany.hu/download/9/f9/50000/AROP119 Folyamatmodell.pdf](http://arop119.kormany.hu/download/9/f9/50000/AROP119_Folyamatmodell.pdf) [2012. 12. 10.]

BABUSIK Ferenc (2005): Az esélyegyenlőség korlátai Magyarországon. Státusz, etnicitás, kirekesztődés az egészségügyben és a szociális szférában. L'Harmattan, Budapest.

BABUSIK Ferenc (2003): A roma gyerekek óvodáztatása, 2001/2002. tanév. In: Új Pedagógiai Szemle, 53, 6. szám. 22–39.

FORRAY R. Katalin szerk. (2000): Romológia – Ciganológia. Dialog Campus, Pécs.

FORRAY R. Katalin – MOHÁCSI Erzsébet (szerk., 2002): Esélyek és korlátok. A magyarországi cigány/roma közösség az ezredfordulón. Cigány tanulmányok 6. PTE BTK Romológia Tanszék, Pécs.

RÉGER Zita (1995): Cigány gyerekek nyelvi problémái és iskolai esélyei. In: Iskolakultúra, 5, 24. szám. 102–106.

RÉGER Zita (2009): Az orális kultúra és a nyelvi szocializáció összefüggései magyarországi cigány nyelvi közösségekben.

http://www.sulinet.hu/oroksegtar/data/magyarorszagi_kisebbssegek/2009/cigan_yok/Tanulmányok_a_ciganysag_helyzete/pages/020_az_oralis_kultura_es_a_nyelvi_szocializacio.htm [2012. 11. 05.]

RÉGER Zita (2002): Utak a nyelvhez. Nyelvi szocializáció – nyelvi hátrány. Soros Alapítvány és MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest.

RINGOLD, Dena (2000): Roma and the Transition in Central and Eastern Europe: Trends and Challenges. The World Bank, Washington, D.C.

RINGOLD, Dena – ORENSTEIN, Mitchell A. – WILKENS Erika (2005): Roma in an Expanding Europe: Breaking the Poverty Cycle. The World Bank, Washington, D.C.

Roma Integráció Évtizede Program Stratégiai Terv.
<http://www.szmm.gov.hu/main.php?folderID=1052&articleID=4821&ctag=articlelist&iid=1> [2012. 11. 15.]

Roma Integráció Évtizede Program Stratégiai Tervhez kapcsolódó, a 2008–2009. évekre szóló kormányzati intézkedési terv.
<http://www.szmm.gov.hu/main.php?folderID=1052&articleID=4821&ctag=articlelist&iid=1> [2012. 11. 15.]

SZABÓNÉ KÁRMÁN Judit (2008): A roma/cigány népesség helyzete Magyarországon. In: Kopp Mária (szerk.): Magyar lelkiállapot. Semmelweis Kiadó, Budapest.

TÍMÁR Judit és munkatársai (2007): Az esélyegyenlőség mint horizontális elv érvényesülése a regionális fejlesztés operatív programban. Nemzeti Fejlesztési Ügynökség megbízásából a Magyar Tudományos Akadémia Regionális Kutatások Központja Alföldi Tudományos Intézet Békéscsabai Osztály, Békéscsaba.

A CIGÁNY SZÁRMAZÁS BÉLYEGE. A SZTEREOTÍPIÁKBÓL ÉS ELŐÍTÉLETEKBŐL
FAKADÓ TÁRSADALMI ÉS NEVELÉSSZOCIOLÓGIAI PROBLÉMÁK

Összefoglaló

A többségi társadalom cigányokról alkotott képét alapvetően a média, illetve a személyes tapasztalatok határozzák meg, az ily módon kialakult vélemény pedig a legtöbb esetben igen torz és sarkos. Nem szabad azonban figyelmen kívül hagyni, hogy a hétköznapi tapasztalatok és az erős külső hatások nem tükrözik a cigányság valós társadalmi helyzetének heterogenitását, illetve kultúráját. Ez mindaddig nem jelent problémát, amíg el nem kezdünk a saját élményeink és a hallomásból szerzett információk alapján negatív tartalmú, sztereotip jellegű hipotéziseket felállítani. A cigányságról kialakult felfogás – és ezek következményei – igen komplex és sokrétű témakörként jelenik meg, amely rengeteg kérdést von maga után. Emiatt szinte lehetetlen jelenleg hazánkban – de akár európai viszonylatban is – bármiféle konkrét kijelentést tenni a témával kapcsolatban, hogy ne korbácsolja fel a többségi társadalom indulatait (FEKETE, 2012).

Kulcsszavak: cigányság, előítélet, sztereotípia, nevelés

A cigányság etnikai besorolásának kérdései

A tudományos diskurzus elfogadta a cigányság etnikai csoportként való felfogását és meghatározását annak ellenére, hogy e kérdéskörben még a mai napig is számos területen kritika jelenik meg. Forray R. Katalin *Cigánykutatások és nevelésszociológia* című művében külön fejezetben foglalkozik a cigányság etnikai csoportként való definiálásának kérdéskörével, és a szerző maga is megemlíti, hogy a következő területeken máig kérdéses az egység kérdése: nyelv, kultúra, szokásrendszer, közös eredet tudata és a rasszjegyek. Az etnikai besorolás továbbá a legtöbb esetben nem tükrözi teljes mértékben a valós képet, hiszen ahogy azt Ladányi János és Szelényi Iván művében (*Az etnikai besorolás objektivitásáról*) is olvashatjuk: a társadalomtudós kutatása során csupán azt tudja megállapítani, hogy az általa megkérdezett személyek magukat vagy másokat az etnikum tagjának tekintik-e. Így elvész a tényleges etnikai hovatartozás vizsgálatának lehetősége, csak a megkérdezettekben tudatilag rögzült „etnikai klasszifikációs rendszereket” lehet tudományos értelmezési keretbe foglalni. Mindezekből adódóan annak ellenére, hogy a cigányságot, mint etnikai csoportot tartják számon Magyarországon és nemzetközi viszonylatban is, az e tekintetben való meghatározás inkább a klasszifikáló fél által determinált. Kemény István 1971-es és 1993-as cigánykutatásai is abból indulnak ki, hogy arra, hogy ki a cigány, nem lehet

pontos választ adni, csak azt tudjuk tanulmányozni, hogy kit tekint annak a nem cigány környezet. Kicsit tudományosabban: „az etnicitás nem az etnikai csoport tagjaként megjelölt személyek objektív jellemzője, hanem az e személyeket minősítők szubjektív ítélete.” (LADÁNYI–SZELÉNYI, 1998)

De kit tart a hazai lakosság cigánynak? A cigány nemzetiségi adatokról szóló cikk közöl egy meghatározást azzal kapcsolatban, hogy a magyarországi lakosság miként definiálja a cigányságot, mint etnikai csoportot: „A környezet a barna bőrűeket és ezen túlmenően a cigány származásúakat tartja cigánynak. Azokat, akiknek a szülei cigányok, általában a félcigányokat is, még akkor is, ha a személy nem vallja magát cigánynak. Természetesen vannak olyan emberek, akik el tudják titkolni cigány származásukat.” (KEMÉNY–JANKY, 2003) Látható tehát, hogy a cigányság, mint etnikai csoport pontos definíciója szinte lehetetlen, annak számtalan definíciója létezik mind a tudományos, mind a hétköznapi közegben.

Az etnikai kisebbségek fogalmát megközelíthetjük jogi oldalról is. A nemzeti és etnikai kisebbségek jogairól szóló 1993. évi LXXVII. törvény értelmében nemzeti és etnikai kisebbség minden olyan, a Magyar Köztársaság területén legalább egy évszázada honos népcsoport, amely az állam lakossága körében számszerű kisebbségben van, tagjai magyar állampolgárok és a lakosság többi részétől saját nyelve és kultúrája, hagyományai különböztetik meg, és egyben olyan összetartozás-tudatról tesz bizonyosságot, amely mindezek megőrzésére, történelmileg kialakult közösségeik érdekeinek kifejezésére és védelmére irányul. A magyar jogrendszer jelenleg 13 nemzeti és etnikai kisebbséget ismer el, köztük a cigányokat. A fenti törvény alapján azonban az előbbieken már említett kétségek merülhetnek fel a cigányság etnikai egységével kapcsolatban. A témával foglalkozó tudományos szakemberek közül többen megkérdőjelezik a cigányság nyelvi és kulturális egységét, továbbá élesen bírálják az összetartozás-tudat meglétének relevanciáját is.

A magyarországi cigány csoportok magukat részben romának (oláh cigányok), részben cigánynak (romungrók és beások) nevezik (PÁLMAINÉ, 2006). Ebből a felosztásból is kitűnik, hogy habár a többségi társadalom homogén csoportként értelmezi a magyarországi cigány lakosságot, a cigányok három jól elkülöníthető csoportra (oláh, beás, romungró), és több alcsoportra bonthatók mint etnikai elemzés alá vett kisebbség, akik maguk is e szerint identifikálják önmagukat. Ennek ellenére azonban az is megállapítható, hogy a többségi társadalommal szemben fennálló önmeghatározás során rendelkeznek egységes csoporttudattal is (KIS-BOGDÁN, 2008), és ez nem zárja ki a több évszázada fennálló és folyamatosan változó nyelvi illetve kulturális különbségeket: a magyarországi cigányság 71%-a magyar, 21%-a romani és 8%-a beás anyanyelvű (KEMÉNY, 1974).

A cigány nyelv első valódi tudományos rendszerezését Pott professzornak köszönhetjük. *Die Ziegeuner in Europa u. Asien* (Halle, 1845) című munkájában bizonyította be a cigányok indiai eredetét, habár azt ő sem tudta megmondani, hogy India számos nyelvjárása és népe közül a cigány nyelv és nép melyből származik, vagy melyhez áll legközelebb.

A cigányokkal számos tanulmány foglalkozik már Európába érkezésük óta, azonban az első úttörő műnek Heinrich Grellmann 1783-as értekezését tekinthetjük. Ez a mű önmagában is arra ösztönzött több kutatót és tudóst, hogy folytassák a cigányságnak mint népcsoportnak a tanulmányozását, így létrejöhett a ciganológia tudománya. Grellmann volt az első, aki a cigányok hagyományait, életstílusát, nyelvét, kultúráját és történetét önálló, más népcsoportoktól különálló és jól elkülöníthető etnikum egységeiként tanulmányozta és elemezte (FORRAY, 1998).

A cigánykutatások áttekintése

A cigánykutatások egyik legfontosabb kérdése a cigányság identitása. A két uralkodó kutatói nézőpont a következő: a tanulmányok egy részében arra a kérdésre, hogy kik a cigányok, világos és egyértelmű választ adnak az etnikum leírásával, míg más értekezésekben a kérdésekre adott különböző válaszok szolgálnak a kutatás kiindulópontjául. Isabel Fonseca például a cigányok és nem cigányok közötti konfliktusokat és meg nem értettséget próbálta oldani *A cigányok és utazásaik* című könyvében. A könyv maga tulajdonképpen egy beszámoló, amelyet szerző a cigányok között eltöltött idejéről, utazásairól ír. Célja, hogy az olvasók több ismeretet szerezzenek a „világ legkevésbé megértett embereiről”. Fonseca egyik kiindulópontja is a nyelv; véleménye szerint a nyelv a cigány azonosságátudat alapja (MAYALL, 1998). Wim Willems az alapítóatya, Grellmann munkájának elemzésével kezdi *Az igazi cigányok keresése: a felvilágosodástól a végső megoldásig* című könyvét, amely számos korabeli szerző munkásságának számvetésével illetve sokszor kritika nélküli elemzésével foglalkozik. Többek között Willems emeli ki Grellmann úttörő cigány-ábrázolását is, miszerint cigányképe egy válogatott, szubjektív bizonyítékokon alapuló és megszerkesztett ábrázolás. De Willems elemez más szaktekintélyeket is, többek között George Borrow-t és Robert Rittert (MAYALL, 1998).

Hazai vonatkozásban elmondhatjuk, hogy a magyarországi cigánysággal kapcsolatos kutatások első nagy triásza József herceg, Wlislöcki Henrik és Herrmann Antal. Habsburg-Lotharingiai József Károly főherceg írta az első cigány–magyar szótárt, az első cigány nyelvtannal foglalkozó szakkönyvet, amelyeket a Magyar Tudományos Akadémia adott ki. Közös munkája is jelent meg Wlislöcki Henrikkel közösen *A cigányokról. A cigányok történelme, életmódja, néphite, népköltése, zenéje, nyelve és irodalma* címmel 1894-ben. Wlislöcki Henrik etnográfusként jelentős cigány nyelvi és néprajzi munkásságot hagyott maga után, terepmunkái és gyűjteményei a cigányokkal foglalkozó tudomány alapkövét képezik. Hermann Antal elsősorban cigány folklór vizsgálatokat, népballada tanulmányokat végzett, de ő volt a tanácsköztársaság idején a cigányügy országos rendezője is. A három jelentős tudós-szakember szívügyének tartotta a hazai cigányság helyzetét, annak javítását, a társadalmi távolságok csökkentését.

A második generáció egyik jelentős képviselője Erdős Kamill ciganológus, etnográfus, nyelvész volt. Munkássága során elsajátította a kárpáti és oláh cigány

nyelvjárást, hozzájárult a hazai cigányság etnikai csoportjainak elkülönítéséhez, és foglalkozott a cigánykutatás történeti aspektusaival is. Ő volt az, aki a magyarországi cigányok tudományos csoportosításának máig leginkább elfogadottabb rendszerét adta 1958-ban: *A magyarországi cigányság-törzsek, nemzetségek* című tanulmánya a cigánycsoportok klasszifikációjával foglalkozik. Heiczinger Antal pedig 1939-ben az elsők között készítette el a ma ismert legfontosabb három magyarországi cigánycsoport leírását.

Az ötvenes-hatvanas évek néprajzi és kulturális antropológiai kutatásai két nagy csoportra oszthatóak: a kutatók egy része a hagyományos mesterségeket kutatta, másik részük pedig a folklórisztikai jelenségeket elemezte. Az ősi mesterségek leírásával találkozhatunk például Petercsák Tivadarnál, Bencsik Jánosnál, Bakó Ferencnél, Bódi Zsuzsannánál, de Erdős Kamillnál is. Kovalcsik Katalin a cigány közösségek folklórrendszerének leírásával foglalkozott, Bari Károly pedig a cigány folklóralkotások segítségével próbálta megkonstruálni a cigányság egykori folklórrendszerét.

A tudománytörténet második triászába a már említett Erdős Kamill mellett Vekerdi Józsefet és Hajdú Andrást sorolhatjuk. Vekerdi József cigány néprajzi és nyelvészeti gyűjtéseket végzett, a magyarországi cigány szubkultúra kutatója volt, Hajdú András pedig inkább a cigány népzene kutatásával foglalkozott.

A legutóbbi évek témával kapcsolatos összefoglaló munkái Szegő László 1983-as könyvével (*Cigányok, honnét jöttek – merre tartanak*) kezdődtek. Őt követték cigány népismeret-könyv megírásának kísérleteivel Tuza Tibor, Várnagy Elemér, Kovalcsik Katalin, vagy a már említett Bódi Zsuzsanna.

A magyarországi cigány csoportok kulturális rendszerének legpontosabb leírásával a társadalomantropológiai művekben találkozhatunk. Ezekben az alkotásokban a kutatók a cigány kultúrát olyan létező kultúraként vizsgálják, amelynek elsődleges funkciója a közösség és az élet megszervezése, a társadalmi csoport életben tartása, a megélhetés biztosítása; amely kultúra csak a többségi társadalomhoz való viszonyában írható le (SZUHAI, 2005). Ilyenfajta új szemléletmódot jelentett Michael Stewart 1980-as években végzett antropológiai terepmunkája, Fleck Gábor és Burka Viktória kutatásai, vagy Prónai Csaba *Cigánykutatás és kulturális antropológia* című könyve, amely nemzetközi és hazai kutatásokat értékel és elemez.

Az etnikai önmeghatározás

A fenti tudományterületeknek, a nyelvészetnek, a kulturális antropológiának és a néprajznak kiemelkedő szerepe van a cigányság etnikumként való meghatározásában. Azonban az etnikai csoportot mindezen jellemzők mellett öndefiníciója is erősen meghatározza, ám ugyancsak kapcsolódási pont jelenik meg az öndefiníció és a nyelv között. Hiszen az egyik legfontosabb kérdése az etnikai öndefiníciónak a roma-cigány kérdés. Egyes cigány csoportok kikérik maguknak, hogy romának hívják őket, annak ellenére is, hogy a közdiskurzusban ezt tartják a

elterjedtebb formának. Az oláhok magukat romának hívják, a beások cigánynak. És habár a többségi társadalom jóformán mit sem sejt a két szóhasználat különbségéről, a cigány csoportok öndefiníciójának ez az egyik alapköve. A másik meghatározó éndefiníció a házassági szokásokban teljesebben ki: az egyes csoportokhoz tartozók csak csoporton belül házasodnak. A társadalmi elkülönülés harmadik mérföldköve a területi elkülönülés, amikor egy adott területen élő különböző cigány csoportok más-más területen telepsznek le, egymással nem keveredve. Láthatjuk tehát, hogy a többségi társadalom egy egységes fogalom alá sorol minden cigány származású embert, azonban nagyon tévesen, hiszen a cigányságon belül is éles határvonalak húzódnak, és az adott csoporthoz tartozók egymástól való különbözőségüket mind tárgyi mind szimbolikus formában ki is fejezik.

A sztereotípiák felé vezető út

Amíg a „roma” szó főleg pozitív csengésű tartalmat feltételez, addig a „cigány” szóhoz negatív sztereotípiák tapadnak (CSEPELI–ÖRKÉNY–SZÉKELY, 1999). Valójában, ha a tudományos, hagyományokra épülő meghatározásokat vesszük figyelembe – mint a nem cigány közösség tagjai –, akkor a „cigány” elnevezés mellett tehetjük le a voksunkat, igazat adva Diósi Ágnesnek abban, „hogy a cigány népnévhez a századok folyamán lekicsinylő, megvető, elítélő képzetek társultak. Emiatt azonban nem az elnevezést kell megváltoztatni, hanem annak pejoratív akusztikáját.” (DIÓSI, 2002)

Egy évszázadokig vándorló életmódot folytató csoportról beszélünk, mely saját írásos emlékekkel nem, bizonyítottan róla szóló írásos dokumentációval pedig elvétve – néha csak ráerőltetett feltételezések árán – rendelkezik. A szerzők nem szeretnék mélyebb történelmi fejtegetésekbe bocsátkozni, csupán – a teljesség igénye nélkül – felsorolni a forrásokban fellelhető romákhoz csatolható attitűdöket és a társadalmi elhelyezkedésüket befolyásoló tényezőket, történelmi körülményeket.

Vekerdi József a „két évezredes indiai vándorlási ösztön utóhatásának” tartja azt, hogy a romák sűrűn cserélik lakóhelyüket, sőt a munkahely-változtatásuk gyakoriságában is erősen közrejátszik a kötetlenség ősi öröksége (DUPCSIK, 2009).

Az „őshaza” elhagyása óta eltelt több mint ezer év. Nem tagadhatjuk, hogy a cigányok a korai középkorban Európa nyugati területein vándorolva jól ki tudták használni a korabeli vallásos társadalmi közeg pozitív hozzáállását és alamizsnát kérve, zarándok csoportok formájában éltek, de amikor megváltozik a makrotársadalom hozzáállása – közelgő török fenyegetés, reformáció, társadalmi-gazdasági fejlődés –, kiszorulnak ebből a szerepből, s valamennyire a nyugati területekről is. Ekkor a lazább társadalmi szerkezetű, fejletlenebb gazdaságú, a török birodalom árnyékában amúgy is a munkáskézre jobban rászoruló kelet-közép-európai államok területére irányul a bevándorlás (CSERTI–BONTOVICS, 2011). Ez a

folyamat azonban nem a Vekerdi által megfogalmazott indiai eredetet bizonyítja, hanem a cigányság jó alkalmazkodóképességét.

A 18. században a Habsburg-uralkodók cigányokkal kapcsolatos abszolutista rendeletei és az asszimilációt elősegítő intézkedései óta egészen a 20. század közepéig minden idevágó kezdeményezés különbséget tett a már letelepedett és a részben integrálódott, valamint a még vándorló, „kóbor cigány” csoportok között. Az állam az igazi problémát mindig az utóbbiak jelenlétében és társadalmi veszélyességében látta, s az alkalmazott vagy alkalmazni próbált módszerek drasztikus vagy kevésbé drasztikus voltától függetlenül, ennek az életformának a teljes földadását akarta kikényszeríteni (HAVAS, 1999). A szigorú rendelkezések mellett elterjedt egyfajta romantikus szemlélet is Magyarországon, amely megkülönbözteti a hungarikumnak számító *muzsikus cigányt* és az üldözendő *kóbor cigányt*. A magyar nemesség és értelmiség (valójában egész Európa) tehát megalkotta a saját maga „vadember” fogalmát, melynek negatív olvasata később a 20. századi rasszizmus fundamentumaként szolgált (DUPCSIK, 2009).

A törvények és rendeletek térben közelebb hozták egymáshoz a cigány és nem cigány csoportok tagjait, de ezek újabb, a folyamatos lakóhelyváltozásokkal eddig elkerült konfliktusokhoz vezettek, amit a XIX. század során lassan beinduló a kapitalista fejlődés és a gyáripár terjedése miatt bekövetkezett kisipari áruk piacának szűkülése – mely tovább korlátozta a romák megélhetési lehetőségeit – csak tovább fokozott. Az Osztrák–Magyar Monarchia szétesésével elsorvadó külföldi piacok, a vándoripar és az ipari szolgáltatások belső piacának összezsugorodása, a gazdasági világválság és az azt kísérő tömeges munkanélküliség pedig végképp ellehetetlenítette a cigányság egészét (CSERTI–BONTOVICS, 2011), mely alkalmat szolgáltatott a „bűnbakeffektus” kialakulásához, későbbi kiteljesedéséhez, a „cigánykérdés” megfogalmazásához a második világháború éveitől.

A háború éveitől többféle megoldási javaslat látott napvilágot a „cigányprobléma” megoldására, de végeredményében egyik sem különbözik sarkalatosan a másiktól. Gesztenyi Nagy László tervezete összefoglalja az adott korszak sztereotip ideológiáját: „A kóbor cigányokat koncentrációs munkatáborokba kell összegyűjteni, munkára kényszeríteni, további szaporodásukat feltétlenül megakadályozni. Ha munkát végezni nem akarnak, ennek kényszerítésére a legszigorúbb eszközöket kell alkalmazni, vagy hasznos és munkás egyede lesz a társadalomnak, vagy elpusztul. Hihetőleg ez utóbbi fog bekövetkezni, mert a szabad levegőhöz, szabad élethez szokott cigányság a tapasztalat szerint, amikor addigi korlátlanul mozgó és a szabad levegőhöz szokott életétől elvonják, rendszerint tüdővészbe esik és elpusztul.” (MEZEY, 1986)

A második világháborút követő évtizedekben kibontakozó extenzív iparosítási program ugyan sokuk számára munkát biztosított, ellenben nem nyújtott valódi lehetőséget a felemelkedésre, a polgárosodásra. A szocialista államberendezkedés bértömeg-gazdálkodást folytatott, mely azt jelentette, hogy egy adott vállalat a dolgozói száma után meghatározott bért fizetett ki. A szakmunkásréteget meg kellett fizetni, mert egyébként a termelés visszaesett volna. A meghatározott bérezési szabályok mellett ezt csak úgy lehetett megvalósítani,

hogyan alkalmaznak egy aluliskolázott, képzetlen, rosszul fizetett réteget is. Ezek voltak a cigányok, akiknek így a munkaerejére folyamatos kereslet jelentkezett (DUPCSIK, 2009).

Ezen felül főként a szocializmus bábáskodó, de ugyanakkor a valódi nemzetiségi igényeket figyelmen kívül hagyó asszimilációs politikája, az elhibázott települészámolások, az urbanizáció miatti elszakadás az eredeti lakóhelytől és a rendszerváltozás utáni gazdasági-szociális trauma vezetett el napjaink problémáihoz (CSERTI–BONTOVICS, 2011).

A legelterjedtebb sztereotípiája a romák munkához való negatív viszonya. A legutóbbi közel egy évszázadban a cigányellenes előítéletek egyik legfontosabb eleme volt, hogy a cigányok nem dolgoznak, s erről egyes-egyedül ők tehetnek, mivel nem is akarnak dolgozni (DUPCSIK, 2009).

A korai francia Larousse Dictionnaire enciklopédikus szótár szerint a cigány melléknév „ravaszul hízelgő, kunyeráló, v. hazudozó embert” jelent, illetve egy utalást találunk arra, hogy a cigány nem szokta a munkát (NEMERE, 2010). Előszeretettel emlegetik kutatók, hogy Erdélyben megbecsülték a cigányokat. Az alábbi forrás szerint azonban ott sem volt minden esetben idillikus a helyzet: „Ezt kívánja az országnak anyagi érdeke is, mivel a sátoros cigányok ahelyett, hogy nem eléggé népes honunkat munkáskezekkel gazdagítanák, sem adót nem fizetnek, sem utak készítésében s más közmunkatételekben részt nem vesznek, egyedül a katonáskodás terhéje az, melytől őket a nyomornak immunitása sem képes felszabadítani.”²¹ Igaz az idézetből kiderül, hogy ekkor még erőteljesen érvényesül az ún. romantikus felfogás és az általa generált rendes, letelepült, dolgozó, valamint a kóbor, sátorokban élő cigányképek.

Később, az első világháborút követő gazdasági válság és a nyugati eszmék térhódítása egy új, szélsőséges dimenziót nyitott a – zsidók mellett – a romák megítélésében. Ez az irányzat végképp eltörölte az idillikus megközelítéseket vagy egyszerűen nem vett róluk tudomást. Prahács Margit 1930-ban arra a következtetésre jutott, hogy a fegyelmezés legfőbb problémája az, hogy lehetetlen őket komoly és rendszeres munkára fogni (PRAHÁCS, 1930). Ez a harmincas években továbbfejlődik, majd a negyvenes évek elejére eléri a tetőfokát. Bonomi Jenő 1943-ban éles kritikát fogalmaz meg a budai hegyek cigányságáról: „Rendes foglalkozásuk nincs, laza erkölcsűek; sokszor baj van velük. ...Életük nyomorúságos tengődés. ...a munka nemigen ízlik nekik. Ideig-óráig dolgoznak ugyan, néhányan napszámba is járnak, de jóval szívesebben henyélnek. ...Az asszonyok leginkább kéregetéssel töltik idejüket, vagy kártyát vetnek, néha virágot, gyógynövényt árulnak, rongyot gyűjtenek, de olyat is ismerünk, aki mosni, meszelné és kályhát tisztítani jár...” – olvashatjuk Dupcsik Csaba könyvében.

A második világháborúban elkövetett genocídium után – főleg társadalmi-gazdasági okok miatt – már nem maradhatott láthatatlan egy többségében mélyszegénységben élő népcsoport. A devianciaorientált megközelítések szerint a

²¹ Az Erdélyi Országgyűlés Közigazgatási Bizottságának Állásfoglalása a Cigányok Letelepítésének Kérdéséről (1841–1843) című forrás alapján.

cigányok nem a diszkrimináció miatt válnak munkanélkülivé, hanem valójában a munkához való hozzáállásukban kell keresni a problémát. Ezek az attitűdök döntő mértékben magukra a cigányokra hárítják a felelősséget hátrányos helyzetükért, a romák elmaradottágára, beilleszkedési képtelenségére, tulajdonságaira, a többség életmódjától való eltérésre hivatkozva. Ezzel vélik alátámasztani azon állításukat, hogy létezik „cigánykérdés” (DUPCSIK, 2009).

A cigányság társadalmi és nevelésszociológiai problémái

A bizalom hiánya mellett, általános problémaként fogalmazható meg az előítélet jelenléte, a szociális rendszertől való függés, az azonnaliség elve, a rugalmatlan szokásrendszer és a társadalompolitikai megközelítések.

A cigányokkal szembeni *előítéletesség*, a régi, megszokotthoz való ragaszkodás megakadályozza a megfelelő mértékű önbizalom kifejlődését. Vannak olyan roma közösségekben élő emberek, akik szeretnének kitörni periférikus életmódjukból, azonban a többségi társadalom nem teszi ezt lehetővé számukra, aminek következtében otthagyják a munkahelyüket, és visszakényszerülnek a régi közegükbe. Ezzel ismét kész az általánosítás: *íme, ilyenek a cigányok, soha nem lesz belőlük semmi* (FALUDI, 1964).

Egy másik leküzdendő állapot a *szociális rendszertől való függőség* felszámolása. A szociális segélyezés legfőbb mindennapi „értelmét” abban találhatjuk meg, hogy társadalmi békét és olajozottan működő viszonyokat teremtet a helyi közösségek életének színterein. Egyrészt szakszerű apparátust és intézményes háttérrel biztosít ahhoz, hogy a szegénységet a többségi társadalom a maga ügyeitől elkülönített kisebbségi problémaként kezelje; másrészt a rendszer hatékony eszközöket szolgáltat a legrosszabb munkák piacán jelentkező munkaerő-szükséglet kereslet-kínálati hullámzásának kezeléséhez; harmadrészt szavatolja a kevésbé preferált munkákat ellátó humán erőforrás tartós fennmaradását, mindenekelőtt a segélyezett romák drasztikus társadalmi kirekesztése révén. Általánossá válik az a meggyőződés, miszerint a szegényeknek pénzt fizetni pazarlás. A segélyező–segélyezett viszony tartóssá tételére törekvés, a mind specializáltabb támogatási formák cél- és jogszerű felhasználásával igazolt beavatkozás a kliensek életébe, mindezek nyomán pedig a szegények autonómiájának és önrendelkezésének folyamatos hatósági csorbitása önmagában is elegendő indokkal szolgál, hogy immár ne hipotetikus, hanem állító formában fogalmazzunk, amikor a segélyezést a szélsőséges függés és kiszolgáltatottság, valamint a rejtett jogfosztás intézményrendszereként kezeljük (SZALAI, 2005).

Fontos nevelésszociológiai feladat az *azonnaliség elvének* a leküzdése. Ehhez kapcsolódik a költségek és hasznok időbeli elérésének a kezelése is. Tapasztalatból tudjuk, hogy minél szegényebb valaki, annál nagyobb jelentőséget tulajdonít a jelennek (a túlélésnek), a jövővel szemben (KERTESI–KÉZDI, 2009). A szegregált telepeken élő emberek mindennapjaiban az időpontok kevésbé meghatározottak és pontosak. Rendszert szab benne a gyerekek iskolába, óvodába

járása, illetve a segélyek kifizetésének időpontja. Az étkezés már kevésbé kötődik előre meghatározott időpontokhoz. Ennek egyik oka a pénztelenségből fakadó éhezés, bár meg kell jegyeznünk, hogy az éhezésnek, nyomornak az egyik oka a tényleges nincstelenségen túl a pénz beosztásának hiánya vagy nem megfelelő módja. Az itt élő emberek számára ünnep szinte minden egyes alkalom, amikor pénzhez jutnak, s eszerint is használják fel. Ezért olyan gyakori, hogy hónapról-hónapra nyomorognak a kifizetések utáni egy-két hét után, egészen a következő alkalomig. Ennek az életformának, a pénz beosztásának vagy be nem osztásának megváltozására azonban csak akkor lehet számítani, ha volna perspektíva az emberek előtt, amelynek érdekében takarékoskodni kezdenének (SOLT, 2009).

A merev belső szokásrendszer, mely elsősorban védekezésre alapul, gátolja a változások és az attitűd fejlődés előrehaladását. Be kell látnunk azt, hogy a szegénység és kirekesztettség ilyen erős térbeli koncentrációja, a „gettólét” szükségyszerűen együtt jár a többségi társadalom értékrendjétől eltérő normák és gyakorlatok kialakulásával (VIRÁG, 2009).

Amíg nem bontakoznak ki eszmerendszerek vonzásában, a létező politikai valóságból kiindulva és megfelelő támogatottsággal bírva a stratégikus gondolkodás elemei, nem valószínű, hogy sikerül komplex, átfogó – politikai vagy nevelésszociológiai – programot készíteni a romák felemelésére és a társadalomba való beillesztésére (VAJDA, 2005). Egyelőre a *társadalompolitikai megközelítés* azt feltételezi, hogy a magyarországi roma közösségek szociális és lakáshelyzete annyira rossz, munkapiaci kirekesztettsége olyan mértékű, hogy kizárólag emberi jogi, diszkriminációellenes eszközökkel, illetve jelentős erőforrások bevonása nélkül lehetetlen lesz valódi változtatásokat elindítani (ZOLNAY, 2005).

Összegzés

A többségi társadalom és a cigányság között húzódó ellentét nem új keletű társadalmi problémaként definiálható. A hazai cigányság megítélésnek javítása és a már kialakult társadalmi távolságok csökkentése elleni küzdelem állandósult az idők folyamán, de a megoldás még várat magára. Igaz ugyan, hogy tudományos diskurzusokban a cigányságot külön etnikai csoportként kezelik. De ennél egy sokkalta fontosabb tényező, hogy a többségi társadalom felfogásában milyen kép él a cigányságról. A szaporodó sztereotip állítások egyre szűkítik a társadalmi színterek azon részeit, ahol a cigányság, mint etnikum érvényesülni képes, emiatt egyre messzebb sodródnak a társadalmi elfogadottság vonalán.

Súlyos probléma a többségi társadalomra jellemző előítéletesség, amely eleve elzárja a cigány származásúak előtt a kitörés lehetőségét. Így marad a „gettólét”, a szociális rendszertől való függés, a kiszolgáltatottság; amely újabb negatív tartalmú elméletek, feltételezések megszületését generálja.

IRODALOM

- Az Erdélyi Országgyűlés Közigazgatási Bizottságának Állásfoglalása a Cigányok Letelepítésének Kérdéséről (1841–1843) című dokumentum.
- CSEPELI György – ÖRKÉNY Antal – SZÉKELY Mária (1999): Hogyan lesz egy ember cigány? In: *Kritika*, 28, 3. szám. 30–31.
- CSERTI Csapó Tibor – BONTOVICS Balázs (2011): A Niche-modell a cigányság kutatásában. In: Benczéné Dr. Fekete Andrea (szerk.): *Lehetőségek és alternatívák a Kárpát-medencében. Módszertani tanulmányok*. Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar, Kaposvár.
- DIÓSI Ágnes (2002): *Szemtől szemben a magyarországi cigánysággal*. Pont Kiadó, Budapest.
- DUPCSIK Csaba (2009): *A magyarországi cigányság története. Történelem a cigánykutatások tükrében, 1890–2008*. Osiris Kiadó, Budapest.
- ERDŐS Kamill (1958): *A magyarországi cigányság. Törzsek, nemzetségek*. In: *Néprajzi Közlemények*, 3, 1–2. szám. 152–173.
- FALUDI András (1964): *Cigányok...* Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
- FEKETE Lilla (2012): *A cigányság arca – Gondolatok Fliegauf Bence Csak a szél című filmjéről*. In: *Egyenlítő*, 10, 9. szám. 4–51.
- FONSECA, Isabel (1995): *The Gypsies and Their Journey*. Random House, New York.
- FORRAY Katalin (1998): *Cigánykutatás és nevelésszociológia*. In: *Iskolakultúra*, 8, 8. szám. 3–13.
- GRELLMANN, Heinrich (1783): *Die Zigeuner*. Raffé, Dessau.
- HAVAS Gábor (1999): *Cigányok a szociológiai kutatások tükrében*. In: Glatz Ferenc: *A cigányok Magyarországon*. MTA, Budapest. 21–44.
- JÓZSEF főherceg – WLISLOCKI Henrik (1894): *A cigányokról. A cigányok történelme, életmódja, néphite, népköltése, zenéje, nyelve és irodalma*. Pallas, különnyomat, Budapest.
- KEMÉNY István (1974): *A magyarországi cigány lakosság*. In: *Valóság*, 1, 1. szám. 63–72.
- KEMÉNY István – RUPP Kálmán – CSALOG Zsolt – HAVAS Gábor (1976): *Beszámoló a magyarországi cigányok helyzetével foglalkozó, 1971-ben végzett kutatásról*. MTA Szociológiai Kutatóintézet, Budapest.
- KEMÉNY István (szerk., 2000): *A magyarországi romák*. *Változó Világ* 2000. 31. Budapest.

- KEMÉNY István – JANKY Béla (2003): A cigány nemzetiségi adatokról. In: *Kisebbségkutatás*, 12, 2. szám. 309–315.
- KERTESI Gábor – KÉZDI Gábor (2009): A roma és nem roma fiatalok középiskolai továbbtanulása. In: Fazekas Károly (szerk.): *Oktatás és foglalkoztatás*. MTA Közgazdaságtudományi Intézet, Budapest. 122–136.
- KIS-BOGDÁN János (2008): A roma származású felnőttek és képzésük lehetőségei. In: Kereszty Orsolya (szerk.): *Képzés és gyakorlat konferenciák I. Interdiszciplinaritás a pedagógiában*. KE PFK, Kaposvár. 177–182.
- KOVALCSIK Katalin (szerk., 1998): *Tanulmányok a cigányság társadalmi helyzete és kultúrája köréből*. BTF–IFA–MKM, Budapest.
- LADÁNYI János–SZELÉNYI Iván (1998): Az etnikai besorolás objektivitásáról. *Kritika*, 27, 3. szám. 34–35. o.
- MAYALL, David (1998): *Gypsy Studies: A New Era*. In: *Immigrants & Minorities*, 17, 2. szám. 57–67.
- MEZEY Barna (szerk., 1986): *A magyarországi cigánykérdés dokumentumokban, 1422–1985*. Kossuth Kiadó, Budapest.
- NEMERE István (2010): *Cigányok*. Anno Kiadó, Budapest.
- PÁLMAINÉ ORSÓS Anna (2006): *Nyelvi helyzet, nyelvoktatás, nyelvtanárképzés. Vizsgálatok és gondolatok a beás nyelv megőrzésének lehetőségéről*. PhD értekezés. PTE BTK „Oktatás és társadalom” Doktori Iskola, Pécs.
- POTT, August Friedrich (1964): *Die Ziegeuner in Europa und Asien*. Heinz Mode, Leipzig.
- PRAHÁCS Margit (1930): A cigányzene és a magyar népzene. In: *Napkelet*, 8, 1. szám. 47.
- SOLT Ágnes (2009): *Élet a reményen túl*. OKRI, Budapest.
- STEWART, Michael (1994): *Daltestvérek*. MTA Szociológiai Intézet – Max Weber Alapítvány – T-Twins Kiadó, Budapest.
- SZALAI Júlia (2005): A jóléti fogda. In: Neményi Mária – Szalai Júlia: *Kisebbségek kisebbsége*. Új Mandátum Kiadó, Budapest. 43–93.
- SZUHAI Péter – BARÁTI Antónia (1993): *Képek a magyarországi cigányság 20. századi történetéből*. Néprajzi Múzeum, Budapest.
- SZUHAI Péter (2005): Amit a cigányokról tudni kell, a cigányok etnográfija. Romapage. Roma Művészeti és Kulturális Portál. <http://www.romapage.hu/article89> [2012. 12. 30.]

- VAJDA Róza (2005): Integráció vagy etnopolitika? Stílusok és irányzatok a magyarországi roma politikában. In: Neményi Mária – Szalai Júlia: Kisebbségek kisebbsége. Új Mandátum Kiadó, Budapest. 511–564.
- VEKERDI József (1982): A magyarországi cigány kutatások története. Kossuth Lajos Tudományegyetem, Debrecen.
- VEKERDI József (szerk., 1989): Erdős Kamill cigánytanulmányai. Gyulai Erkel Ferenc Múzeum, Békéscsaba.
- VIRÁG Tünde (2009): „A kirekesztettség térbeli koncentrációja, a gettólét.” In: Párbeszéd a vidékért, 1, 2. szám. 14–15.
- ZOLNAY János (2005): Szakítópróbák. In: Neményi Mária – Szalai Júlia: Kisebbségek kisebbsége. Új Mandátum Kiadó, Budapest. 193–222.

CIGÁNY SZÁRMAZÁSÚ ÉS/VAGY HÁTRÁNYOS HELYZETŰ TANULÓ?

Összefoglaló

A hátrányos helyzet fogalmát nehéz definiálni, hiszen háttérben számtalan tényező állhat. Bárki hátrányokat szenvedhet el etnikai, vallási hovatartozása, nemisége, fogyatékosága, csonka családi körülményei vagy rossz gazdasági helyzete miatt. Tágabb értelemben tehát minden ember hátrányos helyzetűnek tekinthető, aki valamely okból kifolyólag embertársaival szemben elmaradással, számottevő hiánnyal küzd. A fogalom szerteágazó etimológiáját tekintve hosszasan boncolgatható lenne az értelmezés, ám a téma során elsődlegesen feltárandó terület a szociálisan hátrányos helyzetű populáció, ezen belül a hátrányos helyzetű cigány gyermekek problémakörének elemzése.

Kulcsszavak: cigányság, hátrányos helyzet, oktatás, szelekció

A cigány gyermekek hátrányos helyzete több fő csomópont köré rendeződik, amelyek leginkább magyarázhatják a diákoknál jellemző teljesítménybeli deficitet, valamint az iskolai szabályrendszerhez való alkalmazkodás nehézségeit. Az első jellemző vonás a hátrányos helyzetű régiókban, rossz gazdasági szférában nevelkedés problémája, amely magával vonzza a szülők, gondozók munkanélküliségét, anyagi nehézségeit. A második tétel az iskolázatlanság problémája, amely generációkon keresztül alacsony szinten marad, így folyamatos iskolai teljesítménybeli kudarcokat generál, ezzel megakadályozva a pozitív irányú társadalmi mobilitást. Az iskolai kudarcok kérdéskörét tovább nehezíti az iskolai szelekció és a szegregáció, mellyel sok esetben szembe kell nézniük a cigány tanulóknak az alapfokú- és a középfokú oktatásban egyaránt. A következő elem a társadalmi többségtől való eltérő tradíciók és értékrend, amely sok esetben előítéleteket hoz létre a többségi társadalom keretein belül, ezzel megnehezítve a cigány gyermekek előmenetelét. Végül szót kell ejtenünk a szakképzés problémájáról, amely ugródeszkaként szolgálhatna a cigány tanulók munkapiacra való elhelyezkedéséhez, s a társadalomba való beilleszkedéshez (FORRAY, 1998).

Hátrányos helyzetű régiók, munkanélküliség, kedvezőtlen anyagi körülmények

A hátrányos helyzet kritériumai közt szerepelhet a lakóhely elégtelen minősége, amely leszűkülhet pusztán a lakáskörülményekre, ám kiterjeszhető a gyermek egész lakókörnyezetére, a községre, városra, régióra. A társadalmi

jelzőszámok alapján állapítható meg az adott település populációjának állapota, amelyek alacsony, nem kielégítő mértéke adhat okot a hátrányos helyzet kimondására. A jelzőszámok utalhatnak az ott élők iskolázottságára, foglalkozására, életkorára. Más tekintetben meghatározza a minőséget a település infrastruktúrája, műszaki felszereltsége is, mint az intézményi ellátottság, az úthálózat (megközelíthetőség), a munkahelyek száma (HÍVES, 2006).

Mivel a település esetleges elzártsága, kedvezőtlen anyagi feltételei nem teszi lehetővé a megfelelő számú munkahelyek létrehozását, igen nagy méreteket ölthet a munkanélküliség. A munkavállalók más településeken vagy közeli városokban kényszerülnek munkát vállalni, amely viszont az utazás, a munkahelyre való eljutás költségeit vonzza magával. A hátrányos helyzetű régiókat az iparosodás hiánya, a lehetőségek korlátozottsága sújtja. A helyi lakosok főleg a mezőgazdasági szektorban tudnak elhelyezkedni, esetenként alkalmi munkából élnek, amely nem jelent teljes anyagi biztonságot. Az alacsony színvonalú, presztízs nélküli állások, valamint a magas munkanélküliség mutatói egyértelműen a régió elszegényesedése felé mutatnak. Az oktatás területi kutatásai során pedig fény derült arra, hogy az ilyen hátrányos helyzetű települések lehetőségeinek korlátozottsága a jobb képességű gyermekek teljesítményének is gátat szabhatnak, ezzel előidézve az iskolai kudarckokat. Különösen igaz ez a magasabb arányban rossz körülmények között nevelkedő cigány gyermekekre (HÍVES, 2006).

A hátrányos helyzet jelzői lehetnek egy térségre vonatkozóan az iskolákban megbukott diákok, vagyis az osztályismétlők, a túlkoros tanulók és a veszélyeztetett gyermekek is. Korábban kapcsolatot véltek felfedezni a szülők iskolázatlansága, alacsony munkaerő piaci helyzete, valamint a fentebb felsorolt jelzőszámok között, így tehát a hátrányos helyzetű régiók megléte hátrányos helyzetű gyermekeket generál. A cigány populáció aránya igen magas az ilyen jellegű régiókban, ezzel automatikusan beírva magukat a hátrányos helyzetűek közé a társadalmi élet szinte mindegyik színterén.

Ám a felmenők iskolázottsága és a lakhely körülményei nem jelentenek kizárólagos magyarázatot a cigány gyermekek iskolai kudarcaira. Sok esetben a korai szocializáció, a motiválatlanság, az eltérő értékrend miatt szembesülnek a problémákkal (HÍVES, 2006).

Cigány gyermekek szocializációja, eltérő tradíciók és értékrend, társadalmi előítéletek

A hátrányos helyzetű cigány népesség körében a munkanélküliséget, a kedvezőtlen anyagi feltételeket már nem csupán aktuális állapotnak, hanem egy úgynevezett örökletes, generációkon átívelő kirekesztettségnek tekinthetjük. A kirekesztettség okozta szegénység, esetenként kilátástalan mélyszegénység skatulyába zárta a cigány populációt. A munkaadók esetében diszkrimináció érezhető, hiszen a felszabadult állások betöltésére sokkal inkább alkalmaznak nem cigány származású jelentkezőket. Ez a piaci tendencia az egész társadalomban

jellegzetes, cigányokkal szembeni ellenszenvet és előítéleteket tükrözi (MESSING–MOLNÁR, 2011). Ennek háttérében a cigány társadalmak sokszínűsége is állhat. A korábban vándorló népként számon tartott cigányság számottevő része ma már letelepedett. A különböző roma közösségek sajátságos szokásaikat megtartják, viselkedésük, értékrendjük csoportonként eltérő lehet. Ám egy olyan csoport sincs, amelyik elméleteket gyárt cselekedetei, kultúrája rendszerezésére, pusztán megszokásai nyomán tartják a családi szerepeket, s ezek alapján viselkednek a különböző élethelyzetekben is. Ezek a szokásrendszerek általában nem illeszkednek a befogadó társadalom kultúrájához, amely konfliktusokhoz, súrlódásokhoz vezethet (WILHELM, 1993). A gyermekek ugyanezen mintákat követve kerülhetnek egy eltérő kívánalmakkal rendelkező iskolai közösségbe, ahol a maradéktalan beilleszkedés egyaránt komoly problémákat okoz a környezet és a cigány gyermek számára is.

A cigány gyermekek korai szocializációja a családi környezetben történik meg. Tehát bizonyos mértékben a fent említett, látott mintákon alapuló szocializáció alakulása határozza meg a gyermek iskolai beilleszkedését és pályafutását. A gyermek tanulási motivációja jelentős mértékben függ a család, a szülők, a közvetlen környezet elvárásaitól, így ha a társadalmi mobilitás igénye nem él a szűkebb környezetben, a gyermek érdeklődése sem terelődik a javuló iskolai teljesítmények produkálásának irányába. Az eltérő értékrend és hagyományos nemű szerepek megléte az iskolában esetleges konfliktushelyzetekhez vezethet, s a saját közegükben megszokott viselkedést esetleg magatartászavarként, viselkedészavarként könyvelheti el a befogadó környezet (SÓSNÉ, 2010). Köztudott, hogy a nyelv és a kommunikáció a legmeghatározóbb összetevője az információszerezésnek, megismerő folyamatoknak, tehát a tulajdonképpeni szocializációnak. A hátrányos helyzetű, alacsony iskolázottságú cigány családokban a korlátozott nyelvi kód használata és az elődleges szocializáció következményeként alakulhatnak ki a különböző tanulási sikertelenségek is. A gyenge nyelvi kompetencia elemei a szegényes szókincs, az egysíkú fogalomhasználat, a bővített mondatok, a jelzős szerkezetek hiányos használata, a hallottak félreértelmezése, szövegértési és szövegalkotási nehézségek és a beszédkézség általános zavara. Ezek a nyelvi kompetenciák rendkívül fontosak lennének az iskolai ismeretelsajátítás során. A hiányosságok és elmaradások károsan befolyásolják a tanulási motivációt, az értékválasztást, a korcsoporthoz való tartozást és akár a későbbi pályaválasztás területeit is. Ennek elemei szorosan beépülnek a felnövő gyermekek értékszemléletébe, melyek a későbbi életkorban a nyelvhasználat, a viselkedéskultúra és a társadalomba való beilleszkedés minőségét is hátrányosan befolyásolják (GEREBENNÉ, 2009).

A felsorolt következményes tényezők kialakulását csak az iskolázottság megteremtésével, a másodlagos szocializáció eszközével lehet megfelelő mértékben orvosolni. Ennek elsődleges színtere a családban adódó problémák megoldása lenne, amelyben a társadalomnak segítséget kell nyújtania. További célként a társadalmi mobilitást szolgáló középfokú végzettség megszerzésének elősegítése lenne, mely kitérés lehetőséget jelentene a cigány gyermekek számára.

Iskolai teljesítmény és a család, mint elsődleges szociokulturális közeg

Nevelésszociológiai szempontból a család az emberi társadalom legalapvetőbb egysége, amely rendelkezik biológiai és gazdasági funkciók mellett sajátos szubkultúrával. A család szubkultúrája alatt pedig a család életmódját értjük, tehát az életkörülmények adják a szubkultúra kereteit és az életmód tartalmát, amely minden családban más és más, legyen az cigány származású vagy nem cigány származású család. Egy családon belül a szülők iskolázottsági szintje, mértéke sok szempontból meghatározó és nagymértékben befolyásoló tényező, mivel szoros összefüggést mutat a társadalmi munkamegosztásban elfoglalt pozícióval és kulturális hagyományokkal, amely több nemzedéken keresztül öröklődik (KOZMA, 2001). Tehát a családi háttér minden funkciójával együtt, de kiemelkedően a szülők iskolai végzettségének szintje „belépőkártyaként” értelmezhető a gyermek iskolai pályafutásának jellegét illetően; a gyermek iskolai teljesítménye szociológiai aspektusból tekintve összekapcsolható a családi háttérrel, azaz magasabban képzett, rendezett anyagi helyzetben lévő családok gyermekei sikeresebbek az iskolában, mint az alacsony iskolai végzettséggel rendelkező, nehéz anyagi körülmények között élő családok gyermekei (FORRAY, 1998). Ez a szociológiai „egyenlet” tovább komplikálható egy újabb változó hozzáadásával, ha a gyermek cigány származású.

A cigány származású szülők nagy többsége negatív tapasztalatokról számol be a pedagógusokkal szemben, több szituációban diszkriminálják őket vagy gyermekeiket az iskolában. Cigány származású gyermekek helyzetét tovább nehezíti a hiányos óvodai nevelés, melynek következménye, hogy nem sajátítja el a gyermek az alapvető közösségi-társadalmi normákat, valamint a szocializációjuk sem megfelelő egy iskolai közösséghez. Mindezek fényében tehát egyértelműnek látszik, hogy hátránnyal indulnak a cigány származású gyermekek a többi gyermekhez képest már az alapfokú iskolákban (LABODÁNÉ–ROMSITS, 2004), majd ez a hátrány továbbgyűrűzik, illetve sok esetben mélyül a középfokú iskolákban (FORRAY, 1998).

A hátrányos helyzetű tanulók iskolai szelekciójának folyamata Pécsen

A Pécs Megyei Jogú Város Köznevelési, Fejlesztési és Intézkedési Terve taglalja az iskolai szelekció folyamatát, mellyel elsőként az általános iskoláknak kell felvenni a harcot. A szelekció által hátrányos helyzetű (HH), vagy halmozottan hátrányos helyzetű (HHH) tanulók egy-egy intézményben koncentrálnak. A szelekció folyamata a pécsi általános iskolákban kétszintű, elsősorban az önkormányzati és nem önkormányzati fenntartásban lévő alapfokú oktatási intézmények között, másodsorban az önkormányzati általános iskolákon belül, a belvárosi, frekvenciáltabb iskolák és a külvárosi, peremterületen lévő általános iskolák között zajlik a versengés (PÉCS MEGYEI JOGÚ VÁROS ÖNKORMÁNYZATA AKTUALIZÁLT KÖZNEVELÉSI, FEJLESZTÉSI ÉS INTÉZKEDÉSI TERVE, 2009).

A szelekció folyamata szoros összefüggést mutat Pécs városszerkezetének, társadalomképezének sajátosságával. A pécsi városszerkezet kettőssége révén eltér a többi magyarországi nagyváros felépítésétől. Pécs belvárosában jellemzően magas az alacsony iskolázottságú lakosok száma, egyúttal az alacsony komfortfokozatú lakások aránya is igen magas, emellett a szűk értelemben vett belvároshoz közeli, összefüggő slum területek is kialakultak. Az egykori városfal által körülhatárolt területen (legszűkebben lehatárolt belváros) a Király utcától északra fekvő mellékutcákban, a belvárostól keleti, nyugati és északkeleti irányban is megfigyelhetőek szociológiai szempontból problémásnak tekinthető slum övezetek. A Szigeti városrész belső területein is nyolc kritikusan ítélt tömb található, közel 40%-os az alacsony iskolai végzettséggel rendelkező lakosok aránya, amely igen magas érték, figyelembe véve azt a tényt, hogy ennél magasabb százalékos arányt csak a Budai városrészben állapítottak meg. A belvárost keleti irányban határoló Piac tér, Búza tér és a már említett Budai városrész környékén jellemzően magasabb az alacsony iskolázottságú fiatal lakosság aránya, amely a cigány népesség nagyobb arányú előfordulását jelzi. További slum területek a Havihegy azon utcái, melyek a Belvárossal és a Budai várossal érintkeznek, Erzsébet telep, a Pipacs utcai cigánytelep, ahol kimagasló arányban található az alacsonyan kvalifikált fiatal lakosság. A Gyárváros környékén is igen nagyarányú az aktív korú, aluliskolázott népesség száma (NEUMANN–ZOLNAY, 2008).

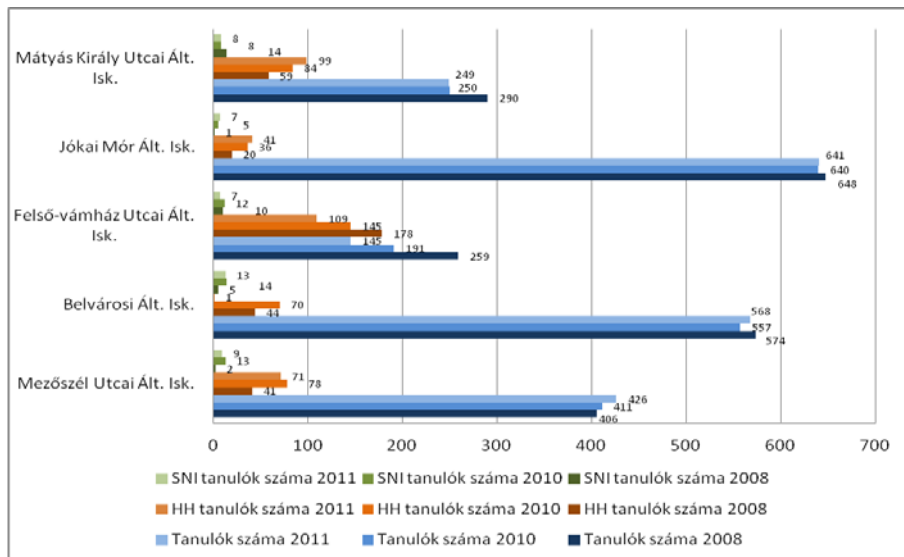
Az oktatást érintő egyes kérdések módosításáról szóló 2005. évi CXLVIII. törvény által előírt esélyegyenlőség biztosítása érdekében 2007 márciusában megtörtént a beiskolázási körzethatárok átalakítása az önkormányzati fenntartásban lévő általános iskolákban. A 2007-es körzetesítés célja volt, hogy az önkormányzat úgy alakítsa át az egymással határos iskolák beiskolázási körzeteit, hogy megakadályozza a szelekciót, továbbá hogy meggátolja az „elit” és „szegregált” iskolák létrejöttét, ne alakulhasson ki „cigány iskola”. A beiskolázási körzetek módosításával a város vezetése alapjaiban véve megváltoztatta az önkormányzati fenntartásban lévő általános iskolák eddigi struktúráját: 4 különálló iskolacentrumot²² hozott létre (NEUMANN–ZOLNAY, 2008).

Tanulói összetétel

Az iskolákban tanuló gyermekek összetételét érdemes megvizsgálunk, mivel nagyban befolyásolja az iskolák színvonalát, ebből következően a diákok eredményességét is. Befolyásoló tényezőként figyelembe kell vennünk, hogy milyen mértékben tanulnak az adott iskolában sajátos nevelési igényű, hátrányos helyzetű, vagy egyéb hátrányokkal küzdő diákok, amiből következtethetünk arra is, hogy milyen arányban tanulnak az adott iskolában cigány származású diákok.

²² Hivatalosan 5 iskolacentrum működik Pécsen, az ötödik iskolacentrum az Apáczai Nevelési és Általános Művelődési Központ (ANK) meglévő struktúráját módosítás nélkül megtartotta az önkormányzat (NEUMANN–ZOLNAY, 2008).

1. ábra: A Városközponti Iskola tagintézményeinek tanulói összetétele 2008–2011 (összlétszám, SNI, HH tanulók).



Forrás: VKI KIR-STAT 2011. évi adatai alapján. Saját szerkesztés.

Szembetűnő eredmény a Felső-vámház Utcai Iskola tanulói létszámának drasztikus csökkenése. 2010-ben 191 tanulója volt az iskolának, míg 2011-ben már csak 145 diák tanult a Felső-vámházban. Ennek elsődleges oka, hogy a 2011–2012. tanévben már nem indíthatott első osztályt az iskola, mivel 2012. augusztusban végleg bezárta kapuit.

Ehhez kapcsolódóan fontos az SNI, a HH és a HHH tanulók arányát megfigyelni, és összehasonlítani ebből a szempontból az iskolákat. Egyértelműen leolvasható az ábráról, hogy a Felső-vámház Utcai Iskolában jóval magasabb az előbbieken felsorolt gyerekek aránya, mint a másik négy vizsgált iskolában. A Felső-vámház Utcai Iskola a magas arányú HH/HHH-s tanulókat többszöri összevonások okán „megörökölte”. Elviekben a 2007-es átszervezés egyik legfőbb célja az volt, hogy a szegregációt visszaszorítsa, legalábbis enyhítse az önkormányzat. Ám ha megvizsgáljuk a kialakított beiskolázási körzethatárokat, akkor láthatóvá válik egy érdekesség, miszerint az EKF évében kialakított Zsolnay Negyedben láthatóak újonnan épített társasházak az egyik oldalon, szemben a másik oldalon pedig a főként alacsony iskolázottságú cigányok által lakott házak sorakoznak. A körzetjegyzék alapján a Zsolnay Negyed azon része, ahol többségében rossz állapotú házak sorakoznak, a Felső-vámház Utcai Iskola beiskolázási körzetéhez tartozik, a másik fele pedig már egy másik Városcsözponti Iskolához tartozó általános iskola körzete.

Cigány tanulók a középfokú oktatásban

Az 1990-es évek közepétől kezdődően fokozatosan emelkedett a cigány gyermekek aránya az oktatásban, nagy százalékban befejezték az általános iskolai tanulmányaikat, és a korábbiakhoz képest jóval több cigány gyermek iratkozott be valamilyen középfokú oktatási intézménybe. Az előzőekben felvázolt javuló tendenciát mutató továbbtanulási arányok mellett azt is meg kell említenünk, hogy ennek ellenére sok a kudarccal végződő továbbtanulási próbálkozás, valamint a tanulmányi szelekció. Emellett továbbra is markáns különbség tapasztalható a cigány és a nem cigány tanulók középfokú továbbtanulását illetően. Az Oktatáskutató Intézet 2000-es kutatási eredményeire támaszkodva elmondható, hogy a szakmunkásképzésben és a speciális iskolákban felülreprezentáltak a cigány tanulók (13–14%), míg az érettségit adó képzési formákban csupán 4% az arányuk (LISKÓ, 2002). A kutatás szerint azokban a szakképző iskolákban, ahol magasabb volt a cigány etnikumú diákok aránya, a tanulók háromnegyede (71%) hátrányos helyzetűnek minősült, azaz a vizsgált középfokú iskolában a cigány tanulók számának növekedése a hátrányos helyzetű tanulók emelkedését eredményezte (LISKÓ, 2002).

A középfokú szakképzés lényegében a hátrányos helyzetű diákok számára a legoptimálisabb választási lehetőségek egyike, hogy középfokú végzettséget szerezzenek, így növelve a munkaerőpiacon való elhelyezkedésük lehetőségét. A hátrányos helyzet következtében a szakképzés elsődleges feladata az iskolára való szocializálás, motiválás és sok esetben az alapvető készségekben megmutatkozó hiányosságok pótlása, illetve új adaptációs mechanizmusok felépítése a diákokban, azaz a „re-szocializálás”. A szakképzés eddig is ismeretes problémája viszont, hogy nehéz megjósolni előre azoknak a szakmáknak a sorát, amelyek keresettek lesznek a munkaerőpiacon. Ezt tovább komplikálja az a tény, hogy kevés olyan szakmát kínál az oktatási szféra, amely általános iskolai végzettséggel, rövid időn belül elvégezhető (FORRAY, 1998).

Összegzés

A hátrányos helyzetű, halmozottan hátrányos helyzetű régiók lakossága és a cigányság egy rétegének általános iskolázatlansága, akkomodációs nehézsége napjainkban is nagy terhet ró a társadalomra. A képesítés nélküli populáció számottevően kevesebb eséllyel indul a munkaerőpiacon, s nagymértékben sújtja őket a munkanélküliség problémája, amely az önfenntartáshoz szükséges alapvető javak nélkülözésére kényszeríti őket. Az oktatáspolitikai paradigmikus váltása nélkül ez a probléma nem szűnhet meg. Míg a képesítések és a munkaerőpiaci igények nem közelítenek egymáshoz, ezeknek az embereknek a helyzete nem javulhat számottevően.

IRODALOM

2005. évi CXLVIII. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról.
- DARÓCZI Ágnes (1993): A cigány közösségek értékrendje. In: Cigány néprajzi tanulmányok. Magyar Néprajzi Társaság, Salgótarján. 13–17.
- FORRAY R. Katalin (1998): Cigány gyermekek hátrányos helyzete – azonosságok és különbségek.
<https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWUuPpbxjaWdva3R8Z3g6OGI2MjMyMTlmODRmZjM0> [2013. 02. 23.]
- GEREBEN Ferencné (2009): Tanulási sikeresség – (anya)nyelvi kompetencia. In: Gyógypedagógiai Szemle, 37, 2–3. szám. 89–95.
- HÍVES Tamás (2006): A hátrányos helyzet az oktatás területi kutatásában. In: Educatio, 15, 1. szám. 169–174.
- KOZMA Tamás (2001): Bevezetés a nevelésszociológiába. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 489.
- LABODÁNÉ Lakatos Szilvia – ROMSITS Anita (2004): Utak a cigány gyermekekhez...Felzárkóztató programok a cigány/roma gyerekek oktatásában. Kisebbségkutatás, 13, 4. szám. 584–597.
- LISKÓ Iona (2002): Cigány tanulók a középfokú iskolákban. Új Pedagógiai Szemle, 52, 11. szám. <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00065/2002-11-ta-Lisko-Cigany.html> [2013. 03. 02.]
- MESSING Vera – MOLNÁR Emília (2011): Válaszok a pénztelenségre: szegény cigány és nem cigány családok megélhetési problémái. In: Esély, 22, 1. szám. 53–80.
- NEUMANN Eszter – ZOLNAY János (2008): Esélyegyenlőség, szegregáció és oktatáspolitikai stratégiák Kaposváron, Pécsen, Mohácson. Műhelytanulmány 38. EÖK!K, Budapest. 50–102.
- PÉCS MEGYEI JOGÚ VÁROS ÖNKORMÁNYZATA (2009): Aktualizált Közoktatási, Fejlesztési és Intézkedési Terve.
<http://www.google.hu/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CDAQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.deldunantul.com%2Fdownloads%2F628&ei=wimBUeLXB4rEPMD7gUg&usq=AFQjCNFwg6tPnOwtSEUC8nOeIHMLxTTHTQ&sig2=FPCC2Qw5uOidhs6ERcV3MA&bvm=bv.45921128,d.ZWU> [2013. 03. 11.]
- RÉGER Zita (1993): Orális kultúra és nyelvi szocializáció magyarországi cigány nyelvi közösségekben. In: Cigány néprajzi tanulmányok. Magyar Néprajzi Társaság, Salgótarján. 196–205.

- SOÓS NÉ Velencei Ildikó (2010): Szegregáció, integráció vagy inkább szocializáció? A cigány gyerekek oktatási lehetőségeinek jelen idejű, illetve történelmi áttekintése Magyarországon. In: Új katedra, 3, 2. szám. 12–17.
- WILHELM Gábor (1993): Kultúra, társadalom, etnicitás az oláh cigányoknál. In: Cigány néprajzi tanulmányok. Magyar Néprajzi Társaság, Salgótarján. 29–36.

A MAGYARORSZÁGI ROMA OKTATÁSPOLITIKA RENDSZERSZINTŰ PROBLÉMÁI

Összefoglaló

A tanulmány ismerteti azokat a legfontosabb problémákat, amelyekkel a roma oktatáspolitikai kialakításának folyamatában kerülnek szembe a politikaalkotás különféle résztvevői. Azokra a pontokra fókuszálunk, amelyek az egész rendszer szintjén jelentkeznek, és amelyek ebből kifolyólag jelentősen képesek befolyásolni a szakpolitikák sikerességét. Különösen is megvizsgáljuk a stratégiai szemlélettel, az adatkezeléssel és a diszkriminációval összefüggő problematikus pontokat. Megvizsgáljuk a 2000-es évek előtti és utáni magyarországi helyzetet, és választ keresünk arra, hogy milyen változások jelentek meg a problémák kezelése terén. Különösen fontosnak tartjuk Magyarország Európai Unió csatlakozását, amelynek során (és következtében) bizonyos szinten változások jelentek meg a szakpolitikák kialakításában, összességében azonban nem változott a helyzet olyan mértékben, amit a szakpolitikai folyamatok egyes résztvevői reméltek.

Kulcsszavak: roma oktatáspolitikai, stratégia, adatkezelés, Európai Unió oktatáspolitikai, Roma Évtized

A cigány oktatáspolitikai értelmezése, hatóköre és lehetőségei

A roma oktatáspolitikai és általában véve mind az oktatási szakpolitikai, mind a romákkal foglalkozó más szakpolitikák a kilencvenes években váltak kitüntetett fontosságú témává a hazai közéletben és a szakirodalomban egyaránt. Akkoriban a terminológiai kérdéseket szinte minden, témába vágó írás érintette. Mindenekelőtt arra hívták fel a figyelmet, hogy a szakpolitikai (policy) nem keverendő össze a politikával (politics) (lásd többek között RADÓ, 2001). Kevesebb szó esett azonban arról, hogy milyen mechanizmusok működnek a roma oktatáspolitikai alakulásában. A klasszikus policy-cycle elmélet terminológiáját használva azt mondhatjuk, hogy ekkoriban a ciklus legelső fázisa, az agenda-setting került leginkább előtérbe: különféle aktorok ekkor kezdték tematizálni a romapolitikáról szóló szakmai és közbeszédet, megpróbálva a döntéshozók figyelmét az általuk fontosnak tartott problémákra irányítani. Ezek között leginkább civil szervezetek és egyesületek voltak, de már érezhető volt a nemzetközi szervezetek tevékenysége is. A kilencvenes években már több olyan dokumentum, állásfoglalás és ajánlás született, amelyek tekintélyes intézmények és szervezetek keretein belül születtek (Európa Tanács, EBESZ vagy az EU különféle szervezeteinek ajánlásai).

A jelen írás fő feladata felvázolni azokat a legfontosabb problémákat,

amelyekkel a romapolitikák (különös tekintettel az oktatáspolitikára) szembesültek. Fontos kérdés azonban az is, milyen módon befolyásolták a magyarországi cigány oktatáspolitikát a nemzetközi trendek, elsősorban az európai uniós csatlakozás. Ennek vizsgálatához először röviden összefoglaljuk, mi jellemezte a hazai cigány oktatáspolitikát az ezredfordulóig. Külön kitérünk azokra a problémákra, amelyek sok elemző szerint hátrányosan érintették a szakpolitika alakulását. Ezek után megvizsgáljuk, milyen változásokat hozott az Európai Unióhoz való csatlakozás, miközben hangsúlyos kérdésként tesszük fel, sikerült-e a korábbi problémákat kezelni.

A magyarországi roma oktatáspolitikát az ezredfordulóig

Szinte minden, a témában megjelent tanulmány, értékelés, de akár jogszabály is azzal az unalomig ismételt helyzetleírással kezd, hogy a cigányság jelentős hátrányokkal küzd a többségihez képest, legyen szó akár szociális helyzetről, lakhatásról, egészségügyről, munkaügyről vagy oktatásról. A szomorú tény, hogy egy ilyen bevezetőnek a létjogosultsága évtizedek óta mit sem változott. Ez azonban felveti azt a legfontosabb kérdést is, vajon mennyiben voltak sikeresek az elmúlt évtizedek romapolitikái. A kérdés megválaszolása az általános nehézségeken túlmutatóan speciális problémákat is felvet, melyekről a későbbiekben részletesebben is szólnunk. Külön vizsgálatok nélkül is látszik azonban, hogy a cigányság helyzetében mélyreható változásokat nem idéztek elő ezek a szakpolitikák. Ezért érdemes részleteiben is megvizsgálni, mik jellemezték a magyarországi romapolitikát a rendszerváltástól kezdve az ezredfordulóig (az ezredforduló utáni időszakot az alábbiakban részletesebben is megvizsgáljuk).

Stratégia és megközelítés

Tanulmányok egész sora foglalkozik azzal, hogy milyen megközelítésben érdemes kezelni a cigányság ügyét: szociális vagy inkább etnikai-kulturális megközelítést érdemes-e alkalmazni? E tanulmánynak nem célja a kérdésre választ keresni vagy összefoglalni a mások által adott lehetséges válaszokat, de mindenképpen érdemes jelezni, hogy a kérdés foglalkoztatja a kutatókat és az elemzőket is. Bizonyos szempontból tehát üdvözlendő lehet, hogy a kormányzati döntéshozatal is foglalkozik a kérdéssel, az már azonban kevésbé nevezhető szerencsésnek, hogy az állásfoglalások túl sokszor váltakoznak. Ahogy az ÁSZ-jelentés részletesen is kifejti, „a kormányok nem folytatták az elődök munkáját, és [...] a megközelítésmódok is változtak.” (ÁLLAMI SZÁMVEVŐSZÉK, 2009: 10–15) Ez jelentősen megnehezíti, sőt bizonyos körülmények között el is lehetetlenítheti a hatékony szakpolitika megalkotását és kivitelezését. A stratégia hiánya ugyancsak jellemző volt az ezredforduló előtti időszakra: a romapolitika leginkább egyedi programokat támogatott vagy indított be (FORRAY, 1999; ÁLLAMI SZÁMVEVŐSZÉK, 2009) anélkül, hogy lett volna egy megalapozott stratégiája – akár rövidtávon, akár hosszútávon (CSERTI, 2011: 122–125). További súlyos gondot jelentett az, hogy a

romapolitikának nem volt olyan felelőse, aki vagy amely rendelkezett volna a megfelelő eszközökkel. Az ÁSZ-jelentés rámutat, hogy az összehangoltág legalapvetőbb formái is hiányoztak, cselekvési terv nem volt, a tervezés és kivitelezés az egyes minisztériumokra hárult, miközben forrásokat sem rendeltek az egyes feladatokhoz.

Ha olykor megszülettek sikeres programok, azokat nem értékelték a megfelelő eszközökkel, és nem vitték tovább őket. Egy-egy program sikerességén (ld. például a pécsi Gandhi Gimnáziumot) túl rendszerszerű változások így tehát elvileg sem történhettek meg. Azt mondhatjuk tehát, hogy ebben az időben úgy próbáltak meg szakpolitikát alkotni, hogy a rendszerszemlélet, a stratégiai megközelítés nagyfokú hiánya jellemezte a munkát. Ez eleve kétségessé teszi az így megalkotott szakpolitikák sikerességét. Az egyik legalapvetőbb követelmény az lenne, hogy a helyzetleírás közben feltárt problémákat megismerjük, a probléma okait azonosítsuk, a szakpolitikának pedig ezekkel az okokkal, pontosabban azok megszüntetésével kellene foglalkoznia. Még az is kétséges, hogy az ad hoc programok tüneti kezelésként is megállják-e a helyüket. Ha a válasz mégis igen, az nem segíthet a rendszerszintű problémák kezelésében. A helyzet akkor sem lesz elfogadhatóbb, ha az okok között objektív körülményeket is felsorolhatunk. A tematizálás (agenda-setting) természetéből kifolyólag a politikaalakítás folyamatában számos aktor részt vehet, az egyes aktorok pedig nem feltétlenül követik az egész rendszert érintő stratégiai hozzáállást. A döntéshozók feladata azonban ezen túlmutatóan az analízis és szintézis lenne, melynek során már elsőrendű feladatként fogalmazódik meg a rendszerszemlélet alkalmazása.

Az adathiány problémája

Az egyik legtöbbet emlegetett és sokat elemzett probléma az, hogy nem rendelkezünk megbízható adatokkal. Magyarországon (ahogy számos más európai országban is) tilos etnikai vonatkozású adatokat gyűjteni, ez pedig jelentősen megnehezíti egy sor létfonosságú feladatot. Legalapvetőbben: hivatalos adatokra támaszkodva nem ismerhetjük meg a cigány népesség számát és arányát sem országosan, sem helyileg – ide értve például az egyes iskolák tanulóinak etnikai arányait. Becslésekkel rendelkezünk, amelyek viszont igen nagy szórást mutatnak, és ezeket különféle forrásokból szerezhetjük be. Fontos hangsúlyozni, hogy ez nem „egyszerűen” kutatói probléma. Adatok hiányában lehetetlen számon kérni az eredményeket, nincsenek konkrét mutatók, sőt a célkitűzések is nélkülözik az egyértelműséget. Ha a roma stratégiákban olyan célkitűzések szerepelnek, amelyekben általánosságokat fogalmaznak meg adatok nélkül („emelni” a cigány lakosság foglalkoztatottságát, „növelni” a roma gyerekek iskoláztatási mutatóit stb.), akkor lehetetlen ellenőrizni, értékelni vagy számon kérni a célok megvalósítását: adatokkal nem tudjuk sem bizonyítani, sem cáfolni, hogy valóban emelkedtek-e ezek a mutatók.

A kétezres évek óta számos tanulmány és elemzés született ebben a

témában, és több, a cigányság ügyeivel foglalkozó civil szervezet²³ lobbizik azért, hogy az egyes országok tegyék lehetővé etnikai adatok gyűjtését, és ezzel segítsék elő a szakpolitikák megalapozott, tényekre épülő előkészítését, a helyzetelemzést, a döntéshozatalt és az értékelést. Lobbitevékenységük ezidáig sajnos teljesen sikertelen. Gyakorlatilag az egyetlen hivatalos forrás a népszámlálási adatokból származik, amelyek azonban nyilvánvalóan torz képet festenek: olyan kis számban szerepelnek benne romák, amit egyöntetűen hamisnak nyilvánítanak mind a kutatók, mind a döntéshozói körbe tartozók.

Megbízható adatok hiányában mindenki (a kutatók, az elemzők, a döntéselőkészítők és döntéshozók és mások is) különféle, változó megbízhatóságú adatokra támaszkodhatnak csupán.

Fontos kérdés azonban, hogy az adatgyűjtés tiltásának feloldásával vajon megszűnnének-e az adathiányból adódó problémák. A „ki a cigány?” kérdése már a legkorábbi szociológiai kutatások során is felmerült mint nehezen megoldható probléma. A legtöbb kutató azt az álláspontot fogadja el, hogy cigány az, akit a környezete (és ez leginkább a nem cigány környezetet jelenti) cigánynak tart. Ez természetesen fölöttébb különös eljárás lenne bármely más nemzetiség esetében (a 2011. évi CLXXIX. törvény a nemzetiségek jogairól már különbségtétel nélkül nemzetiségnek ismeri el a cigányságot), de nemzetiségként el nem ismert csoportok, például a magyarországi zsidók esetében is. A probléma a legtöbb elemző szerint a cigánysághoz való tartozás „kényes” kérdésként való kezelése: az önbevallásban nem bíznak a kutatók.²⁴

Szegregáció és diszkrimináció

Az utóbbi évtizedben született tudományos kutatások és értékelések gyakorlatilag egyöntetűen úgy értékelik, hogy a diszkrimináció témája nem kerülhető meg semmilyen romapolitika kialakításában, de különösen is igaz ez az oktatásra, ahol Kelet-Közép-Európa országaiban szinte mindennapos az iskolai szegregáció. Kutatók és elemzők egész sora foglalkozott már az úgynevezett „speciális iskolákkal”, ahogyan a szellemileg sérült gyermekek számára fenntartott iskolákat (korábban kiségitő iskolák) nevezik. Ezekben az iskolákban a népesség körében meglévő becsült számarányukat jelentősen meghaladó mértékben felülreprezentáltak a cigány gyermekek, akiket a leggyakrabban diszkriminatív módon irányítottak oda. Ugyancsak sokat kutatott és elemzett jelenség az úgynevezett „white flight”, vagyis az a jelenség, amikor a többségi szülők (a

²³Többek között az ERRC, melynek honlapján a témával foglalkozó publikációk bibliográfiája is elérhető: <http://www.errc.org/article/roma-rights-2-2004-ethnic-statistics/1995> [2013. 02. 11.]

²⁴Noha Magyarországon tudomásunk szerint nincsenek széles körű szociológiai kutatások a melegeket érintő kérdésekben, érdekes lehet elméletben összehasonlítani a módszert. Minthogy az, hogy valaki melegnek vallja magát, ugyancsak „kényes” kérdés lehet, vajon hagyatkoznának-e a kutatók ugyanerre a módszerre: meleg az, akit a (nem meleg) környezet annak tart?

„fehérek”) más iskolába viszik a gyerekeiket, ha a cigányok számaránya jelentősen megnő az adott iskolában. Magyarországon is, máshol is hétköznapi jelenség az iskolán belüli szegregáció cigány osztályok létesítésével, de olyan extrém példákat is ismerünk, amikor fizikailag, fallal és kerítésekkel különítették el a cigány és nem cigány gyermekeket. A helyi hatóságok, az iskolafenntartók és iskolavezetők vagy saját diszkriminatív hozzáállásukat érvényesítik ilyenkor, vagy (illetve sok esetben egyszerre) a többségi szülők akaratának tesznek eleget.

Diszkriminatív gyakorlatokról számolnak be az elemzések (legfőképpen jogvédő szervezetek, többek között az Európai Roma Jogok Központja vagy a Társaság a Szabadságjogokért) olyan területeken is, mint a munkavállalás, az egészségügyi ellátás vagy a rendőrségi vagy más hivatali eljárások. Jelen van a diszkrimináció a sajtóban és a közéletben, de a politikai diskurzusban is, sőt a parlamenti pártok felszólalásaiban is.

Ezekkel a problémákkal a politikaalakítás folyamatában foglalkozni kellene, hiszen olyan erősen átszövi az élet szinte minden területét, hogy bármennyire is sikeresek lehetnének a másféle programok és cselekvési tervek, a diszkrimináció jelentős mértékben megakadályozza a pozitív hatások érvényesülését. Sajnos azonban azt látjuk, hogy a témával a szakpolitikák vagy egyáltalán nem foglalkoznak, vagy csupán mellékesen jegyzik meg a probléma létezését. Hiába erősödtek fel ezek a diszkriminatív jelenségek az utóbbi évtizedekben (példának olyan tragikus jelenségek említhetők, mint a romagyilkosságok), a romapolitika dokumentumaiban továbbra sem látjuk jelét annak, hogy ezzel a súlyos és mindent átható problémával hathatósan foglalkozni akarnának a döntéshozók.

Az ezredforduló után

Az ezredforduló utáni éveket alapvetően meghatározta az Európai Unióhoz való csatlakozásunk előkészítése, melynek keretében az ország kénytelen volt nagyobb figyelmet fordítani a romák ügyére is, ezen belül pedig az oktatás az egyik kiemelten fontos terület volt.

Mivel a jelen dolgozatban az oktatáspolitikai rendszerszintű problémáit szeretnénk elemezni, mindenekelőtt érdemes röviden áttekinteni, hogy hogyan értelmezhető az oktatáspolitikai rendszere és keretei az Európai Unió szinteken.

Az európai oktatáspolitikáról

Az Európai Unió történetének kezdetén a tagállamok mereven ellenálltak annak a gondolatnak, hogy a nemzeti oktatásügybe bármilyen szinten és módon beleszóljanak a közösségi szervezetek vagy közös döntések. Ez a merev elutasítás az idők során némileg puhult, azonban mind a mai napig szerződésben lefektetett tilalom az oktatáspolitikai közösségi irányítása vagy rendszabályozása. A Lisszaboni Értekezleten született meg a gyakorlatilag már korábban is működésben lévő „megoldás”, az úgynevezett Nyitott Koordinációs Módszer. Ennek keretében

közösségi szinten megfogalmazhatóak irányelvek és stratégiai célkitűzések, de ezeket nem lehet jogszabályi vagy bármilyen módon kötelező érvényű módszerrel kikényszeríteni az egyes tagállamokban. A módszer lényege a mérőföldkövek és indikátorok használata a stratégiai célok megfogalmazásánál, majd ezek végrehajtásának illetve teljesítésének rendszeres értékelése. Ezzel mintegy szembesítik az egyes tagállamokat a saját és mások eredményeivel (HALÁSZ, 2011).

Muszáj észrevenni, hogy ennek a módszernek az egyik sarkalatos pontja az indikátorok használata, amelyek számszerű adatok nélkül gyakorlatilag értelmüket veszítik. Mivel az adatkezelési probléma semmit sem változott a rendszerváltás óta Magyarországon (hozzá kell tenni: számos más országban is ugyanez a helyzet), ezeknek az indikátoroknak a használata igen nehézkessé, sőt lehetetlenné válhat a roma oktatásügy, vagy bármely más, romákat érintő szakpolitika terén.

Az európai romapolitikáról

Az Európai Unió a keleti bővítés, a volt szocialista országok tagjelöltségének hatására kezdett komolyabban foglalkozni a romák helyzetével, noha a téma már az 1960-as évek végén is felmerült nemzetközi szinten. A kezdeti időszakban a romák helyzetével leginkább mint veszélyforrással foglalkozott a közösség, és ez volt jellemező a keleti bővítési hullám idején is. Kezdetben, a bővítés előtti időkből a nyugat-európai országok „utazó” népcsoportjait, köztük a cigányokat olyan csoportoknak tartották, akiknek az életmódja és az abból fakadó társadalmi lemaradás a társadalmi kohéziót veszélyeztetheti. A bővítésnél – ha konkrétan nem is fogalmazták meg a hivatalos szakpolitikákban – ugyancsak az játszott szerepet, hogy az unió már meglévő tagjai el akarták kerülni a nagyszámú bevándorlást a csatlakozó országokból, különös tekintettel a veszélyesnek tekintett társadalmi rétegekre, így elsősorban a cigányokra. Ennek jele konkrét lépésekben is megmutatkozott, például Franciaországban és Olaszországban, ahol konkrétan a cigányokat támadó intézkedéseket fogantatosítottak több esetben is.

Változások csak a legutóbbi egy évtizedben történtek, amikor a veszélyforrás – nyíltan kimondva – már nem jelenik meg a szakpolitikai hozzáállásokban. Egyre hangsúlyosabbá váltak olyan célkitűzések, mint a társadalmi kohézió, az emberi jogok és az egyenlő bánásmód – jóllehet ismét alátámasztva többek között gazdasági érvekkel is, meggyőzendő a tagországok döntéshozóit és társadalmi szereplőit arról, hogy saját (gazdasági és többségi társadalmi) érdekük a cigányság sorsán javítani. Egyre inkább előtérbe kerültek olyan témák a szakpolitikákban, mint a kulturális kisebbségi jogok, a nyelvi jogok. Így az oktatás terén a figyelem középpontjába került például a cigány nyelvek iskolai tanítása (akár mint kisebbségi nyelv, akár mint a cigány nyelvű oktatás megszervezése), a cigány kultúra és történelem tanítása, a tanárképzés átalakítása olyan módon, hogy ezek az ismeretek bekerüljenek a képzési vagy továbbképzési tervekbe.

Változások a stratégiai tervekben

Ahogy korábban már szó volt róla, az ezredfordulóig gyakorlatilag nem

beszélhetünk stratégiai célkitűzésekről, először csak 1998-ban kezdtek kormányzati szinten stratégiát kidolgozni a romapolitikára (ÁLLAMI SZÁMVEVŐSZÉK, 2009).

Egyes aktorok, főleg a civil szférában, nagy reményeket fűztek a Roma Évtized programhoz, amelyet egy 2003-ban Budapesten megrendezett nemzetközi konferencián fogadtak el az Európai Unióhoz csatlakozásra váró országok, köztük Magyarország is (ROMA DECADE, 2005). A Roma Évtized program keretein belül az egyes országoknak stratégiát és cselekvési terveket kell kidolgozniuk négy megkülönböztetett fontosságú csomópontra építve. Ezek a lakhatás, az egészségügy, a foglalkoztatottság és az oktatás. A Roma Évtized programhoz való csatlakozás az EU-csatlakozáshoz szorosan kapcsolódott, a résztvevő országok gyakorlatilag azért csatlakoztak, mert jól felfogott saját érdekük volt, hogy az Unió irányelveit követve kiemelten foglalkozzanak a roma kérdéssel. Az már más kérdés, hogy a Roma Évtized keretein belül milyen minőségű programokat és akcióterveket dolgoztak ki, illetve hogy ezeket milyen módon és mértékben valósították meg. A Roma Évtized titkársága rendszeresen készít dokumentációt ezekből a cselekvési tervekben és az értékeléseikből (www.romadecade.org), amelyekből az szűrhető le, hogy a kép egészen változatos, általában véve azonban jelentősen elmaradnak az eredmények a várakozások mögött. Ahogy az EU oktatáspolitikájában általában, itt is a nyitott koordinációs módszert lehet csak alkalmazni: szembesíteni az egyes országokat az általuk és a többiek által elért eredményekkel vagy éppen ezek hiányával, és remélni lehet, hogy ez magasabb színvonalú munkára sarkallja őket. Egy dolog azonban feltétlenül pozitív eredményként könyvelhető el: sikerült a programnak elérnie, hogy az egyes országok foglalkozzanak a romapolitikával olyan módon, hogy stratégiai megközelítést alkalmaznak, és ne csak egy-egy (vagy akár számos) ad hoc programot mutassanak fel. A hiányosságokat elemezni szükséges, azokkal behatóan kell foglalkozni, de elmondhatjuk, hogy az első fontos lépést a stratégiai szemlélet felé sikerült megtenni. Fontos megjegyezni, hogy a hiányosságok között itt is az általában felmerülő gondok szerepelnek: az adatok hiánya, a mérhetőség és így a számon kérhetőség hiánya, a megalapozott politika nem (megfelelő) alkalmazása, illetve a stratégiai megközelítés fontos részletkérdéseiben olyan akadályok, mint a források hozzárendelésének hiánya vagy nem megfelelően átgondolt tervezése, a felelősség nem tisztázott volta és az összehangoltság hiánya az egyes részterületek között.

A nyitott koordinációs módszer szempontjából fontos körülmény, hogy a Roma Évtizedhez csatlakozott egy nem csatlakozásra váró, már uniós tagország is, Spanyolország, ahol a romapolitika eredményei már kézzelfogható eredményeket mutatott fel. Ez nagyon fontos lehet az egymástól való tanulás szempontjából, noha a jó gyakorlatok elemzése és elterjesztése még nem az elvárt szinten működik.

A Roma Évtized program jelenleg a végéhez közeledik. A program elején megfogalmazott elvárások azonban aligha tekinthetők megvalósultnak. Úgy tűnik, hogy a hosszú távú stratégiai tervezés nem erőssége sem a hazai, sem a térségbeli oktatáspolitikának. Az egyik súlyos gond az, hogy vagy túlságosan ambiciózus, vagy túlságosan felszínes célkitűzéseket fogalmaznak meg a cselekvési tervekben és a stratégiákban. Jelenleg nincs olyan hosszú távú stratégia, amely a kiinduló

helyzetet a megfelelő részletességgel felmérte volna (ennek persze akadálya lehet a fent már többször említett okok közül több is, elsődlegesen talán az adatok hiánya), s amely a stratégiát úgy fogalmazta volna meg, hogy az reálisan keresztülvihető is legyen, a megfelelő források és felelősök kijelölésével. Egy további jelentős akadály a stratégiai hozzáállás és a szemlélet kormányokról kormányokra való megváltoztatása, tehát a tervezhetőség hiánya. A romák helyzetének, többek között a roma oktatásügynek az eredményes kezelése, javítása pedig csakis hosszú távú tervezéssel lenne megoldható.

A magyar oktatáspolitikát azonban a változatosság jellemezte még a kétezres években is (ÁLLAMI SZÁMVEVŐSZÉK, 2009), a programok, a stratégiai célok felelősei gyakran változtak anélkül, hogy ezt megfelelő módon alátámasztották volna szakmai érvekkel, a források megjelölése hiányos volt vagy nem megfelelő minőségű, az ellenőrzés és értékelés szinte teljes hiánya jellemezte a munkát.

A roma oktatáspolitikai fókuszpontjai

Az oktatáspolitikán belül a különböző szintek megcélzása jelentős eltéréseket mutatott és mutat még ma is. A kezdetekben a szakpolitika fókuszában az alapfokú oktatás állt, olyan célkitűzésekkel, amelyek leginkább magát az oktatásban való részvételt célozták meg, olyan alapvető készségek előtérbe helyezésével, mint az írás-olvasás. Ez a megközelítés jellemezte a nemzetközi oktatáspolitikai irányelveket is. A kilencvenes évek közepén figyelhető meg, hogy fókuszba került a középfokú, sőt a felsőfokú oktatási szint is, de az összehangoltság kevésbé volt látható a stratégiákban: az egyes szintek közötti átmenetre kevésbé figyeltek a szakpolitikák kidolgozói. A felsőfokú oktatásba való bekerülés lehetséges módszerei közül csak néhány, főképpen esetleges és nem rendszerszerű megoldásokat találunk a szakpolitikákban. Magyarországon leginkább a különféle ösztöndíjak voltak (és ma is azok) a módszerek, amelyekkel a szakpolitikák számolnak. A programok értékeléseiből az látható, hogy az ösztöndíjak igen kevésbé tudták elérni a céljukat: egyrészt kevés emberhez jutottak el, másrészt korántsem biztos, hogy azokon segítettek, akiknek arra a legnagyobb szükségük lett volna. A stratégiai megközelítés azt kívánná, hogy az egész oktatási rendszerre fókuszáljunk, óvodától (iskolás kor előtti neveléstől) az egyetemig, miközben rendszerszemléletet követünk, és nem egyedi vagy egymástól elkülönülő szintekkel dolgozunk. Ez a megközelítés leginkább csak a legutóbbi időkben kezd körvonalazódni.

A mai helyzet

Az Európai Roma Stratégia 2011-ben született meg, éppen a magyar uniós elnökség idején. A stratégia általános iránymutatást nyújt és felkéri a tagállamokat, hogy azok elkészítsék saját roma stratégiájukat. Irányelvei gyakorlatilag az öt évvel korábban indult Roma Évtized Program irányelveit követik, ugyanazt a négy

stratégiaiilag fontosnak tekintett pontot határozzák meg sarkalatos pontoknak (lakhatás, egészségügy, foglalkoztatás, oktatás), de konkrét javaslatokat nem fogalmaznak meg. Arra kéri a tagállamokat, hogy a saját stratégiájukat a saját helyzetüket szem előtt tartva dolgozzák ki.

A várakozásokkal ellentétben mind a 27 ország rövid időn belül benyújtotta a Bizottságnak az ország roma stratégiáját. Az összkép igen nagyfokú változatosságot mutat, többek között olyan országok is vannak (Hollandia, Franciaország), akik gyakorlatilag azt fogalmazzák meg, hogy nem értenek egyet a közösségi célkitűzésekkel vagy azok megoldási javaslataival. Mégis, óriási eredménynek lehet elkönyvelni azt, hogy minden egyes ország foglalkozott a kérdéssel.

Magyarország a közösségi stratégia kidolgozójaként is szerepel, a stratégiát a magyar elnökség ideje alatt fogadták el. Ennek megfelelően a magyar roma stratégia alaposan kidolgozott, logikusan felépített, támaszkodik tudományos kutatások eredményeire, szociológiai felmérésekre, figyelembe veszi az eddigi jó gyakorlatokat, és logikus rendben vázolja a teendőket. Az anyagi és emberi források megjelölése azonban egyes kritikusok szerint nem kielégítő és nem mindig megalapozott. Mások arra hívták fel a figyelmet, hogy a stratégiában és mellékleteiben kitűzött célok nem reálisak, nem látható be, hogyan érhetőek el ezek a célok.

Korábban többször említettük a kérdést, hogyan közelítik meg a romák problémáját az egyes szakpolitikák. A 2011-es magyar stratégia már a címében is csak részben roma stratégia: tehát együtt akarja kezelni a mélyszegénységben élők problémáját, a gyermekszegénységet és a romák problémáit. Ez egyértelműen olyan megközelítés, amelybe nem fér bele például a nyelv vagy a kultúra. Ennek ellenére a cigányok által beszélt nyelvekre külön kitér a stratégia, ám nem foglalkozik azzal a súlyos problémával, hogy hogyan akarja megoldani a szakemberhiányt. Példaként hangsúlyosan említi a pécsi Gandhi Gimnáziumot, melyet 1994-ben alapítottak – de nem teszi hozzá, hogy a példát azóta sem sikerült egyetlen esetben sem továbbvinni, terjeszteni. Jóllehet joggal lehetünk büszkéek az ország (és talán Európa) egyetlen roma gimnáziumára, ám ha idestova húsz év alatt sem sikerült az egyedi példát felhasználni a stratégiai tervezés szintjén, az sikernek aligha nevezhető.

A stratégia mellékleteként konkrét cselekvési tervek és vállalások is születtek. Ezekben azonban ismét az adatkezelési problémák mutatkoznak meg: az általánosságokon túl nem arányokat tartalmaz, hanem konkrét számokat, például „100 000 munkanélküli roma foglalkoztatásba történő bevonását” tűzi ki célul anélkül, hogy erre bármilyen forrást elkülönítene vagy akár csak megjelölne, és egyetlen szó sem esik arról, miképpen kívánja elérni a céljait (KIM, 2011). A „keretmegállapodásnak” nevezett dokumentumot számos civil szervezet nevezte politikai pamfletnek, éppen ezek miatt. Az adatkezelés problémájába a stratégia más helyeken is beleütközik, így legfőképpen a monitorozás, az értékelés és a számon kérhetőség esetén.

Már korábban említettük azt a kérdést, amely nagyban befolyásolja a roma

oktatáspolitikát, ti. hogyan tekintünk a roma problémára: nemzetiségi-etnikai, kulturális, szociális vagy másféle szempontból? A válasz függvényében kerülhetnek be a roma oktatáspolitikai irányelvekbe, cselekvési tervekbe és programokba kulturális és nyelvi elemek is. Az utóbbi évtizedben figyelhető meg, hogy a kidolgozott stratégiák nyelvi és kulturális elemeket is tartalmaznak (hazai és nemzetközi szinten egyaránt). Ennek ellenére a magyar roma stratégia cselekvési tervében szó sem esik a cigány nyelvek oktatásáról vagy a tanárképzésben való megjelenéséről. Az egész dokumentum egyetlen helyen említi a cigány nyelveket, olyan teljesen marginális célkitűzéssel, hogy az egyik minisztérium honlapján egy program (Áldozatsegítő Szolgálat) információit elérhetővé kell tenni lovári és beás nyelven is. A stratégia úgy fogalmaz, hogy a hátrányos megkülönböztetés megszüntetése kell hogy legyen a magyar oktatáspolitikai legfontosabb prioritása (KIM, 2011), de az általánosságokon és nem körülhatárolt, nem konkrét javaslatokon túlmenően nem szól arról, hogy ezt hogyan akarja elérni. A szegregáció és a diszkrimináció valóban a legsúlyosabb probléma (ZOLNAY, 2005; ÁLLAMI SZÁMVEVŐSZÉK, 2009; GYÖRGYI-KÖPATAKINÉ, 2011), és amíg ezzel nem tudunk érdemben foglalkozni, addig félő, hogy a többi területen elvégzett munka nem hozza meg a várt eredményeket.

Összefoglalás

A romapolitika és ezen belül az oktatáspolitikai számos olyan súlyos rendszerszintű problémával küzd már évtizedek óta, amelyeket leküzdeni a legutóbbi roma stratégiában sem sikerült. Ezek között kiemelkedő fontosságú az adatkezelési rendszer, mely alapján tilos etnikai adatokat gyűjteni. Ez megakadályozza a szakpolitikák szinte minden fontos elemének hatékony kidolgozását, a helyzetelemezéstől kezdve a monitorozáson át a számonkérésig.

A másik jelentős horderejű probléma a stratégiai hozzáállás szinte teljes hiánya. A helyzet ugyan változik, de még a legutóbbi, tavaly elkészült roma stratégiában is csak elméletileg látható a stratégiai tervezés, a gyakorlati résznél, tehát a cselekvési terveknel és a konkrét intézkedéscsomagoknál már nem köszön vissza ez a látásmód.

Az oktatáspolitikai nem szakítható el a társadalmi tér többi szegmensétől. Az egyedi programok, ad hoc cselekvések nem csak haszontalanok lehetnek, de olykor kárt is tudnak okozni. Látványos cselekvések (például ösztöndíj programok) helyett hatékony megoldásokra lenne szükség.

A források és felelősök kijelölése a legutóbbi időig súlyos hiányosságokat mutat. A tavalyi cselekvési tervben ugyancsak olyan pontok szerepelnek, amelyeknél a felelősök felsorolásánál két vagy három minisztérium is szerepel – ami azt jelenti, hogy egyik sem fogja teljesen a magáénak tudni a felelősséget.

Az összehangoltság hiánya ugyancsak jellemző a szakpolitikákra. A feladatok szétforgácsoltak tűnnek, nincsenek összhangban, és nem látható a stratégiai megközelítés.

Noha bizonyos fejlődés kimutatható az utóbbi két évtized alatt, ez olyannyira csekélynek látszik, hogy ebben az ütemben haladva nem várható komoly fejlődés sem rövid, sem hosszú távon.

IRODALOM

- ÁLLAMI SZÁMVEVŐSZÉK (2008): A magyarországi cigányság helyzetének javítására és felemelkedésére a rendszerváltás óta fordított támogatások mértéke és hatékonysága. Összegző helyzetfeltáró tanulmány. Állami Számvevőszék Fejlesztési és Módszertani Intézet, Budapest.
- CSERTI CSAPÓ Tibor (2011): A cigány népesség a társadalmi-gazdasági térszerkezetben, Pécsi Tudományegyetem, Pécs.
- EURÓPAI BIZOTTSÁG (2011): An EU Framework for National Roma Integration Strategies up to 2020. www.eu2011.hu/files/bveu/documents/An_EU_Framework_for_National_Roma_Integration_Strategies_up_to_2020.pdf [2013. 02. 11.]
- FORRAY R. Katalin (1999): Cigány kisebbségi oktatáspolitikai. In: *Educatio*, 8, 2. szám. 223–234.
- GYÖRGYI Zoltán – KÖPATAKINÉ MÉSZÁROS Mária (2011): Oktatási egyenlőtlenségek és sajátos igények. In: *Jelentés a magyar közoktatásról 2010*, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 363–395.
- HALÁSZ Gábor (2011): Az első évtized. In: *Jelentés a magyar közoktatásról 2010*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 17–34.
- KIM TÁRSADALMI FELZÁRKÓZÁSÉRT FELELŐS ÁLLAMTITKÁRSÁG (2011): Nemzeti társadalmi felzárkóztatási stratégia – mélyszegénység, gyermekszegénység, romák (2011–2020). romagov.kormany.hu/download/8/e3/20000/Strat%C3%A9gia.pdf [2013. 02. 11.]
- RADÓ Péter (2001): Bevezetés az oktatáspolitikai elemzésbe: romák és az iskola. In: *Iskolakultúra*, 13, 1. szám. 65–91.
- ROMA DECADE (2005): Terms of Reference. <http://www.romadecade.org/5133> [2013. 02. 11.]
- ZOLNAY János (2005): Oktatáspolitikai és etnikai szegregáció Miskolc és Nyíregyháza általános iskoláiban. Műhelytanulmány 16. Európai Összehasonlító Kisebbségkutatások Közalapítvány, Budapest.

**AZ ISKOLÁZOTTSÁG ÉS A FOGLALKOZTATOTTSÁG REGIONÁLIS KÜLÖNBSEGEI
MAGYARORSZÁGON – KÜLÖNÖS TEKINTETTEL A CIGÁNY/ROMA LAKOSSÁGRA**

Összefoglaló

Magyarország teljes egészének lakosságát összevetve Budapest roma lakosságával látható, hogy a fővárosban élő romák iskolázottsági és munkaerő-piaci mutatói jobbak az országostól. A romák hosszú távú oktatáspolitikai és foglalkoztatási stratégiájának a megfelelő célkitűzése az lehetne, hogy a jövőben a fővárosi modelleket követni tudják. Budapest és a „vidék” eltérő adatai megkövetelik, hogy a diszkrimináció-jelenségről is említést tegyék.

Kulcsszavak: iskolázottság, foglalkoztatottság, demográfiai viszony, népesség, etnicitás, szakképzés, munkanélküliség, szegregáció, diszkrimináció

A roma etnicitás társadalmi konstrukciója

Ki a cigány? Mekkora a roma népesség száma egy adott országban, a világ valamelyik régiójában vagy akár az egész világon? Ezek a kérdések jó ideje foglalkoztatják a társadalomkutatókat, s e kérdésre igencsak különböző válaszok adhatók. E viták az etnicitás vagy „rassz” társadalmi konstrukciójának, illetve az etnicitás vagy „rassz” biológiai meghatározottságának a problémáját érintik, ezért az etnicitással foglalkozó kutatókat különösen érdekli. Kemény István és munkatársai rámutattak, hogy a cigányok népszámlálásonként igencsak különböző módon válaszoltak, ha azt kérdezték tőlük, hogy cigány nemzetiségűek-e, illetve azt, hogy cigány nyelvet beszélnek-e. Egyik népszámlálásról a másikra a magukat cigánynak vallók száma jelentősen változhatott, feltehetőleg annak függvényében, hogy mennyire tartottak a megkérdés időpontjában a megkérdettek cigányellenes előítéletektől (LADÁNYI–SZELÉNYI, 2004: 125).

Ladányi János és Szelényi Iván egy korábbi tanulmányukban leírják azt is, hogy „A különböző kutatások alapján a magyarországi cigányok számára tehető becslések igen erős eltérése véleményünk szerint mindenképp azzal magyarázható, hogy a cigánynak és nem cigánynak tekintett népesség nem alkot egyértelműen definiálható és egymást kölcsönösen kizáró csoportokat. Igaz ugyan, hogy az etnikai minősítés egy ennyire hátrányos társadalmi helyzetű és előítéletesen kezelt társadalmi csoport esetében »önmagát beteljesítő proféciaként« funkcionál, tehát akit a környezete cigánynak tart, azt cigánynak is fogja kezelni, illetve, akit nem tartanak cigánynak, azt nem is kezelik annak, de az adatok és a mindennapi tapasztalat azt mutatja, hogy ez a minősítés a szituációtól függően elég gyakran változik.” (LADÁNYI–SZELÉNYI, 1997: 3)

Kertesi Gábor és Kézdi Gábor a következőt írják a cigányság megítélésről: „A környezet vélekedése a cigánynak tekintett emberek számára nem semleges magánvélekedés, hanem a szó klasszikus értelmében vett társadalmi tény, olyan – többnyire állandósult – cselekvésmódok forrása, amelyek képesek kényszerítő módon hatni az érintett egyénekre. Ebből a szemléletből nem következik az, hogy a cigányságot – amennyiben így definiáljuk – homogén sokaságnak kellene tekintenünk. Ugyanakkor az, hogy a kutató nem azonosul a tipikus környezet differenciálatlan vélekedésével, nem jelentheti azt sem, hogy e differenciálatlan vélekedés következményeként keletkező társadalmi határvonalat ne kellene társadalmi tényként komolyan vennie.” (KERTESI–KÉZDI, 1999: 45)

Forray R. Katalin is utal a jelenségre: „Vitatható lehet az elemzés alapjául szolgáló adatbázis a népszámlálás hitelessége a cigány népesség szempontjából. A kétségeket magam is osztom, hiszen e népesség összlétszáma mérvadó tudományos becslések szerint két-háromszorosa a népszámlálásban azonosítottaknak. Ráadásul persze nem tudni, melyik harmadról van szó, a vizsgált mutatók mely szempontjából tér el, milyen dimenziókban, milyen mértékben különbözik a népszámlálási adatoktól. Úgy vélem azonban, hogy olyan „puha” adatok tekintetében, amilyen az etnikai besorolás, mindig csak becslésekről lehet szó egy nagymintás vizsgálatban – legyen az a népszámlálás vagy szociológiai kutatás.” (FORRAY, 2005: 1)

Kemény István, Janky László és Lengyel Gabriella a következőket mondják: „A környezet a barna bőréket és ezen túlmenően a cigány származásukat tartja cigánynak. Azokat tartja cigánynak, akiknek a szülei cigányok. Általában a félcigányokat is cigánynak tartja, a lényeg azonban az, hogy származás szerint határozza meg a cigányokat. Ebben az értelemben cigány marad az az értelmiségi, akiről környezete tudja, hogy cigány szülők gyermeke, akkor is, ha nem vallja magát cigánynak, sőt, tagadja, hogy cigány. Természetesen vannak olyan emberek, akiről a környezet nem tudja, hogy cigány, és akik el tudják titkolni cigány származásukat. Ezek kivételek. Vannak továbbá fehér bőrű cigányok, akik kivételes körülmények között szintén el tudják titkolni cigány származásukat. Ezek is kivételek. Általában azonban a származás az irányadó.” (KEMÉNY–JANKY–LENGYEL, 2004: 12)

A népszámlálási adatokból tudjuk, hogy sokan azok közül is, akik cigány származásúak és ennek teljes mértékig tudatában vannak, magyar nemzetiségűnek vallják magukat, mert szabadulni igyekeznek azoktól a negatív értékítéletektől, amelyek a többség szemében együtt járnak a cigány besorolással. Az is lehetséges, hogy származásuktól függetlenül a magyarsághoz tartozónak tekintik magukat, nincs erős cigány identitástudatuk, és elfogadhatatlannak tartják, hogy csak azért, mert cigány vagy részben cigány származásúak, cigány nemzetiségűnek minősüljenek. Ám ha irányítottan teszik fel nekik a kérdést, nem tagadják, hogy voltak cigány felmenőik. (HAVAS–KEMÉNY–LISKÓ, 2002: 25).

Földrajzi eloszlás

Az 1971 és 1993 közötti időszakban is és 1993 és 2003 között is megfigyelhetőek a változások a cigányok földrajzi eloszlásában. Erős növekedés volt tapasztalható a cigányok számában és arányában, az északi régióban (Borsod-Abaúj-Zemplén, Heves és Nógrád megye). A cigányok száma növekedett, viszont csökkent a teljes népességen belüli aránya a keleti (Szabolcs-Szatmár, Hajdú-Bihar és Békés megye), az alföldi (Bács-Kiskun, Csongrád és Jász-Nagykun-Szolnok megye) régióban, a budapesti iparvidéken (Budapest, Fejér, Pest és Komárom megye) és a Dél-Dunántúlon (Baranya, Somogy, Tolna, Veszprém és Zala megye). Nőtt a cigányok száma és aránya is a Nyugat-Dunántúlon (Győr-Moson-Sopron és Vas megye). Eltolódások tapasztalhatóak a településtípusok között is. Amíg 1971-ben 25 ezer, magát cigányként besoroló ember lakott Budapesten, (a teljes cigány népességnek nem egészen a 8 százaléka), addig 1993-ban már 44 ezer cigány lakott a fővárosban, (a cigány népesség 9,1 százaléka). Számuk jelenleg 60 ezer, ami a cigány népesség 10,4 százaléka.

Csongor Anna az alábbi módon fogalmaz: „A szociális helyzet közvetlenül kihat a gyermek iskolai előmenetelére, teljesítményére, a közösségekben elfoglalt pozíciójára, arra is, hogyan érzi magát az oktatás közegében, a kortárs csoportban. Ha a ruházata, tanszerei, egyéb felszerelése nem követi a divatot, a trendeket, az is közvetett hátrány, kirekesztheti a közösség, de ha hiányos a felszerelése az közvetlenül is hátráltatja tanulmányi eredményét. Ha lakókörnyezeti okok miatt nincs meg az otthoni tanulóhelye, nem tud megfelelően felkészülni a másnapi iskolai feladataira, stb.

A társadalmi-gazdasági okok csoportjába sorolhatjuk a következő tényezőt is, amely a cigány tanulók iskolai sikertelenségeit erősítheti, ez pedig a települési szegregációval van összefüggésben. A település-földrajzi elemzések rámutatnak arra is, hogy a cigány népesség éppen a legrosszabbul ellátott településeken él legnagyobb számban és ezért a leghiányosabban felszerelt iskolákba járnak legnagyobb arányban cigány a gyermekek.” (CSONGOR, 1991: 184)

Demográfiai viszonyok

A magyar lakosság korfáját mutatom be az 1. táblázatban, a cigány/roma népességével összevetve. Mindkét korfa kedvezőtlen, az előbbi azért mert túlságosan „elöregedett”, az utóbbi azért, mert túlságosan „fiatal”. Az előbbinek fő oka, hogy kevés gyermek születik, az utóbbinak fő oka, hogy kevesen érik meg az időskort. Jelen tanulmány alapadatai a 2001-es népszámlálásból származnak, így a következő táblázatokban ezeket mutatom be.

1. táblázat: A 15 éves és idősebb népesség megoszlása nemek és életkorcsoportok szerint az ország teljes és cigány/roma népességében

	Teljes népesség	Cigány/Roma népesség
Összesen (fő)	8 503 379	144 188
Férfi (%)	46,8	50,6
Nő (%)	53,2	49,4
15-29 (%)	26,6	42,5
30-39 (%)	15,4	23,4
40-49 (%)	18,0	18,0
50-57 (%)	12,6	7,5
58-61 (%)	5,5	2,6
62-X (%)	21,8	6,0

Forrás: Országos Munkaügyi Központ, 2001.

A 2. táblázatból kitűnik, hogy Budapest teljes népessége még az országosnál is „öregebb” valamivel, továbbá látható még az is, hogy a cigányság ugyanennyivel tovább él.

2. táblázat: A 15 éves és idősebb népesség megoszlása nemek és életkorcsoportok szerint Budapest teljes és cigány/roma népességében

	Teljes népesség	Roma népesség
Összesen (fő)	1 550 299	11 178
Férfi (%)	45,1	50,3
Nő (%)	54,9	49,7
15-29 (%)	26,8	41,4
30-39 (%)	14,3	24,4
40-49 (%)	16,1	19,2
50-57 (%)	13,4	8,1
58-61 (%)	5,7	2,1
62-X (%)	23,7	4,8

Forrás: Országos Munkaügyi Központ, 2001.

A bemutatott korfa azért is fontos, mivel egy „előregedett” népességben alacsonyabb iskolázottsági, foglalkoztatási szint lenne várható, mint egy fiatalosabb lakossági csoportban. A népszámlálási adatok megerősítik a szociológiai és egyéb empirikus kutatások által leírt megfigyeléseket, miszerint a cigányságra ez az összefüggés sokkal kisebb mértékben érvényes, mint a népesség egészére.

Iskolázottság

Csillei Béla az iskolázottsággal kapcsolatban következőképpen fogalmaz: „Komoly terhek kerültek az amúgy is ingerszegény környezetből érkező, gyenge tanulmányi eredményeik miatt szinte a teljes esélytelenségekkel induló gyerekekre. Az általános iskolában folyamatosan utolsó helyen álló, kudarcélményekkel gazdagon rendelkező, elégséggel átbukdácsolók keresik a szakképző intézeteket.

A szakképző iskolákba felvett gyerekek túlnyomó többsége jelentős szociális, művelődési-műveltségi hátránnyal érkezik.” Csillei beszámol arról is, hogy „számos cigány fiatal, a családi háttere, indíttatása, motiváltsága miatt nem jut el az általános iskola befejezéséig. A nehéz körülmények között, elviselhetetlen lakásokban, az önállóság lehetősége nélkül élő fiatalok többnyire képtelenek megfelelni a velük szemben támasztott követelményeknek. Így a közepes képességű, de ügyes kezű fiatal is otthon marad. Ezek azok a fiatalok, akik reménytelennek ítélik meg a továbbtanulást, a magasabb iskolai végzettség megszerzését.” (CSILLEI, 2000: 302)

Cserti Csapó Tibor a témával kapcsolatban az alábbiakat fogalmazza meg: „Ahhoz tehát, hogy a fiatalabb generációk majdani szociális integrációja könnyebb legyen, mindenképpen valamiféle külső beavatkozás, ráhatás szükséges. Nagyon fontos odafigyelni a mai óvodás és általános iskolás korú gyerekekre, hiszen sorsukat most alapozzák meg, s fontos terület a középiskola is, mert ma már középfokú végzettség nélkül nagyon rosszak a munkaerő-piaci esélyek. El kell érni, hogy a cigány fiatalok minél nagyobb számban végezzék el a középiskolát, s onnan a felsőoktatásba kerüljenek. S oda kell figyelni az iskolákból kikerülő pályakezdekők elhelyezkedésére, annak megkönnyítésére, hogy pályájuk ne azzal a kudarcélménnyel való szembesüléssel induljon, hogy felesleges volt a tanulás. A fentiek miatt a cigány népesség problémakörének legfontosabb kérdésének tekintjük az oktatáspolitikai területét.” (CSERTI CSAPÓ, 2012: 106)

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

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

Forrás: Országos Munkaügyi Központ, 2001.

4. táblázat: A 15 éves és idősebb népesség megoszlása iskolai végzettség szerint az ország cigány/roma népességében

	Legmagasabb befejezett iskolai végzettség				
	8-nál kevesebb	8 oszt.	Középfok éretts. nélkül, szakmai oklevéllel	Középfok érettségivel	Felsőfok
Összesen (fő)	56 481	72 213	10 963	3 520	1 011
Összesen (%)	39,2	50,1	7,6	2,4	0,7
Férfi (%)	32,1	54,4	10,3	2,5	0,7
Nő (%)	46,4	45,7	4,9	2,4	0,7
15-29 (%)	30,5	57,2	9,2	2,7	0,4
30-39 (%)	29,6	57,7	9,7	2,3	0,8
40-49 (%)	43,6	46,8	6,3	2,4	1,0
50-57 (%)	59,1	32,7	3,8	3,1	1,2
58-61 (%)	74,1	23,3	0,1	1,6	1,0
62-X (%)	84,6	13,4	0,0	1,2	0,8

Forrás: Országos Munkaügyi Központ, 2001.

A 3. és 4. táblázatot összehasonlítva az 5. táblázattal jól látható, hogy a főváros lakossága iskolázottabb, mint az ország teljes népessége. A magas iskolázottsági szintől várható volna, hogy a cigányok között is magasabb legyen az iskolázottsági szint.

5. táblázat: A 15 éves és idősebb népesség megoszlása iskolai végzettség szerint Budapest teljes népességében

	Legmagasabb befejezett iskolai végzettség				
	8-nál kevesebb	8 oszt.	Középfok éretts. nélkül, szakmai oklevéllel	Középfok érettségivel	Felsőfok
Összesen (fő)	89 457	416 119	167 468	556 356	320 899
Összesen (%)	5,8	26,8	10,8	35,9	20,7
Férfi (%)	3,6	24,6	16,1	32,3	23,4
Nő (%)	7,6	28,7	6,4	38,8	18,5
15-29 (%)	1,9	27,0	13,9	44,0	13,1
30-39 (%)	1,1	14,1	18,8	38,4	27,6
40-49 (%)	1,2	17,9	16,5	37,4	27,1
50-57 (%)	1,3	21,2	12,5	38,7	26,2
58-61 (%)	2,7	39,7	0,6	33,6	23,4
62-X (%)	19,3	40,6	0,1	23,1	17,0

Forrás: Országos Munkaügyi Központ, 2001.

Az iskolázottság és a munkaerő-piaci helyzet összefüggésével kapcsolatban Ladányi János és Szelényi Iván így fogalmaznak: „Azonos iskolai végzettséggel a romáknak jóval nagyobb esélyük van a szegénységi küszöb alá kerülésre, mint a nem romáknak, és a magasabb iskolai végzettség a nem romák esetében nagyobb mértékben járul hozzá a szegénységből való kilábaláshoz, mint a romáknál.” Továbbá említést tesznek arról is, hogy „a munkaerő-piaci helyzet

legalább olyan fontos meghatározója a romák szegénységének, mint az iskolázottság. A hivatalosan értelmezett munkanélküliség fontos tényező, de a posztkommunista kapitalista rezsimekben, különösképpen a roma népesség esetében, a hivatalos munkanélküli státus nem igazán jó indikátora a háztartás valóságos helyzetének.” (LADÁNYI–SZELÉNYI, 2004: 145–146)

6. táblázat: A 15 éves és idősebb népesség megoszlása iskolai végzettség szerint Budapest cigány/roma népességében

	Legmagasabb befejezett iskolai végzettség				
	8-nál kevesebb	8 oszt.	Középfok éretts. nélkül, szakmai oklevéllel	Középiskola érettségivel	Felsőfok
Összesen (fő)	2 159	6 280	1 301	1 055	383
Összesen (%)	19,3	56,2	11,6	9,4	3,4
Férfi (%)	14,3	56,7	15,0	10,2	3,8
Nő (%)	24,4	55,7	8,2	8,7	3,0
15-29 (%)	16,9	59,3	12,7	9,0	2,0
30-39 (%)	11,1	60,0	16,0	9,3	3,6
40-49 (%)	19,4	55,8	9,6	10,2	4,9
50-57 (%)	27,9	47,0	7,3	12,1	5,7
58-61 (%)	44,5	44,5	0,4	7,2	3,4
62-X (%)	55,8	31,8	0,2	6,9	5,2

Forrás: Országos Munkaügyi Központ, 2001.

A 6. táblázatból kitűnik, hogy amíg a budapesti lakoságnál az érettségi a leggyakoribb iskolai végzettség, addig a szintén budapesti cigány lakosság körében az általános iskola elvégzése a leggyakoribb.

Fórray R. Katalin a következőképpen ír a szakképzésről: „A szakképzés társadalmi funkcióinak összetettségére következtethetünk a megoszlásokból, ha a négy adatsort egymással hasonlítjuk össze. A szakmunkásvégzettség országosan hasonló mértékben elterjedt, mint a legfeljebb általános iskolai vagy a középiskolai végzettség.” A továbbtanulással kapcsolatban az alábbiakat írja a tanulmányában: „A továbbtanulás legfontosabb korlátja az ország cigány népességében az általános iskolai végzettség hiánya. Innen szemlélve a szakmunkásképzés már jelentős iskolai pályafutás, társadalmi emelkedés lehetőségével bíztat.” (FORRAY, 2005: 66–67)

Foglalkoztatottság és munkanélküliség

A 2001-es népszámlálási adatokból látható, hogy a 15 éven felüli foglalkoztatottak zöme szakképzett és/vagy érettségi vizsgát tett. A cigány népesség adatait a teljes népességhez viszonyítva láthatjuk, hogy fiatalos korösszetételű cigány lakoságról van szó, amelyben az idős korcsoport aránya nem rontja a foglalkoztatási esélyeket. A cigányok körében mért alacsony foglalkoztatási arány feltehetőleg, elsősorban az alacsony iskolázottsági mutatókkal magyarázható. Továbbá összefüggésbe hozható a cigány nőknél a gyermeknevelésre fordított

idővel, valamint a kulturális sajátosságokkal, területi elhelyezkedéssel és a lakóhelyi települési viszonyokkal is.

7. táblázat: A 15 éves és idősebb népesség megoszlása foglalkoztatottság, nemek és iskolai végzettség szerint az ország teljes népességében (a foglalkoztatottak iskolai végzettségének megoszlása)

	Foglalkoztatott összesen	Legmagasabb befejezett iskolai végzettség				
		8-nál keve- sebb	8 oszt.	Középfok éretts. nél- kül, szakmai oklevéllel	Középiskola érettségivel	Felsőfok
Összesen (fő)	3 690 269	29 508	722 983	1 064 352	1 197 601	675 825
Összesen (%)	43,4	0,8	19,6	28,8	32,5	18,3
Férfi (%)	50,3	0,9	17,9	37,8	26,6	16,8
Nő (%)	37,3	0,7	21,6	18,2	39,4	20,1

8. táblázat: A 15 éves és idősebb népesség megoszlása foglalkoztatottság, nemek és iskolai végzettség szerint az ország cigány/roma népességében (a foglalkoztatottak iskolai végzettségének megoszlása)

	Foglalkoztatott összesen	Legmagasabb befejezett iskolai végzettség				
		8-nál keve- sebb	8 oszt.	Középfok éretts. nél- kül, szakmai oklevéllel	Középiskola érettségivel	Felsőfok
Összesen (fő)	24 092	3 614	13 697	4 408	1 618	755
Összesen (%)	16,7	15,0	56,9	18,3	6,7	3,1
Férfi (%)	22,0	13,7	57,5	20,9	5,5	2,4
Nő (%)	11,3	17,6	55,6	13,1	9,2	4,5

Forrás: Országos Munkaügyi Központ, 2001.

A 7. és 8. táblázatból látható, hogy a roma nőknek akkor van a férfiakkal azonos esélyük munkához jutni, ha magasabban iskoláztak, mint a férfiak.

A következő két táblázat a munkanélküliek arányáról tájékoztat. A 2001-es népszámlálási adatok alapján Budapest lakosságának a munkanélküliségi rátája 3 százalék. A cigány lakoságnál ugyanakkor a munkanélküliségi ráta 12 százalék volt!

9. táblázat: A 15 éves és idősebb népesség megoszlása foglalkoztatottság, nemek és iskolai végzettség szerint Budapest teljes népességében (a foglalkoztatottak iskolai végzettségének megoszlása)

	Foglalkoztatott összesen	Legmagasabb befejezett iskolai végzettség				
		8-nál kevesebb	8 oszt.	Középfok éretts. nélkül, szakmai oklevéllel	Középfok érettségivel	Felsőfok
Összesen (fő)	746 018	4 881	101 317	120 275	297 247	222 298
Összesen (%)	48,1	0,7	13,6	16,1	39,8	29,8
Férfi (%)	55,5	0,7	13,5	22,2	33,9	29,7
Nő (%)	42,1	0,6	13,6	9,6	46,3	29,9

10. táblázat: A 15 éves és idősebb népesség megoszlása foglalkoztatottság, nemek és iskolai végzettség szerint Budapest cigány/roma népességében (a foglalkoztatottak iskolai végzettségének megoszlása)

	Foglalkoztatott összesen	Legmagasabb befejezett iskolai végzettség				
		8-nál kevesebb	8 oszt.	Középfok éretts. nélkül, szakmai oklevéllel	Középfok érettségivel	Felsőfok
Összesen (fő)	3 849	267	2 055	681	552	294
Összesen (%)	34,4	6,9	53,4	17,7	14,3	7,6
Férfi (%)	42,0	5,7	53,4	20,9	13,2	6,9
Nő (%)	26,8	8,9	53,4	12,6	16,2	8,9

Forrás: Országos Munkaügyi Központ, 2001.

Országos viszonylatban elmondható, hogy a cigányság körében a szakmunkás végzettséggel és a diplomákkal rendelkezőnek van a legnagyobb esélye munkahelyt találni.

Diszkrimináció

Az Egyenlő Bánásmód Hatóság szerint a romákkal szembeni diszkrimináció az iskolai szegregációban és a munka világában érzékelhető a leginkább, bár utóbbit nehezebb tetten érni, mert gyakran a kiválasztási eljárásig sem jutnak el a kisebbséghez tartozók. Csókás Erna budapesti referens a fővárosi adatokat ismertetve elmondta: a panaszosok 30 százaléka a nemzeti vagy etnikai származása miatti megkülönböztetés miatt fordult a hatósághoz, de sokan jelentkeztek anyasággal, terhességgel, életkorral, politikai véleménnyel, fogyatékkal vagy egészségi állapottal kapcsolatos diszkrimináció miatt is (CSÓKÁS, 2011).

Ugyanakkor Forray R. Katalin a témával kapcsolatban a következőket mondja: „A fővárosban jóval kedvezőbb a helyzet, de még itt is messze elmarad a roma munkavállalók aránya a teljes népességtől. Országosan csak az érettségizett,

még inkább a diplomás roma embereknek van a többséghez hasonló vagy közel azonos lehetőségük munkát találni. Különösen kirívóak az alacsonyabb iskolázottsági szinteken található hatalmas eltérések: még a roma szakmunkások esélyei is nagyságrenddel elmaradnak a teljes népességétől.” (FORRAY, 2005: 73) Úgy vélem, ilyen pontokon jelenik meg a diszkrimináció, amit természetesen konkrét esetekben igen nehéz megfogni – ebben remélhetőleg segít az e célra szervezett hatóság.

Egyetértek az alábbi javaslattal: „Optimális megoldást persze az jelentene, ha a társadalom ki tudna küszöbölni minden, az alkotmány által tiltott diszkriminációt. Amíg ebben nem bízhatunk, addig a munkapiaci vagy egyéb képzést szervezők figyelmét hívjuk fel annak fontosságára, hogy minden, a munkanélküli cigány fiatalokra irányuló képzésben kapjon szerepet a diszkriminatív helyzetek megoldására irányuló felkészítés. Kívánatos volna, ha az ilyen jellegű felkészítésben a kisebbségi önkormányzatok és civil szervezetek képviselői is részt vennének.” (FORRAY, 2000: 98). Úgy vélem, ezekkel a lépésekkel csökkenthető a diszkrimináció, de legalábbis tudatosabbá tehetők, mikor beszélünk ilyen helyzetekről, mikor kell fellépni ellene.

Összegzés

A cigányság, ezen belül is a Budapesten élő roma/cigány népesség iskolázottsági és foglalkoztatottsági kérdéseinek megválaszolása komplex feladatkör, amely csak az egész tevékenységterv együttes figyelembevételével valósítható meg, szem előtt tartva az egyes beavatkozások hatásait a komplex rendszerre.

Jelen tanulmányomban a cigányság demográfiai helyzetét vizsgáltam a 2001-es népszámlálási adatokat alapul véve, valamint az iskolázottsági és munkaerő-piaci viszonyainak kérdésköréit is érintettem. A szakpolitikák (szociálpolitika, oktatáspolitiká, munkaerő-politika) feladata, hogy ebbe az ördögi körbe beavatkozva minél több ponton, minél több embernek esélyt nyújtson a kiemelkedésre.

IRODALOM

CSERTI CSAPÓ Tibor (2012): A cigány népesség a társadalmi-gazdasági térszerkezetben. Virágmandula Kiadó, Pécs.

CSILLEI Béla (2000): A hátrányos helyzetű cigány fiatalok esélyei a szakképzésben. In: Forray R. Katalin (szerk.): Romológia – Ciganológia. Dialóg Campus, Budapest–Pécs. 301–314.

- CSÓKÁS Erna (2011): A romákat éri a legtöbb diszkrimináció Budapesten. <http://www.origo.hu/itthon/20111213-a-romakat-eri-a-legtobb-diszkriminacio-budapesten.html> [2013. 05. 01.]
- CSONGOR Anna (1991): A cigány gyerekek iskolái. In: Utasi Ágnes – Mészáros Ágnes (szerk.): Cigánylét. MTA Politikai Tudományok Intézete, Budapest. 179–201.
- FORRAY R. Katalin (2000): Pályakezdő cigány fiatalok munkavállalási lehetőségei. In: A pályakezdő cigány fiatalok munkaerő-piaci esélyei és a munkanélkülieket segítő nonprofit szervezetek szerepe az esélyek növelésében a Dél-Dunántúlon. PTE BTK Romológia Szeminárium, Pécs. 70–99.
- FORRAY R. Katalin (2005): Budapest cigány/roma lakosságának iskolázottsága és foglalkoztatottsága. In: Educatio, 14, 1. szám. 60–74.
- GLATZ Ferenc (szerk., 1999): A cigányok Magyarországon. Magyar Tudományos Akadémia, Budapest.
- HAVAS Gábor – KEMÉNY István – LISKÓ Ilona (2002): Cigány gyerekek az általános iskolában. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- KEMÉNY István – JANKY Béla – LENGYEL Gabriella (2004): A magyarországi cigányság. Gondolat kiadó, Budapest.
- LADÁNYI János – SZELÉNYI Iván (2004): A kirekesztettség változó formái. Napvilág Kiadó, Budapest.

TEHETSÉGGONDOZÁS – A ROMA SZAKKOLLÉGIUMOK JELENE

ROMA/CIGÁNY FIATALOK AZ ÉRTELMSÉGI LÉT FELÉ VEZETŐ ÚTON

Összefoglaló

A tanulmány a roma/cigány népesség felzárkózásának a felsőoktatáson keresztül történő megvalósulását, illetve e folyamat nehézségeit veszi számba. A különböző oktatáspolitikai törekvések nyomán kialakuló (várhatóan) növekvő létszámú roma értelmiség ugyanis a társadalmi folyamatok irányításában egyre dinamikusabban kíván részt vállalni.

Kulcsszavak: értelmiségképzés, etnikai identitás, Nemzeti Társadalmi Felzárkózási Stratégia

Bevezetés

Az értelmiségi réteg meghatározó a társadalom fejlődése szempontjából. Magyarországon a roma/cigány népesség iskolázottsági mutatói a mai napig jelentős elmaradást mutatnak a nem cigány lakosság adataihoz képest, így a felsőfokú végzettséggel rendelkezők nagyon alacsony létszámban vannak jelen. A romák helyzetét kiemelt ügyként kezelő, 2011-ben Európai Uniósi irányelvekkel és célokkal összhangban megalkotott Nemzeti Felzárkózási Stratégia a romák esélyteremtése, felzárkózása érdekében nagy hangsúlyt fektet az oktatás területére. A tanulmány a cigány fiatalok értelmiségi létének kihívásait, kritikus pontjait, valamint a felsőoktatásban tanuló roma fiatalok jellemzőit mutatja be, elsősorban társadalmi és demográfiai jellemzőkre fókuszálva.

E bevezető gondolatok között hangsúlyozni kívánom, hogy munkámban a roma és cigány kifejezéseket egymás szinonimájaként használom.

A (cigány) értelmiség és e réteg jelentősége

Az értelmiség fogalma, s maga az értelmiségi szerep számos nézőpontból megközelíthető, sokak által, több nézőpontból körüljárt téma (pl. HUSZÁR, 1975; MERTON, 1975). Nincs egységes álláspont arra nézve, hogy kiket, mely kritériumok, jellemzők és tulajdonságok alapján tekinthetünk értelmiséginek. A közgondolkodásban a felsőfokú végzettségű, diplomával rendelkező személyek kategorizálódnak értelmiségiként, azonban az iskolázottsági adatokon túl a személyes tulajdonságok és a társadalmi tevékenység is mérvadó. Ebből kiindulva érdemes azt a nézetet alapul venni, mely az értelmiségi létet *társadalmi szerepként* definiálja (pl. HUSZÁR, 1975). Az értelmiségiek többek közt megjelenhetnek

szakértő, kritikus, megfigyelő, értékelő, fejlesztő, problémaelemző és problémamegoldó, értékközvetítő és értékátadó szerepekben, ezáltal előmozdíthatják a társadalmi változásokat.

Skrabski (2003) az értelmiség legfontosabb hivatásaként a – világnézetre, társadalmi vagy etnikai háttérre való tekintet nélkül a társadalom egészével szükséges – kapcsolatteremtésre tekint, mely által a társadalom lehetőleg minden tagjának személyiségfejlődése elősegíthető, s az értelmiségiek részaránya növelhető.

E gondolatok gyakorlati megvalósulása vitathatatlanul szükségszerű, s ebben kiemelkedő szerep tulajdonítható az oktatási rendszernek, mely a kapcsolatteremtés legkézenfekvőbb színterét ad(hat)ja. Az európai és ezzel összhangban a hazai oktatáspolitikai is kiemelt ügyként kezeli a kisebbségi csoportok helyzetét, ezért különösen nagy jelentőséget tulajdonít az oktatásnak a felemelkedés, felzárkózás, esélyegyenlőség biztosítása érdekében. Magyarországon nagy hangsúlyt kap a roma/cigány lakosság iskolázottsági mutatóinak javítása, s e törekvések közt a felsőoktatásba bekerülő roma/cigány fiatalok számának növelése. Ennek eredményeképp egy fokozatosan gyarapodó roma/cigány értelmiségi réteg kialakulása várható, melynek szerepéről a Roma Parlament Alapító Okirata (1990) így ír: „A cigány értelmiség felelőssége megkérdőjelezhetetlen a cigányság jövőbeni sorsa alakításában.”

A kisebbségi értelmiség szerepe elsősorban az azonosságképző normák létrehozása, s a kisebbségi kollektív érdekek artikulálása a hatalmi szervekkel való kommunikációban, mely formális és informális alkumechanizmusok révén valósulhat meg. (SZABÓNÉ, 2012)

A roma értelmiségiek összetételére, létszámára, felsőoktatásban való részvételükre vonatkozóan nagyon kevés adat áll rendelkezésre. A kilencvenes évek elején a nem cigány népesség 9,5%-a rendelkezett diplomával, míg ez az arány a romák esetében mindössze 0,2%. (HAVAS ÉS MTSAI, 2002). A következő években az iskolázottsági mutatók javulása jellemző, mely a felsőoktatásra vonatkozóan is érvényes; egy 2001-ben készült felmérés (KSH) szerint a cigányság 0,7%-a rendelkezett főiskolai vagy egyetemi diplomával. A Roma Sajtóközpont 2010-ben a különböző, cigány hallgatókat támogató ösztöndíjrendszerekben résztvevők több éves adatai alapján úgy becsülte, hogy évi 200 roma hallgató végez nappali tagozaton, míg további 100 fő esti vagy levelező tagozaton. A cigányság sokáig szinte kizárólagosan írók, költők, zenészek, képzőművészek révén képviseltette magát az értelmiség soraiban, napjainkban mindezeket túl magas a szociális munkás, szociológus, szociálpolitikus és pedagógus végzettséggel rendelkezők aránya, s egyre nagyobb számban jelennek meg diplomás fiatalok az egészségügyi dolgozók között is.

A Nemzeti Társadalmi Felzárkózási Stratégiáról

A Nemzeti Társadalmi Felzárkózási Stratégia a Nemzeti Roma Stratégiák 2020-ig tartó Európai Unió keretrendszeréhez igazodva készült, melyben a kormány meghatározta a szegénységben élők, köztük a *romák társadalmi és munkaerő-piaci integrációja* középtávú kihívásait, céljait és a szükséges beavatkozási irányokat a 2011–2020-ig tartó időszakra.

A dokumentum egy helyzetelemzésre épül (ez a Stratégia 1. számú melléklete), melyben az érintett népesség oktatáshoz és képzéshez való hozzáféréseinek kritikus pontjai és problémái is feltárásra kerültek.

A Stratégiához kapcsolódóan 2012–2014. évekre vonatkozó kormányzati intézkedési terv is született, amely a gyermekek jól-léte, az oktatás, a foglalkoztatás, az egészségügy, a lakhatás, valamint az érintettek bevonása, szemléletformálás és diszkrimináció elleni küzdelem területein konkrét feladatokat, felelősöket és határidőket határoz meg.

A Nemzeti Társadalmi Felzárkózási Stratégia 2. számú melléklete a kormány és az Országos Roma Önkormányzat között létrejött keretmegállapodást tartalmazza, mely a cigány népességet érintő legfontosabb kérdések kapcsán konkrét vállalásokat rögzít.²⁵

Számos felsőoktatáshoz köthető célkitűzést és intézkedést tartalmaz a Stratégia, melyek a következőkben a cigány fiatalok értelmiségképzése kapcsán mutatkozó társadalmi-demográfiai elemekkel együttesen kerülnek megvilágítás alá.

Társadalmi-demográfiai jellemzők és a Nemzeti Társadalmi Felzárkózási Stratégia beavatkozási pontjai

A nemek aránya, a nők helyzete

Sem nagyobb mintán végzett kutatás, sem megfelelő statisztikai adatok nem állnak rendelkezésre, mely alapján a roma/cigány értelmiségiek csoportján belül a nemek arányára vonatkozóan hiteles adatokat lehetne közölni, s az alábbiakban leírt vizsgálatok és következtetések nyomán sem rajzolódik ki egységes kép.

Mendi Rózsa bölcsészkarai szakdolgozatában egy 40 fős mintával, roma származású, felsőoktatásban tanuló fiatalok pályaszocializációs és személyiségvizsgálatát végezte. A nemek eloszlása 24 férfi (60%) és 16 nő (40%), mely arányt a cigány szerző evidens tényként kezeli, mégpedig szocializációs és kulturális tényezők okán (MENDI, 1999).

Szabóné Kármán Judit (2004) diplomás cigányok mentális állapotának vizsgálatában a nők aránya volt magasabb (51 főből 29 nő).

Szintén már végzett, diplomás romák (pedagógusok) szerepeltek a 2001-ben Kozma Tamás vezette vizsgálatban, mely a dél-dunántúli és észak-alföldi

²⁵ <http://romagov.kormany.hu/nemzeti-tarsadalmi-felzarkozasi-strategia> [2013. 04. 30.]

régiók roma pedagógusainak helyzetét kutatta. E vizsgálatban a nők száma (30 fő) jóval meghaladta a férfiakét (17 fő) (KOZMA, 2002).

Forray Katalin saját oktatói tapasztalatai alapján hangsúlyozza, hogy a felsőoktatásban dinamikusan növekszik a roma nők aránya. Kérdésként merülhet fel a roma/cigány tradicionalitás ismeretében, hogy milyen folyamatok állhatnak e növekedés hátterében. A cigányságnak egy olyan rétege jelentheti a magyarázatot, mely más csoportokhoz hasonlóan egy jobb társadalmi helyzet elérésére törekszik, s ennek érdekében a lányait a társadalmi presztízis szempontjából jelentős felsőoktatási területre irányítják, s az ő „rangjukhoz illő” házassága a kibocsátó család számára is előrelépést jelent. Fontos azonban azt is megjegyezni, hogy a nők magas iskolázottsága nagy valószínűséggel együtt jár a közösségtől való részleges vagy teljes elszakadással (FORRAY, 2008).

A Nemzeti Társadalmi Felzárkózási Stratégia megalkotásának egyik alapját szolgáltató – az előzőekben már említett – helyzetelemzés leírja, hogy a roma férfiakkal való összevetés alapján a roma nők iskolai végzettsége alacsonyabb, a munkaerőpiacon hátrányokat szenvednek és alacsonyabb a jövedelmük, ezáltal a származási diszkrimináció mellett esetükben nemi diszkriminációval is számolni kell. A felsorolt tények ismeretében a *roma nők iskolai és munkaerő-piacihátrányainak csökkentése* a Stratégia egyik fő prioritása.

Életkor

A nappali tagozaton tanuló cigány diákok közül sokak kerülőutakon (pl. szakmunkásképzés elvégzése, majd az érettségi megszerzése után) jutnak el az egyetemekre, főiskolákra, így jellemző a magasabb életkor. Ezt alátámasztja Mendi már említett kutatása is, melyben a 40 résztvevőből 14 fő 24 év feletti volt (MENDI, 1999).

Az ezredforduló táján a diplomás romáknak csupán harmada tette meg az egyenes ívű iskolai pályafutást (azaz jutott be még az érettségi évében felsőoktatási intézménybe) (KULCSÁR, 2009). A társadalmi integráció szempontjából a pályorientáció szerepe kiemelkedő (lenne), azonban a környezet gyakran nem a megfelelő középiskolai intézménytípusba való bejutást támogatja, s így a felsőoktatásban való részvétel ellehetetlenül, vagy legalábbis jelentősen nehezítetté válik. Ha az általános iskolák is segítő kezet nyújtanak a roma tanulóknak abban, hogy felelősségteljes és egyéni képességeiknek megfelelő továbbtanulási irányt válasszanak, akkor hatékony segítséget jelenthet a Nemzeti Társadalmi Felzárkózási Stratégia irányelvei nyomán létrehozott *Útravaló-MACIKA Program*²⁶

²⁶ 2011. szeptember 1-jétől a hátrányos helyzetű, kiemelten roma tanulók tanulási és továbbtanulási esélyeinek növelése érdekében – az Útravaló Ösztöndíjprogram, valamint a Magyarországi Cigányokért Közalapítvány (MACIKA) által finanszírozott programok áttekintésével – az Útravaló Ösztöndíjprogram esélyegyenlőségi ösztöndíjait is magába foglaló új program indult ÚTRAVALÓ – MACIKA PROGRAM néven. <http://www.emet.gov.hu/tarsadalmi-felzarkozas/utr/utravalo-eselyegyenlosegi-osztondijak> [2013. 04. 30.]

„Út a középiskolába” és „Út az érettségihez” elnevezésű alprogramjai, melyek esélyegyenlőségi ösztöndíj formájában támogathatják a pályázó roma diákokat.²⁷ E programok elindításával kívánják a Stratégia azon célkitűzését megvalósítani, mely az érettségit adó képzésben résztvevő romák számát hivatott növelni. Az érettségizett cigány fiatalok bázisát adják a felsőoktatásban tanuló roma hallgatóknak, akik az Útravaló-MACIKA Program „Út a felsőoktatásba” alprogramjától várhatnak anyagi segítséget a felsőfokú tanulmányaik megkezdéséhez.

Családi háttér

A roma középosztályból származó ifjúságból, a társadalmi peremhelyzetben élő cigány csoportokból érkező, valamint az állami nevelőintézetben nevelkedett fiatalokból tevődik össze a leendő roma értelmiségiek csoportja (FORRAY, 2008).

A Nemzeti Társadalmi Felzárkózási Stratégia egyik kulcsfogalmaként aposztrofálhatjuk az esélyegyenlőséget, mely kapcsán az előzőekben felvázolt Útravaló-MACIKA Programot ismét szükséges megemlíteni, hiszen a szociokulturális különbségek kiegyenlítéséhez célravezető lehet. A Program a tanulói ösztöndíjazás mellett a mentori támogatás lehetőségét is megteremti, ez összhangban áll a Stratégiában megfogalmazott célokkal, melyek a felsőoktatásban résztvevő halmozottan hátrányos helyzetű fiatalok beilleszkedésének elősegítése, felzárkózása, felsőoktatási tanulmányaik elvégzésének támogatása érdekében bővíteni kívánják a *felsőoktatási intézmények mentori, koordinátori, tanácsadói szolgáltatásait*.

A szülők iskolázottsága

Furray kutatási eredményei alapján feltételezi, hogy szociológiai szempontból a cigány népesség egy csoportja „organikusan”, egylépcsős mobilitással integrálódik a társadalomba, illetve egy olyan cigány értelmiségi réteg is jelen van, amely a szülőitől gyermekig egy-egy lépcsővel feljebb jut. Szükséges figyelembe venni azonban azt a tényt, hogy a felsőoktatásban tanuló roma fiatalok jelentős hányada rendkívül alacsonyan iskolázott szülői háttérrel tudhat maga mögött, valamint számolni kell azon – szintén nagyarányú – hallgatói csoporttal, akik részben vagy teljesen család nélkül nőttek fel (az ő részükről a szülők iskolázottságára vonatkozó adatok hiányosak, vagy nem állnak rendelkezésre) (FORRAY, 2008).

Az roma főiskolás és egyetemi hallgatók döntő többsége *első generációs értelmiségként kerül ki a felsőoktatásból*, s így családi minták, valamint megfelelő kapcsolati tőke nélkül kell megtalálniuk az értelmiségi léthez kapcsolódó szerepeket. Az egzisztencia megteremtése, a különböző kihívások (pl. szakmai,

²⁷ Az egyes alprogramok célkitűzéseiről, azok keretein belül igényelhető támogatásokról, valamint a pályázati feltételekről részletesen: <http://www.emet.gov.hu/tarsadalmi-felzarkozas/utr/utravalo-eselyegyenlosegi-osztondijak> [2013. 04. 30.]

magánéleti) megfelelő kezelése problémákat okozhat, hiszen a jövő építése a múltbéli tapasztalatok és minták hiányában nehezített. A Nemzeti Társadalmi Felzárkózási Stratégia hangsúlyozza a kormányzat szoros együttműködését az egyházakkal és civil szervezetekkel, melyek hatékony segítséget nyújthatnak az előzőekben felvázolt első generációs értelmiségi réteg problémáinak enyhítéséhez. A felsőoktatáshoz kapcsolódóan konkrét példaként kiemelendő a Romaversitas Alapítvány tevékenysége, valamint a Keresztény Roma Szakkollégiumi Hálózat működése, de természetesen a nem egyházi működtetésű roma szakkollégiumok jelentősége is megkérdőjelezhetetlen a „valódi” értelmiségivé válás segítségével. Mivel a roma értelmiségi lét, és annak nehézségei összefüggésben állnak az etnikai identitás problémakörével is, így a szakkollégiumok és a Romaversitas Alapítvány tevékenységére a későbbiekben térek ki.

Etnikai identitás

Az *identitás* latin eredetű szó, jelentése: azonosság, önonazonosság. Csepeli György (1997) szerint identitásról csak metaforikus értelemben lehet beszélni, egyúttal azonban a társadalom elengedhetetlen alkotóeleme, mely hiányában lehetetlenné válna az anticipáció és a cselekvés. Erős Ferenc az *etnikai identitást* úgy értékeli, mely „(...) egyszerre önmagában levő és egy másik népcsoport ellenében megfogalmazott rendszer (...), és az etnikai identitás megerősítése csakis a másik népcsoporttól való elhatárolódás révén valósítható meg.” (Idézi: ZSIDÓ, 2006: 47) Amennyiben az elhatárolódást nem elutasításként, hanem a nyelvi, kulturális értékek megőrzését szolgáló magatartásként értékeljük, abban az esetben az etnikai identitás megerősítésének szolgálatában áll. Aggályosnak mondható azonban a meglátásnak az a része, mely „egy másik népcsoport ellenében megfogalmazott” rendszert említ, hiszen az utóbbi években oly hangsúlyos multikulturális szemlélet épp az egymás melletti, egyenrangú viszonyt helyezi előtérbe (a saját értékek megtartásával), noha hazánkban nem elhanyagolható probléma az erőteljes cigányellenes diszkrimináció, mely ellentétet szül(het).

Az etnikai identitás kapcsán szükséges megjegyezni, hogy a cigányság nem egységes társadalmi csoport, nem homogén etnikum, így történetileg, nyelvileg és kulturálisan is jelentős különbségek mutatkoznak, azonban a (leendő) roma értelmiség etnikai identitása az új társadalmi szerepek, szerepvállalások kontextusában hangsúlyosabb. Elgondolkodtató az, hogy vajon az iskolázottsággal összefüggésben az etnikai identitásban milyen változások figyelhetők meg. Nem kétséges ugyanis, hogy az iskolai végzettség befolyásolja az egyén értékrendjét, saját (etnikai) helyzetének megítélését. Értelmiségi cigány nőként Mendi Rózsa egy interjúkötetben a következőképp beszél etnikai identitásáról: „Én a cigány identitásomat végül is a cigányok között veszítettem el. A magyarok között nagyon jól lehettem cigány, a cigányok közt egyszerűen nem tudtam az lenni. Nem tudtam produkálni azokat a dolgokat, amik a hagyományos cigány nő fogalmába belefértek volna. (...) Értelmes nőként iszonyatosan nehéz cigány férfiak között létezni. Egyszerűen nem tudják elviselni, hogy véleményed legyen, hogy más legyen a véleményed, hogy harcolni tudj az érdekeidért, hogy amit mondasz, elfogadható.

Azt várják, hogy a több száz éves nőideált képviseld. (...) Én nem tudok azonosulni azzal, amit a cigányok akarnak tőlem.” (KALLA–SOPRONI, 1997: 39–40) Valószínűleg épp ez a fajta – a kibocsátó közösség és az értelmiségi társadalom közötti – szerepelvárásban mutatkozó különbség ad okot a közvetlen kapcsolatok (családi, rokon, baráti) fellazulására.

A felsőoktatásban tanuló roma fiatalok azonban számon tartják szűkebb közösségüket, s ez a tény, valamint a cigány nyelvek ismeretére, illetve a megtanulására irányuló erőfeszítéseik arra utalnak, hogy a diákok körében egyre erősödő az etnikai öntudat (FORRAY, 2008).

A következőkben nézzük meg, hogy az etnikai identitás megéléséhez, az értelmiségivé válással járó nehézségek kezeléséhez milyen támogatásra számíthatnak a roma fiatalok. Kiváló terepet biztosítanak ehhez az Oktatási Hivatal által külön nyilvántartásban vezetett *szakkollégiumok*, melyek célja, hogy „saját szakmai program kidolgozásával magas szintű, minőségi szakmai képzést nyújtson, segítve a kiemelkedő képességű hallgatók tehetséggondozását, közéleti szerepvállalását, az értelmiségi feladatokra történő felkészülés tárgyi és személyi feltételeinek megteremtését, a társadalmi problémákra érzékeny, szakmailag igényes értelmiség nevelését.”²⁸ A roma fiatalok tehetségtámogatása érdekében a szakkollégiumi rendszeren belül roma szakkollégiumok működnek. „Roma szakkollégium minden olyan szakkollégium, amelynek létesítő okirata ezt kimondja, valamint céljai között szerepel a roma értelmiségi utánpótlás biztosítása, és tevékenységében törekszik a roma identitású hallgatók tehetséggondozására.”²⁹

A Nemzeti Társadalmi Felzárkózási Stratégia is kiemelt jelentőséget tulajdonít a szakkollégiumi tevékenységnek, s hangsúlyozza a kormányzat velük való szoros együttműködését. A roma szakkollégiumok 2012-ben uniós forrásból 1,15 milliárd forintra pályázhattak, melyhez a Pécsi Tudományegyetem Wliskoeki Henrik Szakkollégiuma, a Debreceni Egyetem és az öt már működő Keresztény Roma Szakkollégium (reformátusok Debrecenben, az evangélikusok Nyíregyházán, a jezsuiták Budapesten, a görögkatolikusok Miskolcon, a római katolikusok Szegeden működtetett roma szakkollégiuma) csatlakozott.

A *Romaversitas Alapítvány* non-profit civil szervezetként működött a felsőoktatásban tanuló roma fiatalok számára képzési és ösztöndíjprogramot. A jelentős anyagi támogatás mellett a program hallgatói segítséget kapnak ahhoz, hogy kiegyensúlyozott, identitásukat vállaló, felelősen gondolkodó, minőségi szakemberekké válhassanak. Ennek érdekében havi rendszerességgel kötelező készségfejlesztő és szakmai szemináriumokat szerveznek, támogatják az idegennyelv-tanulást, a felsőfokú tanulmányokban való sikeres előrehaladást és önkéntes mentorprogrammal segítik új hallgatóikat. A Romaversitas Alapítvány honlapján olvasható hallgatói gondolatok, vallomások alapján kirajzolódik, hogy rendkívül jelentőség tulajdonítható a programnak. Az egyik hallgató a következőképpen fogalmaz a Romaversitashoz fűződő kapcsolatáról: „Már

²⁸ 24/2013. (II. 5.) Korm. rendelet 19. § (3)

²⁹ 24/2013. (II. 5.) Korm. rendelet 21. §

középiskolás koromban megszületett bennem az elhatározás, hogy beadom a jelentkezésemet. Az első egyetemi év annak reményében telt, hogy ha sikerül felvételt nyernem, az önmegvalósítás és a közösségi lét egy olyan színterébe csöppenhetek, amiről eleddig csak álmodoztam. Azt vártam, hogy a bizonytalanság, ami ott lappang a bensőmben, egy erőteljes tudattá formálódjon, hogy megtaláljam az utam, és – Péli Tamás után szabadon – azokat a bizonyos »aranypántokat«³⁰, amelyek a homlokomat díszítik, tartalommal viselhessem én magam is. Ezen elképzeléseim kezdenek beigazolódni.”

Záró gondolatok

Célok, irányelvek, anyagi háttér és megfelelő programok is rendelkezésre állnak ahhoz, hogy a cigányságon belül egy növekvő arányú értelmiségi réteg alakulhasson ki, hiszen a felsőoktatásba való bekerülés mellett a bennmaradás is hangsúlyossá vált. Az, hogy a Nemzeti Társadalmi Felzárkózási Stratégia milyen eredményeket lesz képes felmutatni, majd a jövőbeni elemzések és adatok alapján fog kirajzolódni, s további kutatásokat tesz szükségessé annak feltárása is, hogy vajon mihez tud kezdeni új társadalmi szerepével a cigány értelmiség.

IRODALOM

24/2013. (II. 5.) Korm. rendelet a nemzeti felsőoktatási kiválóságról.
http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1300024.KOR [2013. 04. 30.]

CSEPELI György (1997): Szociálpszichológia. Osiris Kiadó, Budapest.

Emberi Erőforrások Minisztériumának Útravaló–MACIKA Programja.
<http://www.emet.gov.hu/tarsadalmi-felzarkozas/utr/utravalo-eselyegyenlosegi-osztondijak> [2013. 04. 30.]

FORRAY R. Katalin (2008): Értelmiségképzés – cigány diákok a felsőoktatásban.
https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWU_FpbnxjaWdva3R8Z3g6NTEzYWZzOWQzYjUxNzIxYQ [2013. 04. 30.]

HAVAS Gábor – KEMÉNY István – LISKÓ Ilona (2002): Cigány gyerekek az általános iskolában. Oktatáskutató Intézet – Új Mandátum Kiadó, Budapest.

HUSZÁR Tibor (szerk., 1975): Korunk értelmisége. Gondolat Kiadó, Budapest.

³⁰ A hallgató Péli Tamás hazai cigány festőművész következő gondolatára utal: „Két aranypántot viselünk homlokonk; egyik cigány identitásunk, másik meg magyar kultúránk.”

- KALLA Éva – SOPRONI Ágnes (1997): Írják le sóhajtásomat! Milyen lehet cigánynak lenni? Magvető Kiadó, Budapest.
- KOZMA Tamás (szerk., 2002): A roma/cigány értelmiségiek iskolai karrierje. Acta Pedagogica Debrecina, Debrecen.
- KULCSÁR László (2009): Roma hallgatók a jogi, orvosi karokon is. http://infovilag.hu/hir-15675-roma_hallgatok_jogi_orvosi_karokon_is.html [2013. 04. 30.]
- MENDI Rózsa (1999): Felsőoktatásban tanuló roma fiatalok pályaszocializációs és személyiségvizsgálata. Bölcsészkarai szakdolgozat, ELTE, Pszichológiai Intézet. <http://mek.oszk.hu/02000/02034> [2013. 02. 11.]
- MERTON, Robert K. (1975): Az értelmiség szerepe a kormányzati bürokráciában. In: Huszár Tibor (szerk.): Korunk értelmisége. Gondolat Kiadó, Budapest. 230–231.
- Nemzeti Társadalmi Felzárkózási Stratégia. <http://romagov.kormany.hu/nemzeti-tarsadalmi-felzarkozasi-strategia> [2013. 04. 30.]
- Roma Parlament Alapító Okirat 1990. Amaro Drom, 2002. (Melléklet.)
- Roma Sajtóközpont háttér elemzése a cigányok iskolai helyzetéről. http://www.amenca.hu/uploads/pdf/hatteranyagok/a_ciganyok_iskolai_jelenlet_e.pdf [2013. 04. 30.]
- Romaversitas Alapítvány honlapja. www.romaversitas.hu [2013. 04. 30.]
- SKRABSKI Árpád: Civil kurázi. <http://www.mpszov.hu/skrabski9.htm> [2013. 04. 27.]
- SZABÓNÉ Kármán Judit (2004): A magyarországi cigány értelmiség helyzete, mentális állapota. In: Eduatio, 12. 3. szám. 459–465.
- SZABÓNÉ Kármán Judit (2012): A magyarországi roma/cigány értelmiség historiográfiája, helyzete, mentális állapota. Doktori értekezés. PTE BTK „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs. http://www.nevtudphd.pte.hu/docs/szkarmanjudit_ertekezes.pdf [2013. 04. 30.]
- ZSIDÓ Ferenc (2006): Az etnikai identitás térbeni kifejeződései. In: Hitel, 19. 1. szám. 45–59.

MODERN HAGYOMÁNYOK. CIGÁNY SZAKKOLLÉGIUMI MOZGALOM
MAGYARORSZÁGON³¹

Összefoglaló

A tanulmány a cigány szakkollégiumi mozgalom kutatásához kapcsolódik. Elhelyezi a mozgalmat a hazai oktatástörténetben, folytonosságokat felfedezve a kora újkori egyházi iskolakollégiumokkal és a Nékoszsal. A reformáció és ellenreformáció iskolaalapításaihoz szembeötlő szervezeti sajátosság köti a cigány szakkollégiumokat: a Keresztény Roma Szakkollégiumi Hálózat révén a mozgalom a keresztény történelmi felekezetek szervezésében hozott létre új szervezeteket – ez a mozgalom legfrissebb kezdeményezése. A Nékoszhoz kapcsolja a szociális gondolat és az új értelmiségi réteg kinevelése, egy mobilitásra lehetőséget adó, igazságosabb társadalom gondolata. A tanulmányt a szakkollégista tagság körében végzett kérdőíves felmérés eredményeinek ismertetése zárja.

Kulcsszavak: cigány szakkollégium, roma szakkollégium, mobilitás, esélyegyenlőség, protestáns kollégiumok, Nékosz

A szakkollégium a modernség³² intézménye. Az esélyegyenlőség és a társadalmi mobilitás a felvilágosodás korának gondolatai, a premodern feudális társadalmak idején ezek még nem léteztek. A társadalmi ranglétra fokait nagy lépésekkel szedők, a molnárlegény Kinizsi, a parasztfiú Bakócz Tamás, a történelemkönyvek kivételként számon tartott példái lettek. A társadalom átjárhatóságának hiányát őrző különös esetekként őrződtek meg a kulturális emlékezetben. A felvilágosodással azonban új világ született. A modernségben a születés helye, a család, ahová a gyermek érkezik, nem az utolsó szó a kezdődő élet történetében. Látni fogjuk ugyanakkor, hogy nagyon is hangsúlyos szó, amely sok mindent meghatároz. A szakkollégiumi mozgalmak története abba a nagy történetbe illeszkedik, amely a modern társadalmak erőfeszítéseit írja le a mobilitás és az esélyegyenlőség megteremtéséért a XVII. század³³ óta. E történet két nagy hulláma:

³¹ A tanulmány a TÁMOP-4.2.2/B-10/1-2010-0029 „Tudományos képzés műhelyeinek támogatása a Pécsi Tudományegyetemen” projekt keretében készült.

³² Modernség alatt tanulmányomban a történelem és az eszmetörténet az újkorral kezdődő szakaszát értem, amely az embert és az igazságos emberi társadalmat immanens módon, önmagában akarta megalapozni, ezek konstrukcióit evilági összefüggéseikből akarta megragadni.

³³ A történet a XVII. századdal, a protestáns iskolakollégiumok alapításával kezdődik nézőpontunkból.

az egyházi kollégiumi mozgalom, amely alatt a protestáns kollégiumokat és az ellenreformáció intézményes válaszait egyaránt értjük, és a Nékosz. A második nagy mozgalom sokkal rövidebb időszakot, szűken számítva egy évtizedet ölel fel, a Nékosznak tíz év jutott mindössze, amíg a kommunista hatalom gleichschaltolta. Hatása azonban nehezen túlbecsülhető. Évszázados szellemi energiákat, tartalékokat szabadított fel, nyomot hagyott a XX. század magyar neveléstörténetén. Ezt azért is megtehetette, mert a létező kollégiumi nevelési hagyomány mellett egy magyar jelenséghez, a népi írók mozgalmához, a harmadik út gondolatához is szervesen hozzátartozott, sok tekintetben ezekből nőtt ki. A harmadik út nagy ígérete azonban beváltatlan maradt, a háború utáni nagyhatalmi arrogancia háttéralkuja a vasfüggöny keleti oldalára sodorta Magyarországot, ahol – utólagos bölcselkedés szerint – nem lehetett esélye ennek a sajátos közép-európai progressziónak. Ettől függetlenül a Nékosz hatásához hozzájárult, hogy szervesen illeszkedett egy magyar politikai-ideológiai-eszmetörténeti gondolatkörbe, hogy ezzel együtt növekedett és bukott el. Az egyházi kollégiumok és a Nékosz-mozgalom között is találunk kapcsolatot, még ha ez elsöre meglepőnek is tűnik. A társadalmi haladás, a progresszivitás igénye ilyen közös pont. A debreceni kollégium ódon falai a *Légy jó mindhalálig* idejére a konzervativizmussal, esetleg egyenesen a maradisággal kapcsolódhattak össze. De biztosan másképp látszott ez a XVII. században az ellenreformáció nézőpontjából!

A cigány szakkollégiumi mozgalomról ma még nem tehetünk ilyen kijelentéseket, hiányzik hozzá a retrospektív nézőpont, ami a legkevésbé hátrány. Azt jelenti csupán, hogy ez a mozgalom működik, benne vagyunk, ez most aktív. Az egyházi iskolakollégiumokéhoz vagy akár az időben jóval közelebbi Nékoszéhoz hasonlatos alapos, eszmetörténeti kitekintést is magában foglaló leírása ezért lehetetlen. Kutatásom ilyen nagy célt nem is tűz maga elé, vállalásai ennél szerényebbek, és két fő vonalon haladnak. Egyrészt szeretném feltérképezni a cigány szakkollégiumi mozgalom helyét a kollégiumi hagyományunkban, mindenekelőtt a fenti két mozgalomhoz képest. Azonosságokat, párhuzamokat, hasonló célokat és különbségeket keresek, hogy megérthessem, miként szervesül ez a kezdeményezés a hazai kollégiumi hagyományba, mennyiben kapcsolódik hozzá. Másrészt szeretném leírni, kik e mozgalom résztvevői, kik e szakkollégiumok tagjai. Utóbbi leírását a statisztikai módszerek közül a kérdőíves lekérdés alapozza meg. Pillanatkép ez a szakkollégiumok tagságáról: kik ők, honnan jöttek, hol nőttek föl, milyen egyetemi/főiskolai szakra járnak, mit várnak szakkollégiumuktól, milyen munkát végeznek intézményükben stb. Az alapsokaság demográfiai leírását attitűdvizsgálat egészíti ki, amely alapján különböző magatartásmintázatokat kísérlek meg kimutatni. Ez hivatott valamelyest pótolni az egyéni életutak mélyebb elemzését, amely a kutatásnak ezen szakaszában nem kapott helyet. A kutatás a TÁMOP-4.2.2/B-10/1-2010-0029 „Tudományos képzés műhelyeinek támogatása a Pécsi Tudományegyetemen” című pályázat és a PTE BTK „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola támogatása nélkül nem valósulhatott volna meg.

Felvilágosodás, esélyegyenlőség, mobilitás

A kultúra és az oktatás a polgári társadalom születésével párhuzamosan vált kivételezett társadalmi csoportok privilégiumából köz-üggé, köz-oktatássá. Ekkor lép elő társadalmi jelenségé, abban az értelemben, hogy már mindenkire vonatkozik, többé már nem csak a kiváltságosok számára elérhető. A jogállamiság területén az egyenlőség gondolata jogegyenlőségként jelentkezett: a törvény előtti egyenlőséget kezdték érteni alatta. Ez nem volt addig magától értetődő, a feudalizmusban társadalmi csoportonként eltértek a vonatkozó törvények. Más törvénynek engedelmeskedett a földesúr, mint jobbágya, és az engedelmeskedés fokát, ha szükségessé vált, más bíróságon ítélték meg.

A közoktatás kiépítése, amely csak a XIX. században kezdődött el, nem csak az egyenlőség gondolatának szolgálatában állott. Vele született meg az állam legnagyobb magatartásirányító szervezeti rendszere, amelyen keresztül a legjobban, leghatékonyabban tud hatást gyakorolni állampolgáira, még azelőtt, hogy elérnék felnőttkorukat. Kétirányú kapcsolat tere az iskola, ahol a felnövekvő/feltörekvő egyén találkozik a társadalommal. Ez a társadalom, illetve az állam legjobb esélye a következő nemzedékek magatartásának befolyásolására. Ezt a lehetőséget azonban nem a modern, bürokratikus tömegállam fedezte fel, hanem rögtön születése után a reformáció. Luther az Istennel való közvetlen kapcsolat, a hit általi (sola fide) üdvözülés tanával alapozta meg a protestantizmust. Ehhez azonban a híveknek anyanyelvükön kellett elérhetővé tenni a Bibliát, tehát egyrészt le kellett fordítani, másrészt meg kellett őket tanítani olvasni. A legegyszerűbben fogalmazva ez a protestáns kollégiumi mozgalom kialakulásának jól ismert oka. Erre válaszul az ellenreformáció a jezsuita kollégiumokkal. Így kapott a kora újkori magyar kollégiumi mozgalom egyházi és vallási jelleget. Okai, szervezői, tanárai, iskolái mind az intézményes vallásossághoz kapcsolódtak.

Ahogy az oktatás, úgy a társadalmi felemelkedésként értett mobilitás sem létezett mai szervezett, támogatott formájában a premodern, feudális társadalomban, amelyben a születés generációkon át meghatározta a társadalmi helyzetet. A felfelé mozgás számon tartott kivételként volt lehetséges. A polgári társadalom azonban startegyenlőséget hirdetett, ezért válhatott a mobilitás mértéke a társadalom életképességét, működőképességét, és mindenekelőtt igazságosságát jelző mutatóvá. Ez szintén az intézményes oktatással kapcsolódott össze: a felemelkedés lehetőségének színtere az iskola lett. A születés nem volt többé halálíg tartó ítélet, az éppen következő nemzedék esélyt kapott a felemelkedésre. Esélyt, lehetőséget, de sohasem garanciát. Ez a folyamat évszázadok óta épül ki a modern társadalmakban, és egészen biztosan nem működik tökéletesen máig sem. A magyar iskolarendszert kritizálók éppen a mobilitás korlátozottságára hívják fel újra és újra a figyelmet. Ha a magasabb gazdasági és kulturális tőkével rendelkező családok gyermekeinek biztosít csak az oktatás tartós bent maradási és előmenetelt, az a rendszer működési zavarát jelzi, amelyet a kritikai szociológia óta igyekeznek szociológusok és oktatáskutatók mind pontosabban feltárni. Tanulmányomnak nem ez a közvetlen témája, de ki kellett ezekre az evidenciákra térnem, hiszen fő

állításom, hogy a mobilitás legyen a cigány szakkollégiumi mozgalom eredményességének mutatója. Ha érdemben képes növelni a bekerülők kulturális és társadalmi tőkét, jobb esélyeket biztosítva ezzel a munkaerőpiacon a gazdasági tőke gyarapítására is, akkor ez egy jól működő mozgalom. A mobilitás mértéke a nemzedéki és az egyéni életpálya szemszögéből vett értelmezést egyaránt kaphat, lehet tehát inter- vagy intragenerációs. Az intergenerációs mobilitás során a család adja a viszonyítási pontot, az egyén szüleihez képest változtatja meg a társadalomban elfoglalt helyét. A kora újkorban jellemzően erről beszélhetünk. Ha írástudatlan, iskolázatlan szülők gyermeke elvégezte az elemi iskolát, elsajátította az írás, olvasás, számolás alapfokú készségeit, akkor az intergenerációs mobilitás előnyeit élvezhette. Az intragenerációs változás során az egyén saját életpályája alatt változtat csoportot. Ez a mai társadalomban vált gyakoribb jelenséggé. A jól tagolt, modern iskolarendszer ad erre lehetőséget, akár horizontális (újabb szakma megtanulása), akár vertikális (esti és levelező tagozatok) irányban. Ha a cigány szakkollégiumokat a mobilitás csatornáiként értelmezzük, akkor meg kell tudnunk mondani, hogy kik veszik igénybe, kik tudnak élni vele, vagyis kik számára elérhető a mobilitás lehetősége.

A státusváltás esélye nem választható el az ellentétes irányú folyamattól, a szelekciótól. A rejtett szelekció ad releváns szempontokat a kutatás szempontjából. Működtek-e a szakkollégisták által az érettségéig látogatott közoktatási intézményekben tagozatos osztályok? Jártak-e ezekbe a mai szakkollégisták, vagy éppen kimaradtak belőlük? Rekonstruálható-e utólag, hogy mire épült a tagozatos vagy bármilyen csoportok összeállítása? Ezekre mélyinterjúk során kaphatnánk igazi válaszokat, a kérdőíves lekérdezés ennek a témának már csak a felszínét érheti el. A tagozatok létre vonatkozó kérdések a rejtett szelekció manifeszt formáját utólag is felfedhetik előttünk. A látens rejtett szelekció összetettebb jelenség, településszerkezeti, időbeli, nyelvhasználati és magatartási tényezőkből áll össze. A rejtett tanterv hallgatólagos megállapodások összessége, amelynek azok a diákok tudnak megfelelni, akiknek viselkedési kódjai a tanárokéhoz a legközelebb állnak. Ezt szintén csak mélyinterjúkkal lehetne feltárni, ahogy az időhöz való viszonyt is. A nyelvhasználat utólag nem rekonstruálható. A látens rejtett szelekciós mechanizmusok közül a településszerkezet érvényesülése mérhető a kérdőívekkel, ennek eredményeit a tanulmány végén ismertetem. A földrajzi okokból eredő látens szelekció különösen jellemző Magyarországon, ennek történeti okai vannak. A trianoni békeszerződés Budapest kivételével a polgári hagyományokkal rendelkező nagyvárosokat elcsatolta Magyarországtól. Az erősen központosított magyar településhierarchia következménye a közoktatás területileg adott minőségi egyenlenségében, sőt elérhetőségében jelentkezik. A település, ahová az egyén születik, maga szelekciós tényező, ennek hatása a szakkollégiumi tagság kérdőíves lekérdezésével jól kimutatható. Ha a tagság mögött működő családok nagyvárosokra, megyeszékhelyekre koncentrálnak, az rossz jel, mert a településszerkezeti látens rejtett szelekcióra utal. Ha az adatközlők származása földrajzi elhelyezkedés szerinti heterogenitást mutat, az jó irányt jelez, akkor e

tekintetben jól működik a magyar közoktatás, a születés helye nem válik szelekciós tényezővé, nem erodálja végletesen a mobilitás esélyeit.

A startegyenlőség és az egyenlőség között nagy különbség van, a polgári társadalom nem egalitárius társadalom, csak hierarchiáját alapozza meg másban, mint a premodern társadalmak. A feudalizmus a születés jogában látta a jó társadalmi tagozódás megalapozását, ennek helyére léptek a tanulásban és a munkában tanúsítható érdemek. Ez a meritokrácia idealisztikus elképzelése, amely távoli alapját, a kollégiumi mozgalomhoz hasonlóan, a protestáns szellemiségben találja meg. A reformáció etikája ismerte fel az erényt a polgári munkában.

Debrecen, Patak, Znió

A kollégiumi hagyomány egyházi hagyomány, a bevezetésben említett okok miatt a reformáció során született. Számos jelenség, működési, intézményi sajátosság ered innen, amelyek azonosítása és folytatatlágosságának vagy éppen hiányának felmutatása új szempontokkal gazdagítja a cigány szakkollégiumi mozgalom kutatását. Ehhez legalább vázlatosan az egyházi iskolakollégiumok, majd a Nékosz mozgalmát ismertetnünk kell, hogy releváns szempontokat találjunk.

A protestáns iskolamozgalom együtt született a kereszténységet megújító reformmal; a XVI. században jelentek meg Magyarországon is első intézményei. A vallásgyakorlást és az iskolaügyet összekapcsolta a mozgalom, felismerték az intézményes oktatás és a vallásitanítás összekapcsolásának lehetőségét. A mintát a német protestáns egyetemek és iskolák tapasztalatából vették át (PATAKI, 2005: 54). A népoktatás fontosságának, az elemi ismeretek, az írás-olvasás tudományának elsajátítását a reformáció saját vallásgyakorlata miatt is fontosnak tartotta. Az iskolázás, a „népi értelmiség” kinevelésének igényeként: ez a XX. század elején a népi írók szellemiségében fog felbukkanni, innen veszi át a Nékosz, és meg fogjuk találni a cigány szakkollégiumi mozgalom célkitűzései között is. A diákönkormányzatiság, az öngazgatás autonómiája szintén a protestáns német egyetemek öröksége. A protestáns egyházszervezés strukturális sajátosságai tették lehetővé az önkormányzatiság alapjainak kialakulását. Szervezeti hierarchia helyett hálózatszerűen építették ki egyházi intézményrendszerüket, és a folyamatba világiakat is bevontak (presbiteri rendszer). Ez tette lehetővé az öngazgatás gondolatának újkori megjelenését, amely ily módon eredetileg egyházi eredetű. Modellje a wittenbergi egyetemi autonómia és az ösztöndíjakkal, azok elosztásával való önálló gazdálkodás lehetősége. Ezek szétosztására nemzetenként tagozódó diákegyesületek, *bursák* alapultak. Elsőként jött létre magyar bursa Wittenbergben 1555-ben (PATAKI, 2005: 63). Ezt irányította az évente választással kijelölt senior; először a magyar kollégiumok történetében Méliusz Juhász Péter viselte a tisztséget. A senior hívta össze és vezette az egyesületi közgyűléseket, és rendezte a vitás kérdéseket, panaszokat. A diáklétszám növekedésével konfliktusok jártak, fegyelmi vétségek egymás vagy a városi polgárság sérelmére egyaránt történtek.

Ezekről már csak azért is tudunk, mert készültek róluk feljegyzések, az eljárások miatt a kihágások, összetűzések, verekedések a mindennapi élet legjobban dokumentált eseményei. A vizsgálati és szankcionálási eljárásokba immár a diákságnak is beleszólása volt, a diáktestületek fegyelmi bírósági jogkörrel is rendelkeztek. Az önkormányzatiság egységét a diákok és tanárok közösségében, a *coetus scholasticus*ban találjuk meg (PATAKI, 2005: 66). A kollégiumok kevés tanári álláshelyet tudtak fenntartani, ez is indokolta a diákok bevonását az önkormányzásba. A működőképesség biztosításához erős közösségi identitást kellett kialakítani, amely a belső és külső kapcsolatok szabályzását egyaránt segítette. A coetusba való felvétel liminális eseményként működött a diákság életében, amely erős közösségi érzést hozott létre, és az önidentifikációba is beleíródott. A címerek és jelképek mellett a kollégiumokat az öltözködési szokások is megkülönböztették. A felvétel ünnepélyességét a rektori kézfogás, az anyakönyvi bejegyzés és a fogadalomtétel teremtette meg. Utóbbival kezdődött az új tisztségviselők hivatali ideje is. A mai cigány szakkollégiumok identifikációja vélhetőleg kevésbé határozott. Névválasztásuk, esetleges jelképhasználatuk szolgált a kérdésben releváns adatokat.

A *coetus scholasticus* világról sokat elárul a debreceni kollégium XVIII. századból fennmaradt esküjének szövege, amelyben a diák megfogadja: „a collégium jó rendje, nyugalmas egysége és hírneve ellen sem nyíltan, sem titokban és semmi szín alatt sem cselekszem, különösen pedig a collégiumban semmi zűrzavart, lázadást, összeesküvést nem keltek, másokat azokra nem ösztökélek, sem másokkal ily dolgokban egy követ nem fűjök; sőt az efféle mozgalmakat, mihelyt róluk értesülök, előljáróimnak kellő időben feltárom.” (PATAKI, 2005: 67) Lázadás, zűrzavar, széthúzás, összeesküvés – ezek a XVI. századi, három részre szakadt Magyarország irodalmának, és protestáns jeremiádköltészetének toposzai, amelyek a nép bűnei kiváltotta isteni büntetésre vezették vissza Magyarország hanyatlását, a török és osztrák pusztítást. Az ország sorsának a közös bűn (elsősorban a széthúzás) és bűnhődés paradigmájában, az ószövetségi elbeszélésre alapított értelmezése a protestáns teológiából érkezett, és így kerülhetett be a debreceni diákeskü szövegébe. A *coetus scholasticus* a rektor vezette, a diákság választott tisztségviselői és önkormányzata révén gyakorolhatta jogait. Máig működő egyetemi modell ez, amelyet a cigány szakkollégiumok szervezeti és működési szabályzataiban is meg fogunk találni. A seniori tisztség ekkor már létezett, a külföldi diákok bursáinak intézményéből származik. Az irányítást a *contrascribával* (ellenőr) osztotta meg. A senior munkáját közvetlenül segítette a *collega* vagy *provisor*. Felelősök és tisztségviselők kidolgozott közössége működtette a coetust. Az adományokról az *explorator* és a *coquus* gondoskodott, emellett választottak kapuórt (*ianitor*), napost (*oconomus*), éjjeliórt (*vigil*), *praebitor* (a kenyér és bor kezelője), fűtőt (*calefactor*) és konyhafőnököt (*culinarium inspector*). Külön posztot töltött be a mosogató (*later*), a beszerző (*dispensator*), a reggeli ébresztő (*apparitor*) és a diáktanár (*praeceptor publicus*). Az esküdt diákokkal (őket nevezték eredetileg *jurátus*nak), a gazdasági felelőssel és a könyvtárossal együtt képezték a 12–15 fős *senatus scholasticus*. A gazdálkodást a senior felügyelte,

hiszen a kollégiumok jelentős gazdasági működést folytattak. Az adományok mellett mezőgazdasági és ipari tevékenységekkel egészítették ki jövedelmüket. A szegény családok gyermekei szolgadiákként kerülhettek be a kollégiumokba, lakhatásért és kosztért a nagyobbak famulusai vagy a kollégium *neuterei* lettek. A diákok vezető tisztségviselői és a tanárok együtt alkották a *sedes scholasticát*, az iskolai törvényszéket. A pénzbüntetéstől az élelem megvonásán és a korbácsoláson át egészen a végleges kicsapásig büntetőeszközök széles spektrumát alkalmazták.

Nem önmagában a külföldi egyetemeken elsajátított újkori tudományos ismeretek jelentettek nívumot, hanem a részvétel ebben az újfajta, részben önszervező és öngazgató intézményi struktúrában. Ez biztosította azt az újfajta szocializációs közeget, amelyben kibontakozva az immár gyakorlatban is elsajátított progresszív gondolatokkal térhettek haza a diákok. A közösség fenntartásához szükséges feladatokat diákok látták el, akik a gyakorlat során tanultak bele az önkormányzatiságba. A máig hiányosnak mondott, lassan épülő magyar civil társadalom gyökereit találjuk ebben a hagyományban. A polgári társadalom új, a feudalizmust felváltó intézményrendszere kezdett kiépülni, amelyben az iskolai rektor javadalmazását már nem a földesúr, hanem a polgárokból álló városi tanács fedezte. Az oktatási intézményrendszer felépítésében egyháziak és laikusok együtt vettek részt, a városi polgárság és az új hitre tért nemesek egyaránt támogatást nyújtottak. A működtetés során a finanszírozás gondjait általában a városi tanácsok viselték, míg a tanítás rendjére az egyházközösségek ügyeltek, utóbbi testületben – és ezzel az adott iskola szellemiségének meghatározásában is – a prédikátornak fontos szerep jutott. A protestáns iskolaalapítási hullám végét az ellenreformáció, a Rákóczi-szabadságharc bukása és ez Erdélyi Fejedelemség hanyatlása hozta el. De addig valóságos iskolarobbanásról beszélhetünk. Az 1500-as évek végén, Luther 95 pontja után egy évszázaddal, már 160 iskola működött a Királyi Magyarország és az Erdélyi Fejedelemség területén együttesen. Ennek több, mint 4/5-e, az unitáriusokkal együtt 134 intézmény protestáns iskola volt, a többi 26 katolikus (PATAKI, 2005: 57). Az 1680-as évekre a protestáns iskolák száma Erdélyt nem számítva meghaladta az 1300-at, de ebből a század végére a kedvezőtlen történelmi viszonyok miatt 900-at bezártak (PATAKI, 2005: 75).

Az iskolaalapítások a településszerkezeti egyenlőtlenségeket is igyekeztek orvosolni, az újonnan létrehozott protestáns iskolák sokszor kis lélekszámú helységeken találtak otthonukra. A Bocskai-felkelést lezáró bécsi béke 1606-ban megerősítette a szabad vallásgyakorlást, ez továbbra is lendületben tartotta a magyar reformációt. Az 1600-as évekre a lutheránusok a szabad királyi városokban már 22 gimnáziumot működtettek, ehhez társult további 60 kisebb gimnázium és 51 elemi iskola különböző falvakban (PATAKI, 2005: 57). A mennyiségi bővülést minőségi emelkedés kísérte: a külföldön tanuló magyar diákok száma nagyságrendekkel emelkedett az időszakban. Kérdőíves módszerrel szintén jól mérhető, hogy a cigány szakkollégiumok tagjai élnek-e a hosszabb-rövidebb ösztöndíjak lehetőségével. Ahhoz már mélyebb vizsgálódás kellene, hogy ehhez mennyiben járult hozzá a szakkollégiumi tagság ténye, de ez a hozzájárulás

feltételezhető, illetve jelzi ezt, ha a tagság körében magasabb arányban találunk olyanokat, akik tanultak már ösztöndíjjal külföldi egyetemen. További kérdés, hogy felfedezhető-e trend a célországok kiválasztásában. Ilyen trend volt a középkorban a párizsi és észak-itáliai egyetemek látogatása, a reformáció idején pedig a német, holland, angol intézményeké. A XVI. században ezernél több magyar diák fordult meg a protestáns felsőoktatás külhoni fellegvéraiban. A lutheránusok Wittenbergbe, a reformátusok Marburgba, Heidelbergbe, valamint angol és holland intézmények felé igyekeztek. A nagy egyetemek vonzerejét egy-egy neves professzor adta, Wittenbergben például Melancthon tanított évtizedeken át. A peregrináció a ma szokásosnál hosszabb ideig tartott, 6–8 évig is elhúzódhatott, és több intézményre is kiterjedt. Ez ma nyilvánvalóan nem így van, a jellemző időtartam fél és egy év közé tehető, és jellemzően egy országba, illetve intézménybe irányul a tanulmányút. Ugyanakkor az évekig tartó külhoni tanulmányutak gyakorlata érthetővé teszi, hogy miben rejlett a kora újkori mennyiségi iskolarobbanás minőségi fedezete. A diákok a korabeli Európa legújabb tudományos eredményeivel, de mindenekelőtt haladó gondolataival és eszméivel tértek haza. A külhoni egyetemi tanulmányok nyelvi korlátait az európai felsőoktatás közvetítő nyelve, a latin oldotta fel.

A kollégiumok körül ún. *partikuláris iskolahálózat* épült ki, ez tette lehetővé, hogy évszázadokon át fennmaradjanak. Ezek a „beiskolázási körzetek” kölcsönös, kétirányú folyamattal biztosították a hosszú távú fenntarthatóságot. Egyrészt diákutánpótlást adtak, másrészt gyakorlatot, végül állást kínáltak a tanári pályára lépőknek. De fontos szerephez jutottak az adománygyűjtő körutak alkalmával is, ha szállást kellett biztosítani. *Szupplikációra*, gyűjtőkörútra nyaranként indultak párosával a diákok. Ellenszolgáltatásként alakult ki, hogy az idősebb diák, a *szupplikáns* prédikált, istentiszteletet tartott, ezt már *legáció*nak hívták. Ezt a szerepet ma vélhetően a pályázatok töltik be, erről a kérdőíves lekérdezés szolgáltat adatokat. A seniorokkal készített mélyinterjúk fogják feltárni, hogy ma a forráskutatás milyen más módjait alkalmazzák.

A jelentősebb intézmények nem csak a kisebbek számára működtek központként, hanem testületi jelleggel, ma úgy mondanánk, hálózatba szerveződtek. Tanáraik és diákjaik számára egyaránt átjárhatóságot, ha kellett, menedéket biztosítottak. Amikor 1671-ben II. Rákóczi György özvegye, Báthory Zsófia katonai erővel űzi el a sárospataki kollégium és partikulái diákjait és tanárait, akkor a pataki coetus könyvtárával és nyomdájával együtt Debrecenben menedéket talál. Sárospatakra csak a Thököly-felkelés idején tudnak hazatelepülni. A hálózatiság, illetve a testvériség tudata mellett az önkormányzatiság tette lehetővé a pataki kollégium értékeinek megóvását a XVII. század végének viharos évtizedeiben. A rendszerszerű szerveződés a Keresztény Roma Szakkollégiumi Hálózat létrejöttéig valószínűleg nem volt jellemző a cigány szakkollégiumokra, ez ebben kínál új lehetőségeket. A protestáns kollégiumok hagyományosan az ún. *kurucos*³⁴ *szellem*

³⁴ A szóhasználat itt csupán a nemzeti függetlenség és a katolikus Bécsi Udvarral szembeni ellenzékiesség eszméjére utal, és kissé anakronisztikus, hiszen a protestáns iskolakollégiumok jóval a Rákóczi-szabadságharc előtt alapítottak.

őrzői (aulikus nézőpontból: fészkei) voltak. Ez adta az attitűdvizsgálat gondolatát: a kérdőíves lekérdezés igyekezett beazonosítani a Magyarországon jellemző, a napi politikától függetlenül létező értelmiségi attitűdök valamelyikét. A debreceni, pataki kollégiumok története a nagy *tanáregyéniségek* története is. Műveltségére, képzettségére épülő tekintélye, a jó autoritás szervező ereje nagy hatást gyakorolt diákjaira; Apáczai Csere János, Geleji Katona István vagy Mélisz Juhász Péter emlékezete máig őrzi ezt. A szakkollégiumok vezető egyéniségei a Nékoszban és a legújabb kori, rendszerváltás előtti szervezetekben is nagy szerepet kaptak, ezeket a visszaemlékezésekből (MAJZIK, 1991; MAJZIK, 1992; MICHELLER, 1996) könnyű rekonstruálni. A vezető tanárok, seniorok hatását a mélyinterjúk kutatás fogja érdemben feltárni, de a kérdőíves lekérdezés is tartalmazott erre vonatkozó kérdéseket.

Holnapra megforgatjuk

Ha a reformációt szokás az iskolarobbanással összekötni, akkor elfogadhatjuk Göncz Árpád találó kifejezését a Nékoszra, a tehetségrobbanást. A Népi Kollégiumok Országos Szövetségének mozgalmában (1939–49) a lehetőség találkozott a mobilitás évszázados hiánya okozta rejtett tartalékokkal, amelynek nemzedéknyi értelmiségi, tudós, művész elindulása, sikeres pályája lett az eredménye. A mozgalom nem ölthetett volna ilyen méretek az egyházi iskolakollégiumok részben élő, részben történeti hagyománya nélkül. A protestáns és jezsuita intézmények a vallásgyakorlathoz kapcsolódtak, a Nékosz világi, sok tekintetben – saját szocialista eszmei hagyományai miatt – antiklerikális mozgalom volt, de erős ideológiai alapokkal. A népi írók két háború közötti eszmeisége, a népi demokrácia, a magyar harmadik út víziója jelentette a szellemi gyökereket. Harmadik útnak nevezték, mert a totalitárius kommunista diktatúra és a szabadversenyessé, nagy társadalmi különbségeket eredményező kapitalizmus közötti alternatívát kereste. Ha az európai politikai eszmetörténet három meghatározó irányzatához képest értelmezzük, akkor egyértelműen a szocializmus egy változataként jelentkezett bizonyos liberális és konzervatív vonásokkal. Belpolitikai koncepcióként a szélsőjobb nélküli politikai heterogenitást kínálta, amelyet hosszú távon a kisgazda, demokrata, szocialista és polgári erők versengése, együttműködése, valamilyen koalíciós formája alapozott volna meg. Külpolitikai stabilitást a Duna menti országok megbékélése, az európai orientáció és a Szovjetunióval szembeni semlegesség adott volna. A nagyhatalmak kijelölte érdekszférák, az utólag megismert paktumok miatt ma már egyértelmű, hogy a harmadik út miért nem válhatott történelmi realitássá. Struktúrájában azonos működési mechanizmus verte szét a népi kollégiumokat is. A mozgalmat elítélő 1948. évi párthatározat a kommunista rezsim terméke volt. Minden szerveződést feldaraboltak vagy saját ernyőszervezetükbe olvasztottak: ebből egy politikailag aktív diákmozgalom a legkevesébb maradhatott ki. Akárcsak a harmadik út esetében,

nem a progresszió fáradt el, nem a koncepció volt elhibázott, egyszerűen a kül- és belpolitikai környezet elfojtotta a törekvést.

A protestáns kollégiumok mögött a vallás, a Nékosz mögött a népi gondolat, a harmadik út állt eszmei alapként, de más közös pontokat is találunk. A nyitottság a mobilitásra, az értelmiség kinevelésének programja és mindenekelőtt az önkormányzatiság gyakorlata századokon át is összeköti őket. Az önkormányzati autonómia gondolatának kiterjesztését a finanszírozás gyakorlatában találjuk meg. A protestáns kollégiumok azért ereszthettek gyökeret a magyar társadalomban, mert a városi tanácsok polgársága, az áttért nemesség, de a falusi közösségek is támogatták, a saját közösségük jövőjének kérdéseként kezelték. Az adományokat a legációk körutakon istentisztelettel, prédikációval viszonzták a nagyobb diákok. A Nékoszt szintén társadalmi támogatottsággal rendelkezett, és ez anyagi formában is jelentkezett. De minden hasonlóság között a legfontosabb, hogy a protestáns kollégiumok először adtak *intézményes, rendszerszerű* lehetőséget a magyar társadalom történetében a tanulás révén való felemelkedésre. A nemesi ifjak és az egyre tehetősebbé váló, bár Magyarországon mindig vékony réteget jelentő polgárság gyermekei mellett paraszti, jobbágyi származású diákok jelentek meg az oktatásban, és előrejutásuk már egyre kevésbé számított feljegyzésre érdemes kivételnek. Ez a mentalitásbeli változás érkezett a protestáns kollégiumokból, és ez adta a Nékosz öntudatának alapját, ez került át a népi írók közvetítésével a negyvenes évek mozgalmába.

A harmincas évekbeli népi írók hulláma közismert. Irodalomtörténeti szempontból ez a kortárs társadalom valóságának igényét, leírhatóságának, megragadhatóságának, és mindenekelőtt megváltoztathatóságának hitét, valamint a szociográfia műfaji fellendülését jelentette. Ez a bizonyos társadalmi valóság oktatástörténeti és oktatásszociológiai szempontból iskolázottsági elmaradottságot hordozott. A népesség több mint harmadát kitevő szegényparasztság gyermekeinek számaránya sem a középiskolákban, sem a felsőoktatásban nem érte el a 2%-ot. A városi munkásságnál ugyanez az arány 4% alatt maradt. Ez a harmincas évek magyar társadalmának súlyos válságtünete, a társadalom végletes konzerválódását, a mobilitás lehetetlenségét, milliós lélekszámú tömegek reménytelen megrekedtségét jelzi.

Az intézményes alapot a Boros Lajos³⁵ vezette Parasztfőiskolások Közösségének alapítása adta 1939-ben. Az első parasztkollégium a Turul Szövetség Bolyai Kollégiuma lett, 1940 februárjában indult, ekkor született a mozgalom, amelynek ereje abból is származott, hogy ez a mozgalmiság valóban dinamikus szervezettséget jelentett, és ez az 1940-es évek elején a szélsőjobbról érkezett. A Turul Szövetség az I. világháború után alapított bajtársi egyesületek³⁶ egyike, egyúttal a korszak legnagyobb felsőoktatási diákszervezete. Szélsőjobbaldali,

³⁵ Boros Lajos matematika szakos volt, de a korra és a mozgalomra jellemző módon a néprajz iránt is hevesen érdeklődött.

³⁶ Ilyen volt még az Ébredő Magyarok Egyesülete, az Etelközi Szövetség és a Magyar Országos Véderő Egyesület.

antiszemita, fasiszta félkatonai szervezet, amely ugyanakkor németbarátsága miatt kritizálta a Horthy-rendszert, német- és zsidóellenes őrségváltást, Magyarországnak a keresztény parasztságra alapozott megújítását követelte. Politikai törekvéseibe jól illeszkedett a parasztkollégium gondolata, nem véletlenül történt pártfogásában az első alapítás.

A népi kollégiumi mozgalom a Bolyai Kollégium 30 majd 50 diákjával indult a budapesti Király Pál utcában, majd az Áldás utcai általános iskola tetőterében (PATAKI, 2005: 18). A Turul Szövetség ideológiája és működésmódja éles ellentétben állt a kollégiumi eszméről eddig elmondottakkal. A gyors eltávolodás és az 1942-es szétválás éppen azt jelzi, hogy ez a hagyomány létezett a magyar társadalomban, és a születő intézmény hamar levetette magáról az önkormányzatiságot lehetetlenné tevő fasiszta, félkatonai Turul Szövetséget. Az újonnan megalakuló Györfly István Kollégium már saját autonómiájáért fellépő szervezatként jön létre, amely megtartja az eredeti gondolatot, a paraszti értelmiség kinevelésének programját. Ugyanakkor a mozgalmi jelleg baloldali alakjában jelenik meg újra. A háború közepén alakult Györfly István Kollégium az antifasiszta fronttal épít ki kapcsolatokat, és ezek a kapcsolatok az illegális kommunista szerveződéssel való kapcsolatokat is jelentették. Ez a fellendülést és a későbbi gyors bukást egyaránt meghatározta, de az antifasiszták oldalán harcoló kommunisták egészen más színben tűntek fel a világháború közepén, és megint más színben a negyvenes évek végén, amikor minden belső ellenállást erőszakkal felszámoltak, és totális hatalomátvételt hajtottak végre, amelynek a Nékosz is áldozatul esett, noha kiépítésében közvetve maga is részt vállalt. A Györfly István Kollégium a háború után kezdett bővülni: 1945-ben alakult meg a Petőfi Sándor Népi Kollégium. A Népi Kollégiumokat Építő Mozgalmat 1946. július 10-én hirdették meg a Györfly Kollégium évzáróján. 1948 nyarán érte el a mozgalom a nagyságrendjével szokásosan összekapcsolt működési adatokat: másfélszáz kollégium alkotta hálózatban kb. 10 000 népi kollégista tanult. Ebben az évben azonban Magyarország már egy évvel a kékcédulás választások után van, és ugyanebben az évben történt a Magyar Kommunista Párt és a Szociáldemokrata Párt egyesülése, a Magyar Dolgozók Pártjának létrehozása. A pluralizmus felszámolásának gyakorlata gyorsan folytatódott a politikai vezetés legfelső szintjeitől a társadalom alsóbb régióiig. Ez a Nékoszt sem kerülhette el, hiszen a jól szervezett, könnyen mozgósítható fiatal egyetemi hallgatói tagság dominálta mozgalom gyorsan kényelmetlenné válhatott volna a hatalom számára. A felszámolás ebben az esetben is beolvastással történt. A Nékosz III. közgyűlése 1949. július 10-én maga hozta meg az önfelszámoló határozatot, és a döntést a csatlakozásról az állami kollégium hálózathoz (PATAKI, 2005: 19).

A mozgalom története előzményeivel együtt, tágan értelmezve is egy évtizedet ölel át, szűken mérve kereken három évig működött. Mégis olyan identitásmintázatot alakított ki, amely önmagában jelzi jelentőségét, és amely képes volt a magyar közösségi emlékezet egyik alakzatává válni. Ebben ugyan nagy jelentősége volt Jancsó Miklós *Fényes szelek* (1968) című filmjének, de az is figyelemre méltó, hogy felszámolása után majd két évtizeddel is izgalmas témát

szolgáltatót a mozgalom, és hogy éppen erről készülhetett el éppen ez a film. Jancsó filmjének a tánc gesztusaival metaforizált, a hatalmi viszonyokat a térbeli viszonyokkal kifejező, a realista beszédmódtól elemelt filmnyelve nem jelentett volna semmit, nem lehetett volna értelmezhető, ha a Nékosz nem élt volna a közösségi emlékezetben. Ennek számos oka volt. A mozgalom a magyar társadalom évszázados elmaradottságának egyik legfőbb okozóját, a mobilitás hiányát, a társadalom posztfeudális jellegét igyekezett enyhíteni. A társadalom merevsége nemcsak azért problémás, mert a modernségben konstruált, a felvilágosodásban gyökerező fogalmaink szerint igazságtalan, hanem azért is, mert kontraproduktív. Lehetőségek híján az elmaradott térségekbe születetteknek nincs esélyük a felemelkedésre, kulturális, társadalmi és nem utolsósorban gazdasági tőkékük gyarapítására. A magyar ugar témája a két háború közötti közgondolkodás már a századelőtől fontos alakzata lett, ez a klasszikus modernség lírájától, Adytól a népi írókig, a szociográfiáikig sok helyütt megjelent. Ezek a törekvések értek mozgalommá a Nékoszban, amely nem felülről indított törekvés volt. Indulásában az önszerveződés és az identitás meghatározásának saját gesztusait találjuk. Robbanásszerű fejlődése, kipattanása azért történhetett, mert létező igényre válaszolt. Bukásában saját mértékét messze meghaladó erők játszottak közre, legnagyobb perspektívából nézve egyszerűen a történelmi környezet nem tette lehetővé tartós működését.

A Nékosz és a legújabb kor szakkollégiumi mozgalma között közvetlen a kapcsolat. Az 1970-ben alapított Rajk László Közgazdász Szakkollégium vállaltan ezt a hagyományt élesztette fel. Az azóta is épülő szakkollégiumi mozgalom ugyan nem ezeknek az eszmei –vagy sokszor politikai – törekvéseknek a folytatója, de az intézményes szerveződés modelljét mindenképpen a Nékoszban, a gondolat ősmmodelljét a protestáns iskolakollégiumokban találjuk meg. Ugyanakkor a Nékosz fontos sajátossága, hogy egyedülként volt képes alulról szerveződni. Ezt ideológiai beágyazottsága tette lehetővé, amely a problémának, a magyar parasztság elmaradottságának túléretttségével, a kialakult szituáció makrotársadalmi és történelmi léptékű tarthatatlanságával³⁷ összefüggésben együtt volt képes a népi kollégiumi mozgalom dinamizmusát biztosítani. A protestáns kollégiumokat a reformáció hulláma és az egyházak hívták életre. A cigány szakkollégiumok létrejöttében az állami és egyházi szerepvállalás döntő mértékű.

A cigány szakkollégiumi mozgalom a népi kollégiumokhoz hasonlóan értelmezhető egy társadalmi jelenségre adott válaszként. A társadalmi szakadék mélyülése, a cigányság tradicionális megélhetési formáinak, munkalehetőségeinek, mesterségeinek háttérbe szorulása és hátrányos helyzetű térségekbe koncentrációja azok a negatív folyamatok, amelyeket hosszú távon az oktatási rendszeren keresztül lehet visszafordítani. A hagyományok felmutatását az tette szükségessé, hogy érthetővé váljék, az intézményes tehetséggondozás intézményei, valamint a társadalmi igazságosság megteremtését célzó szervezetek közül miért

³⁷ Erre a körülírásra utal a tehetségrobbanás kifejezés, amely éppen a felgyülemlett tartalékok egyszerre történő kitörését, felszabadulását jelenti.

éppen erre épül rendszerszerű, az állam által is támogatott szerveződés. A mozgalom jelzőjeként elsősorban a *cigány*, és nem a *roma* szót használom. Ennek oka, hogy a magyarországi cigányság nagyobbik részét³⁸ kitevő romungrók és beások magukra nézve nem tartják érvényesnek a *roma* megnevezést, mivel nyelvileg idegen számukra. A szó a romani nyelvből származik, amelyet a romungrók már nem beszélnek, a beás nyelvben pedig az önmegnevezés elsődleges szava a *cigány*, a *roma* szó nem szerepel a nyelvben.

A cigány szakkollégiumi mozgalom

Jelen pillanatban, 2013 tavaszán a cigány szakkollégiumi mozgalom 8 intézményt számlál. A *Romaversitas* Alapítvány 1999 óta támogatja a felsőoktatásban tanuló cigány hallgatókat képzésekkel és ösztöndíjakkal. Együttlakást nem biztosít, de közösségi programok kiegészítik tevékenységét. Az ösztöndíj anyagi támogatása mellett képzések segítik a bent maradást a felsőoktatásban. A 2010–11. évben 50 főnek biztosított a Romaversitas ösztöndíjat.

A pécsi *Wlislocki Henrik Szakkollégium* (WHSZ) 2002 nyara óta működik, alapítását egy PHARE-projekt tette lehetővé. A régió civil életébe kezdetektől beágyazott, alapítása is a Khetanipe Romák Összefogásáért Egyesülettel, a Zsutipe Kulturális és Sportegyesülettel, a Baranya Megyei Munkaügyi Központtal és a pécsi cigány önkormányzattal együttműködésben történt. Elsődleges célja a tehetséggondozás mellett hallgatói cigány identitásának megtartása, a felsőoktatásba bekerült diákok benntartása, a hallgatói szocializáció biztosítása és támogatás az egyetemi adminisztrációban való eligazodáshoz. Tagjainak ösztöndíjat és egy felsőbb éves hallgató személyében diáktutort biztosít. Nevét egy erdélyi magyar kutatóról kapta, aki a XIX. század végén résztvevő megfigyeléssel folytatott kutatásokat erdélyi és délvidéki cigányok körében. A WHSZ a fentiek mellett felvállalja a hagyományos szakkollégiumi feladatokat, így a társadalomtudományos kutatások legújabb eredményeinek bemutatását, a tudományos írásmű szabályainak tanítását és elkészítéséhez az infrastruktúra biztosítását. Az együttlakást háromnapos, folyamatos teammunkában szervezett hétvégék pótolják. A 2012–13-as tanév tavaszi szemeszterében 18 fő ösztöndíjas taggal működik.

A *Keresztény Roma Szakkollégiumi Hálózat* 2011. március 17-én alakult, az állam részéről Balog Zoltán társadalmi felzárkóztatásért felelős államtitkár írta alá az erről szóló szándéknyilatkozatot, az egyházakat Bölcskei Gusztáv református

³⁸ Ez a nagyobbik rész a hetvenes évek Kemény-kutatása szerint 9/10-et jelent. A 2011-es KSH-kutatás a cigányság belső tagozódására nem tért ki, adatközlése szerint 2011. október 1-jén 315 ezren vallották magukat a cigány (roma) nemzetiséghez (ez a népszámlálás nem az etnikai kisebbségek közé sorolta a cigányságot) tartozónak (KSH, 2013: 7; 20). A romani és beás nyelv beszélőinek számáról közöl ugyan adatokat, de ezekből éppen a számszerűen legnagyobb csoportot jelentő romungrók létszámára nem következtethetünk.

püspök, Fabiny Tamás evangélikus püspök, Forrai Tamás Gergely jezsuita tartományfőnök és Kocsis Fülöp görög katolikus püspök képviselte (CZENE, 2011). A szándéknyilatkozat szerint 2011 őszétől négy városban, Budapesten (jezsuita), Debrecenben (református), Miskolcon (görög katolikus) és Nyíregyházán (evangélikus) alakultak cigány szakkollégiumok a történelmi felekezetek szervezésében. Ezekhez társult 2012 őszén a *Szegedi Keresztény Roma Szakkollégium* a Szeged–Csanádi Egyházmegye szervezésében, így a hálózat ötödik tagintézménye is elkezdte működését.

A *Lippai Balázs Roma Szakkollégium* a Debreceni Egyetem Gyermekevelési és Felnőttképzési Karán alakult 2012-ben, Hajdúböszörményben működik. Nevét Lippai Balázs hajdúkapitányról kapta, aki részt vett a Bocskai-felkelésben. A Romaversitással, a Wislocki Henrik Szakkollégiummal és a Keresztény Roma Szakkollégiumi hálózat öt tagintézményével együtt ez a nyolc szervezet alkotja jelenleg a cigány szakkollégiumi mozgalmat, amely összesen kb. 150–200 hallgatót számlál. A keresztény roma szakkollégiumok egyenként kb. 20 fős tagsággal működnek, a Romaversitas ösztöndíjasainak száma félszáz körüli, a WHSZ-nek 18 ösztöndíjasa van, a Lippai Balázs Roma Szakkollégiumról nincs adat.

Ez a kb. 150–200 fős tagság alkotja az alapsokaságot. Az adatfelvétel anonim kérdőíves lekérdezőssel történt, a kérdőív nyílt és zárt kérdéseket is tartalmazott. A minta nem reprezentatív a válaszadók alacsony száma miatt, eredményei annyiban tanulságosak, amennyiben bizonyos jelenségek kimutathatóságát jelzik.

Az életkorra vonatkozó adatok szerint a válaszadók 67%-a 18–24 éves, 33%-a 25–30 éves, tehát a hallgatók nagyobbik része egyetemi tanulmányai elején tart, illetve nem jellemző a végzés időpontjának kitolása. A nemek arányában 67–33%-os a nők és férfiak megoszlása, ami megfelel az általános tendenciának, a női hallgatók növekvő arányának a felsőoktatásban. A nők felülreprezentáltságot az is okozza, hogy a tagság többsége a bölcsészet- vagy társadalomtudományi szakok valamelyikére jár, amelyek hallgatóságában a nők vannak többségben. A válaszadók 11%-ának nincs testvére, 56%-ának egy, 33 %-ának kettő vagy több testvére van, tehát a Magyarországon átlagos 1,3-as gyerekszámot meghaladó családokból érkeztek. A településszerkezeti eloszlást vizsgálva 44% községből, 22% kisvárosból, 11% megyeszékhelyről és 22% a négy vidéki nagyváros, Debrecen, Győr, Pécs, Szeged valamelyikéből származik. Ezek biztató adatok, ezek szerint a rejtett szelekció nem érvényesül, megjelenik a szakkollégiumi tagságban a településszerkezeti heterogenitás. Családi állapotot tekintve 67% nőtlennek, 33% tartós kapcsolatban élőnek vallotta magát, ami megfelel a felsőoktatásban tanulók átlagos családalapítási, házasságkötési szokásainak, amennyiben ez a hallgatói csoportoknál jellemzően kitolódik. Ezzel korrelál az az adat, amely szerint a teljes minta gyermektelen.

Az anya/nevelőanya legmagasabb iskolai végzettsége heterogenitást mutat: 44% esetében ez legfeljebb 8 általános, 11% esetében szakmunkásképző, és 22–22%-os aránnyal volt kimutatható a középiskola és az egyetemi diploma. Az

apa/nevelőapa esetében a szakmunkás végzettség (44%) és az egyetemi diploma (33%) is magasabb aránnyal szerepelt. Anya/nevelőanya legmagasabb beosztása tekintetében domináns az alkalmazotti státus (44%), de kimutatható a vállalkozás és a munkanélküliség is. Apa/nevelőapa legmagasabb beosztása esetén szintén az alkalmazotti pozíció a legjellemzőbb (44%), ezt követi a segédmunkás státus. A vezető állású és a munkanélküli státus azonos arányban van jelen.

A válaszadók körében $\frac{2}{3}$ – $\frac{1}{3}$ arányban jelenik meg a munkavállalás, az összes válaszadó harmada egyetemi képzés mellett dolgozik, ezen belül kétszer annyian dolgoznak félállásban, mint egész munkaidőben. A munkavállalás tekintetében felülreprezentált a fizikai munka (60%), emellett a klasszikus diákmunkák jelennek meg, az irodai munka és a nagyvárosi állások.

A szülőkkel közös háztartás anyagi javai tekintetében a mobiltelefon a legjellemzőbb, ez a válaszadók harmada esetében jelent meg. Az adatközlők szülőkkel közös háztartásának 26%-ához tartozik személyi számítógép internet hozzáféréssel. Autó 11, telek, nyaraló vagy hétvégi ház 4%-ban volt kimutatható. Külföldi nyaralásra az előző évben a válaszadók családjában nem volt példa. A saját háztartás tekintetében hasonló arányok jelentek meg, autó birtoklása magasabb, 14%-os arányban volt kimutatható.

A cigány önkormányzatok feladataira vonatkozó válaszok szerint az oktatási intézmények fejlesztését tartják a válaszadók legnagyobb arányban (27%) fontosnak, ezt követi azonos aránnyal a cigányellenes megnyilvánulások elleni fellépés és a politikai érdekképviselet. Ez a kettő nem ugyanaz, hiszen a cigányság politikai érdekképviseletét nem merítheti ki a cigányellenesség elleni fellépés, de a kettő korrelációja azért a válaszadás konzisztenciájára enged következtetni. Alacsony preferáltságot mutat az önkormányzati feladatok között a cigány kultúra ápolása és a segélyezés. Mindkettőt pozitív trend megnyilvánulásaként értékelhetjük. A cigány kultúra ápolása más kérdés kapcsán fontos célként jelenhet meg, de valóban sokkal eredményesebb, ha nem önkormányzati, hanem a civil szféra által végzett önszerveződő tevékenységként valósul meg. A segélyezés kisebbségi önkormányzati feladatként való alacsony preferáltsága a pozitív önkép jele lehet.

Az identitásra vonatkozó önállítások között legnagyobb arányban a legsemlegesebb, bikulturális identitást leíró “magyar is, és cigány is vagyok” állítás jelent meg (44%). A válaszadók harmada definiálta magát cigány származású magyarként. Azonos arányban, kb. 10%-ban jelent meg önmeghatározásként az európai polgár és az egyetemi polgár. Az identitásmintázat összetételére vonatkozó válaszadás szerint a heterogén identitásmintázat van jelen a legnagyobb arányban (44%), amelynek a cigány identitás domináns eleme. Az adatközlők harmadának önképében nem jelenik meg a cigányság legfontosabb identitáselemként, 11%-ában pedig nem kap jelentést. A következő kérdéscsoport az identitás témáján belül állításokat fogalmazott meg, az ezekkel való azonosulás mértékét kellett 1-től 5-ig terjedő skálán megadni. A cigány múlt emlékének ébrentartása kissé a fontosság felé tolódó normál eloszlást mutat: a válaszadók kb. felének közepesen fontos, a válaszadók harmada esik a felső tartományba, de kimutatható az a vélekedés is,

hogy ez egyáltalán nem fontos. A cigánysághoz tartozás szubjektív érzése szempontjából hasonló adatokat kaptunk. A cigány kultúra iránti érdeklődés egyértelműen a preferált szegmensbe esett. Ezzel korrelál, amikor a cigánysághoz tartozás szempontjából kérdeztünk rá a cigány kultúrában való otthonosság fontosságára, amelyet a válaszadók $\frac{9}{10}$ -e legalább közepes fontosságúnak értékelt, de 11%-uknak az otthonosság már nem volt fontos az érdeklődéssel ellentétben. Ehhez hasonló eloszlást mutatott a cigányság nagy alakjai, teljesítményei felett érzett büszkeség fontossága is. A cigány származásúakkal való baráti kapcsolatok mennyisége a válaszadók kb. $\frac{3}{4}$ -e számára inkább fontos. A cigány házastárs választása nem korrelált a barátságokra vonatkozó adatközléssel: a válaszadók alig fele értékelt közepes fontosságúnak ezt, a többiek kevésbé fontosnak vagy nem fontosnak minősítették. A cigány hagyományok, szokások aktív ápolását többségükben inkább kevésbé tartották fontosnak az adatközlők. A cigánysághoz tartozás szempontjaira vonatkozó válaszadások kirajzolnak egy trendet: minél inkább a gyakorlati tevékenységre, a hagyományok aktív ápolására vonatkoznak a kérdések (érdeklődés-otthonosság/jártasság-ápolás), a válaszadók annál kevésbé tartják azt fontosnak, a fontosság mértéke ezzel fordított arányban mozog. A cigány önkormányzati politikai életben való részvétel normál eloszlást mutat, a kevésbé preferáltság enyhe túlsúlyával.

A cigányellenesség jelenlétét a magyar társadalomban a válaszadók egyöntetűen érzékelik: több, mint $\frac{3}{4}$ -ük szerint nagymértékben van jelen. Ezzel korrelál, hogy a válaszadók több mint $\frac{4}{5}$ -e szerint a lakosság legalább ötöde ellenszenvvel tekint a cigányságra. A válaszadók majd fele szerint ez az arány meghaladja a lakosság felét. A cigányellenesség mértékének tendenciájára vonatkozó válaszadás során az derült ki, hogy az ellenszenv trendként is megjelenik, a válaszadók $\frac{2}{3}$ -a érzékelte a közelmúltra vonatkoztatva növekvő mértékűnek, $\frac{1}{3}$ -a változatlanak, csökkenő mértékű cigányellenességet a mintában senki nem észlelt. Egyedül a következő évtizedre vonatkozó prognózisban jelent meg a csökkenés lehetősége (11%), a válaszadók harmada stagnálást, valamivel több, mint fele emelkedést valószínűsített. Ehhez a témához tartozott a szólásszabadság és a kisebbségek védelme közötti egyensúly helyes mértékére vonatkozó kérdés. A válaszadók kb. $\frac{9}{10}$ -e szerint a cigányellenes nézetek terjesztését korlátozni kell, ugyanakkor kimutatható a szólásszabadság korlátozott védelmének elve is. A cigányság és a többségi társadalom együttélésre vonatkozó válaszokban az asszimilációs politika kisebbségképe nagy arányban jelenik meg a válaszadásban: az adatközlők $\frac{2}{3}$ -a szerint a cigányoknak jobban kellene törekedniük a beilleszkedésre. A többségi társadalom cigányellenes magatartásának integrációt gátló tényezője 22%-os súllyal jelent meg. A vegyes házasságok kérdésében senki nem foglalt állást, ez konzisztenciát mutat azzal, hogy a válaszadók több mint fele inkább nem tartja fontosnak a roma házastárs választását a cigánysághoz tartozás szempontjából.

A kérdőíves lekérdezés következő blokkja attitűdvizsgálati kérdéseket tartalmazott. Ezt mélyinterjúk felvétele tovább árnyalhatná, de a kutatás jelen fázisában a kérdőíves lekérdezés nem reprezentatív adatai rajzolják ki az első

adatfelvétel által adott képet. Az attitűdvizsgálat eldöntendő kérdésekkel történt, a kérdések a liberális, konzervatív és a szocialista eszmékhez kapcsolódtak. Ezt a xenofóbia mértékét mérő kérdéssor egészítette ki, ebben a kérdésben azt kellett számszerűsíteni (1–9), hogy mennyire rokonszenvesek egyes népcsoportok (kínaiak, svábok, néger, románok, zsidók, arabok, szlovákok).

Az eredmények a liberális városi értelmiségi attitűd képét rajzolják ki, emellett nagy hangsúllyal jelenik meg a szociális érzékenység. A liberális/konzervatív eszmékhez való viszonyban egyedül a prostitúció kapcsán mutatható ki konzervatív, rendpárti attitűd, a válaszadók több mint $\frac{3}{4}$ -e nem engedélyezné a prostitúciót. Kimutatható jelenség a magyar nemzeti érzület, amennyiben preferenciaként jelent meg a szomszédos országok magyar kisebbségeinek védelme, valamint a magyar nemzeti érdekek védelme a közös Európával szemben. A liberális attitűd hangsúlyozottan társadalmi jelenségekre vonatkoztatva (terhességmegszakítás, menekültek befogadása, halálbüntetés elutasítása, homoszexualitás elfogadása, kábítószer-fogyasztás diszkriminalizációja) jelent meg. A gazdasági kérdésekben mérsékelt szocialista attitűd mutatható ki, a válaszadók rendre a skála közepén helyezték el vélekedésüket a versenypártiság és az egalitarizmus között. Xenofóbia a mintában nem kimutatható, minden népcsoport az inkább szimpatikus (5-től felfelé) kategóriába került.

A tagság tudományterületi tagozódása mérsékelt heterogén, a bölcsész- és társadalomtudományi területek 50%-os arányt meghaladó többségével. A műszaki tudományok és az orvostudományok területéről érkező szakkollégiumi tag képviselte még tudományterületét a mintában. Az államilag finanszírozott-költségtérítéssel finanszírozási forma $\frac{2}{3}$ – $\frac{1}{3}$ arányban jelent meg, levelezős képzési formában tanuló hallgatók jelenléte nem mutatható ki. A válaszadók harmada korrigált kreditindexe után járó hallgatói ösztöndíjban részesült már legalább egy félévig, de kimutatható az intézményi, szakmai, tudományos ösztöndíj is, ami a szakkollégiumok munkájának eredményességét jelzi. A válaszadók $\frac{2}{3}$ -a részesült már szociális alapú ösztöndíjban.

A szakkollégiumok szakmai, közösségi életét a nyelvi képzések és a külön kurzusok dominálják. A felvételi kérelem motivációinak vizsgálata visszaigazolta ennek szükségességét, az angol nyelvi kurzusok lehetőségét külön is fontosnak tartották a válaszadók. Emellett az informatikai kurzusok kerültek említésre, a legtöbben a közösség vonzó erejét emelték ki, de megjelent a kutatási tevékenység szempontja is. A szakkollégiumi tagsággal járó előnyök közül a legtöbben az előző válaszokkal korrelálva a nyelvi képzést említették. Ezt követte az ösztöndíj és a jó minőségű lakhatás biztosítása. A tudáshoz általában kapcsolódó tevékenységek és szolgáltatások a szakkollégium legfontosabb feladataira vonatkozó nyílt kérdésnél kerültek elő, így a tanulmányokban való támogatás, a mentorálás, a tudásátadás és a szakmai és tudományos munka lehetőségének biztosítása. Emellett került említésre a kettős identitás kialakítása, a beilleszkedés elősegítése valamint a cigány kultúra ápolása. A válaszadók az elitképzés és az esélyegyenlőség biztosításának tengelyén többségükben középre helyezték a szakkollégiumot, kb. ötödük viszont egyértelműen az esélyegyenlőség biztosítását tartotta fontosabbnak. A

szakkollégiumi tanár feladatai, a vele szemben támasztott elvárások kapcsán az oktatáson kívül számos magánéleti feladat merült fel, a válaszadások alapján a szakmai mellett az életvezetési tanácsok fontossága rajzolódott ki. Az emberségre nevelés, a jó tanács, az útmutatás a válaszok olyan kulcsszavai, amelyek közeli kapcsolatot feltételeznek, és nagy felelősséget ruháznak a szakkollégiumi tanárokra.

A szakkollégiumok tagsága körében kimutatható a tudományos fokozat megszerzésének igénye, a válaszadók több mint fele tervezi PhD-tanulmányok folytatását graduális képzése befejeztével. A doktori képzés lehetséges területeként a bölcsész- és társadalomtudományok mellett az orvostudomány jelent meg. Publikációval a válaszadók kb. 10%-a rendelkezik. Részvétel külföldi ösztöndíjprogramban nem mutatható ki.

Nyelvismeret tekintetében az angol szerepelt a legnagyobb arányban. Kimutatható még a német és francia nyelv ismerete. A beás és a romani a legkisebb arányban jelent meg. A nyelvtudásra vonatkozó válaszok esetében a válaszadók konzisztens válaszokkal szolgáltak. Az alapfokú nyelvtudásra vonatkozó kérdés esetén senki nem jelölte azt a válaszlehetőséget, hogy a magyaron kívül nem beszél nyelveket. Ugyanezt a választ a középfokú nyelvtudás kapcsán a válaszadók 22%-a, a felsőfokú nyelvtudás kapcsán pedig már 67%-a választotta, látható tehát, hogy mértéke együtt emelkedett a nyelvtudás mértékével, mivel a valamelyik idegen nyelvet alapfokon beszélők ide sorolták magukat.

A kérdőíves lekérdezést a jövőbeli tervekre vonatkozó kérdés zárta. A válaszadók egyenlő arányban (19%) terveznek munkát vállalni az oktatás és a szociális szféra területén, valamint ugyanilyen arányt mutat az önálló vállalkozást tervezők száma is. Az állami adminisztráció és az alkalmazotti munka jelenléte is kimutatható a tervek között, a külföldi munkavállalást a válaszadók kb. 10%-a jelölte meg jövőbeni terveként.

Összegzés

Az emberi, egyéni életutak gazdagsága a kérdőíves lekérdezéssel nem jelenik meg, így számos fontos, de így nem vizsgálható kérdés maradt megválaszolatlanul. A kapott adatok nem reprezentatívak, arra azonban alkalmasak, hogy az ismertetett jelenségek kimutathatóságát jelezzék. A további kutatások során a kérdőíves lekérdezést ki kell terjeszteni az egyes szakkollégiumi vezetőkre, hogy a tagság mellett az intézményekről is képet kaphassunk. Az erre készített kérdőív rendelkezésre áll, de az alacsony válaszadási hajlandóság miatt eredményeit nem közöltem. A kutatás kiterjesztésének további irányjaiban már új módszereket kell bevonni. A tagsággal készített mélyinterjúk alkalmasak az egyéni életutak sokféleségének felmutatására. A szakkollégiumokhoz kapcsolódó dokumentumok, szervezeti és működési szabályzatok, sajtómegjelenések tartalomelemzése szintén releváns információkat fog szolgáltatni.

Ma még a kora újkori egyházi iskolakollégiumokhoz vagy a Nékoszhoz hasonló tudományosan rendszerezett ismerethalmazzal nem rendelkezünk a cigány

szakkollégiumi mozgalomról, hiszen nem adott a visszatekintés távolságtartó perspektívája. De ez nagyon is jól van így, mert azt jelenti, hogy egy működő, alakuló, fejlődő jelenségről beszélünk, amely iskolarendszerünk egyik modernségben született hagyományát, a kollégiumi hagyományt viszi tovább.

IRODALOM

- CZENE Gábor (2011): Keresztény válasz az etnikai konfliktusokra. Roma szakkollégiumok alakulnak négy városban. <http://nol.hu/lap/mo/20110318-kereszteny-valasz-az-etnikai-konfliktusokra> [2013. 04. 06.]
- KSH (2013): 2011. évi népszámlálás. 3. Országos adatok. Központi Statisztikai Hivatal, Budapest.
- MAJZIK Katalin (szerk., 1991): Kollégium–szakkollégium. Egy kis történelem. OFKB Füzetek 1. Országos Felsőoktatási Kollégiumi Bizottság, Budapest.
- MAJZIK Katalin (szerk., 1992): N. típusú találkozások. OFKB Füzetek 2. Országos Felsőoktatási Kollégiumi Bizottság, Budapest.
- PATAKI Ferenc (2005): A Nékosz-legenda. Osiris Kiadó, Budapest.

**KUTATÁSI TÉMÁK ÉS ADEKVÁT MÓDSZEREK A SZAKKOLLÉGIUMOK
MEGISMERÉSÉHEZ, KÜLÖNÖS FIGYELEMMEL A ROMA SZAKKOLLÉGIUMOKRA**³⁹

Összefoglaló

Mára száznál is több, nevében a szakkollégiumi jelzőt viselő szervezet kapcsolódik nemzeti felsőoktatási rendszerünkhöz. Az utóbbi két évtized során végbemenő szakkollégiumi expanzió lehetővé teszi, hogy a szakkollégiumok, illetve tagságuk, közösségeik, szervezeti működésük összehasonlító, empirikus tudományos vizsgálatok tárgya legyen, és megismerhessük egyedi jellemzőiket és általános tulajdonságaikat. A szakkollégiumok számának drasztikus növekedése a szakkollégiumok heterogenitását hozta magával: mind a céljaikat, mind a működésüket vizsgálva több egymástól igen eltérő típus jött létre, melyek között a főként felzárkóztató feladatokra specializálódó roma szakkollégiumok is egy speciális csoportot alkotnak. Jelen írás arra vállalkozik, hogy végiggondolja, hogy a szakkollégiumok kutatása kapcsán milyen kurrens témák feldolgozása vár a területtel foglalkozó szakemberekre.

Kulcsszavak: szakkollégium, roma szakkollégium, szakkollégiumi mozgalom, kutatási program, kutatásmódszertan

A szakkollégiumok – elitképzés és felzárkóztatás

A szakkollégiumok – mint a tanulmányi diákkörök (TDK) mellett a hazai felsőoktatás tehetséggondozásának legfontosabb pillérei – sokak képzeletében az eminensek belső klubjaiként jelennek meg, ahol a jövő szakmai, netán politikai elitjének elhivatott tagjai készülnek a jövőre. Belülről a kép valamelyest differenciáltabb,⁴⁰ mely elsődlegesen a szakkollégiumi expanzióra vezethető vissza, melynek következtében a szakkollégiumok száma a kilencvenes évek közepétől meredeken növekedni kezdett, és a kétezres évektől nagyobb létszámban

³⁹ A tanulmány a TÁMOP-4.2.2/B-10/1-2010-0029 „Tudományos képzés műhelyeinek támogatása a Pécsi Tudományegyetemen” projekt keretében készült.

⁴⁰ 2011-ben a Szakkollégiumok Magyarországon kutatás során önkitöltős online kérdőívvel, a reprezentativitás igénye nélkül 435 szakkollégistát kérdeztünk meg arról, hogy mennyire értenek egyet azzal (egy ötfokú skálán), hogy a szakkollégiumuk az értelmiségi elitképzés helyszíne. Az ezzel a kijelentéssel a két leginkább egyetértő kategóriát (4-es és 5-ös) a válaszolók 33-33 százaléka jelölte, ők jellemzően az olyan, nagy hagyományokkal rendelkező szakkollégiumok tagjai, melyek amúgy is valamely hazai elitegyetem képzéséhez kapcsolódnak (ELTE, BCE, SE, illetve ezek mellett a Szent Ignác Jezsuita Szakkollégiumot kell még megemlíteni).

megjelentek az elit egyetemeken kívüli szervezetek is. Így ma már a működő és nevükben a szakkollégiumi jelzőt használó felsőoktatási hallgatói szervezetek száma bőven meghaladja a 100-at.⁴¹ Az expanzió a következő okokra vezethető vissza:

- *Elsődlegesen a szakkollégiumi forma sikerességére*, mely forma klasszikusan hallgatói – netán külső fenntartói – erőforrásokat is bevon a fenntartásba, ezzel a felsőoktatási intézmények számára csökkenti a tehetséggondozás költségeit. A több évtizede sikeresen működő szakkollégiumok pedig kiállták az idő próbáját, és olyan mintát nyújtanak, melyre az újonnan indulók is építhetnek.
- *Más formák hiányára*, mely elsődlegesen arra vezethető vissza, hogy a TDK mellett egyedül a szakkollégiumok azok, melyek a felsőoktatáshoz kapcsolódó tehetséggondozó rendszer törvényileg nevesített elemei. Ez bármilyen, a felsőoktatási intézményhez köthető hallgatói szerveződést a szakkollégium elnevezés felvétele irányába tol, függetlenül a szakmai munka formájától és a tagok együtt lakásának biztosítottságától.⁴² Azaz léteznek olyan, nevükben „szakkollégiumok”, melyek berkeikben nincs (egyelőre) a tagsági viszonyral összekapcsolt képzési rendszer, szakmai munka.
- *Intézményen belüli politikai és presztízscélokra*, melyek biztosítják az alakuló szakkollégiumok létrehozásához és megerősödéséhez szükséges intézményi háttérrel. Az intézményi presztízsz markánsan megjelenik A nemzeti felsőoktatási kiválóságról szóló (24/2013) kormányrendeletben is, mely a kutató egyetem feladatául határozza meg, hogy működtessen szakkollégiumot.
- *Az anyagi forrás akkumulációjának lehetőségére*, melynek kapcsán az 1990-es években a Soros Alapítvány, a 2000-es évektől a szakkollégiumi pályázatok, míg a 2010-es években a TÁMOP-pályázatok megjelenését

⁴¹ Először a szakkollégiumokról az Oktatási Hivatal vezetett nyilvántartás, mely lista tisztítása szükséges, mivel azon több szakkollégium önálló jogon, illetve mint az elhelyezést biztosító kollégiumi egység is szerepelt, valamint szociális kollégiumok szintén megjelentek rajta. A 2013. év eleji kormányrendelet értelmében ezen listának a továbbiakban a Szakkollégiumi Egyeztető Fórum minősítési eljárásán kell átesnie, s ez az OH-lista tisztulását eredményezi. Innentől tehát az OH listája meg fog egyezni a szakkoli.hu portálon találhatóval, amely ugyan szintén nem teljes, mert csak azokat a szervezeteket tartalmazza, amelyeknek valamilyen formális / informális kapcsolata van a Szakkollégiumi Egyeztető Fórummal, így a saját gyűjtés a továbbiakban is elkerülhetetlen.

⁴² Azt a problematikát, hogy az együttlakás biztosításával nem rendelkező, ún. láthatatlan szakkollégiumok tekinthetők-e szakkollégiumoknak részletesen körüljárja Varga Viktor 2008-as OTDK-dolgozatában.

érdemes említeni,⁴³ melyek célzottan szakkollégiumoknak juttattak/juttatnak forrásokat (DEMETER–GERŐ–HORZSA, 2011a, 27–30). Ugyanakkor nagyon fontos, hogy hosszú távon csak azok a szakkollégiumok tudnak sikeresek lenni, melyek finanszírozása több lábon áll (FAZEKAS–SÍK, 2007; 2008), így alapvető kérdés, hogy az egy-egy pályázati forrás lehívására létrehozott szervezetek, a források elapadása után hogyan és miként lesznek képesek fejlődni, de legalább fenntartani működésüket.

- *A felsőoktatásban részt vevőket célzó speciális értelmiségképző programokra*, melyek kezdeményezői a felsőoktatási rendszerbe kívülről érkeznek, és mint önálló szakkollégium-fenntartók jelennek meg (DEMETER–GERŐ–HORZSA, 2011a, 35–37). Ide sorolhatóak jellemzően a felekezeti alapon szerveződő szakkollégiumok, a határon túliak magyarországi tanulását segítő Márton Áron Szakkollégiumi hálózat, valamint a roma⁴⁴ értelmiség nevelését célzó szakkollégiumok többsége (FORRAY–BOROS, 2009; FORRAY–MARTON, 2012).

A fentiek tükrében nem meglepő, hogy a szakkollégiumi expanzió alapvető minőségi aggályokat szült, különösen a nagy hagyománnyal rendelkező, sikeres szakkollégiumok körében, akik a szakkollégium mint márkanév devalválódásától tartottak – a megfelelő⁴⁵ anyagi forrásokhoz való hozzáférhetőségen túl. Emiatt hozta létre a szakkollégiumok – jogi személyiség nélkül működő – egyeztető fóruma, az ún. Interkoll a szakkollégiumi minősítési (kezdetekben akkreditációs) rendszert, mely során a 2011-ben elfogadott, legújabb Szakkollégiumi Chartának való megfelelést vizsgálják. A szakkollégiumi cím⁴⁶ odaítélése a minősítési rendszerben vagy három, vagy egy évre szól, mely mellett létezik a szakkollégiumi ígéret kategória is. (A minősítési eljárásról bővebben a szakkoli.hu portálon lehet tájékozódni.)⁴⁷ Ezek fontosabb elemei az önkormányzatiság megléte, a kimagasló szakmai munka, a társadalmi felelősségvállalás, az együttműködés biztosítottasága és a minimum 20 fős tagság.

⁴³ Témánk szempontjából kiemelten fontos a Tudományos képzés műhelyeinek támogatása (TÁMOP 4.2.2/B), valamint a Roma szakkollégiumok támogatása (TÁMOP 4.1.1.D-12/1).

⁴⁴ A Nemzetiségi jogokról (2011. évi CLXXIX.) és a Nemzeti felsőoktatásról szóló (2011. évi CCLIV.) törvények szóhasználatát követve roma etnikumról és roma szakkollégiumokról fogok beszélni. Ugyanakkor a roma származásúak összességét (főként az országhatáron túlnyúló értelemben) cigányságként fogom említeni.

⁴⁵ A szakkollégiumi vezetők körében általános vélemény, hogy az alulfinanszírozáson kívül a túlffinanszírozás is negatív hatással van a klasszikus szakkollégiumi működési modellre, lévén csökkenti a tagi aktivitást (kvázi önkénteskedést) a szervezeti célok megvalósításában.

⁴⁶ A szakkollégiumi cím szerepe nem a szervezet elnevezését határozza meg, hanem azt, hogy az évente kiírásra kerülő miniszteri szakkollégiumi pályázat melyik kategóriájában indulhat az adott szervezet.

⁴⁷ <http://www.szakkoli.hu/tartalom/palyazat-minositett-szakkollegiumi-cim-elnyeresere>
[2013. 03. 10.]

Nagyon fontos, hogy az ez év elején megszületett kormányrendelet alapvetően a Szakkollégiumi Chartában lefektetett elveket veszi figyelembe a szakkollégium definiálásakor, sőt azt több tekintetben meg is haladja.⁴⁸ A Charta érvényesülését tovább erősíti, hogy a jelenlegi rendszer megkerülhetetlen eleme a Szakkollégiumi Egyeztető Fórum, azaz az Interkoll, melynek feladata a minősítési rendszer működtetése, s melybe kizárólag a minősített szakkollégiumok delegálhatnak szervezetenként egy-egy főt. Ez garantálja a szakkollégiumi mozgalom függetlenségét, a Charta érvényesülését, és ez által a szakkollégium mint márkanév értékállóságát. A két éve működő minősítési rendszer alapján jelenleg 42 szakkollégium birtokolja a szakkollégiumi címet legalább egy évre, és további 18 szervezetet szakkollégiumi ígéretként tartanak számon.⁴⁹

Jól látszik, hogy a minősítési eljárást sikerrel vevő szakkollégiumok száma igencsak elmarad azon szervezetek számától, melyek – legalábbis elnevezésük alapján – szakkollégiumként tekintenek magukra. Nyilván a kialakult helyzet egyik olvasata, hogy egy üdvözlendő tisztulási folyamat vette kezdetét, ugyanakkor felmerül annak kérdése is, hogy a szakkollégium nevet viselő szervezetek milyen jellegzetes csoportjai nem felelnek meg a minősítési eljárás során, vagy zárkoznak el a minősítési rendszertől.

Szűkebb témánk szempontjából rendkívül fontos, hogy a 2011. évi CCIV. A nemzeti felsőoktatásról szóló törvényben nemcsak a tehetséggondozó munkát végző szakkollégiumok, hanem a felzárkóztató szakkollégiumok is megjelennek:

„54. § A felsőoktatási intézmény feladata a tantervi követelményeket meghaladó teljesítmény nyújtására képes, kiemelkedő képességű és hozzáállású, valamint a hátrányos, illetve a halmozottan hátrányos helyzetű hallgatók felkutatása, felismerése, és szakmai, tudományos, művészeti és sport tevékenységének elősegítése. Ennek érdekében a felsőoktatási intézmény önállóan vagy más felsőoktatási intézménnyel együttműködve tehetséggondozó és felzárkóztató rendszert, illetve programokat – így különösen tudományos diákköröket, szakkollégiumokat, tehetségpontokat és *felzárkóztató, illetve roma szakkollégiumokat* – működtet. Felzárkóztató, illetve roma szakkollégiumokat felsőoktatási intézménnyel együttműködve egyházi fenntartó is létesíthet. A felsőoktatási intézmény mentorprogram keretében nyújt segítséget a hátrányos helyzetű hallgató tehetségének kibontakoztatásához.” (Kiemelés a szerzőtől.)

⁴⁸ Talán a leglényegesebb eltérés, hogy a kormányrendelet nem tartalmazza a szakkollégiumi tagság minimális létszámára (20 fő) vonatkozó kritériumot, miközben a többi ismérvet (önkormányzatiság, szakmaiság, társadalmi felelősségvállalás) igen, ráadásul kötelezi a fenntartó felsőoktatási intézményeket, hogy biztosítsák a szakkollégium közössége számára az együttműködés és a működés infrastrukturális feltételeit – az induló szakkollégiumok esetében egy éven belül.

⁴⁹ Ezen szervezetek jelentős részénél a közös lakhatás megoldatlansága húzódik meg a besorolás mögött.

Ugyanakkor a kormányrendeletben már egyáltalán nem szerepel a felzárkóztatás kifejezés, ellenben a roma szakkollégiumokról egy egész bekezdést találunk, mely leszögezi, hogy a roma szakkollégiumok a szakkollégiumi rendszer kiemelt elemei:

„21. § A szakkollégiumi rendszeren belül kiemelten a roma fiatalok tehetségének támogatását szolgálja a roma szakkollégium. Roma szakkollégium minden olyan szakkollégium, amelynek létesítő okirata ezt kimondja, valamint céljai között szerepel a roma értelmiségi utánpótlás biztosítása, és tevékenységében törekszik a roma identitású hallgatók tehetséggondozására.”

Ugyanakkor az eddigi minősítési eljárások során egyedül a pécsi Wlislócki Henrik Szakkollégium felelt meg a kritériumoknak a roma szakkollégiumok közül. Éppen ezért rendkívül fontos a roma szakkollégiumok működésének vizsgálata a Szakkollégiumi Charta kritériumainak és a minősítés pályázati szempontrendszerének tükrében. Ennek kapcsán érdemes a minősített szakkollégiumi cím elnyerésére kiírt pályázat elemzése, mely esetében a Charta vonatkozó pontjai is szerepelnek a megkívánt követelmények között.⁵⁰ A szakkollégiumi kutatások szempontjából pozitív fejleményként értékelhetjük azt is, hogy a minősítés során a résztvevő szakkollégiumokat nyilatkoztatták arról, hogy a pályázat során feltöltött anyagaik közül mit tesznek nyilvánossá.

Mitől roma egy szakkollégium?

A kormányrendelet alapján minden olyan szakkollégium roma szakkollégium, amely

1. magáról létesítő okiratában ezt kimondja,
2. a célok között szerepel a roma értelmiségi utánpótlás, és
3. törekszik a roma identitású hallgatók tehetséggondozására.

Fontos, hogy a fenti kritériumok nem vagylagosan (azaz elégséges feltételként) jelennek meg a rendeletben, hanem mint szükséges feltételek, azaz mindháromnak egyidejűleg teljesülnie kell. Emellett még egy, a szakkollégium tagjainak származási⁵¹ összetételére vonatkozó kritériumra bukkanhatunk a Roma szakkollégiumok támogatására kiírt (TÁMOP 4.1.1.D-12/1) pályázati felhívásban:⁵²

⁵⁰ http://www.szakkoli.hu/sites/default/files/palyazati_kiiras_2012.pdf [2013. 03. 10.]

⁵¹ Érdemes megjegyezni, hogy míg a rendelet folyamatosan a roma identitás fogalmát használja, addig a pályázati felhívásban csak a roma származás szóösszetétel található. Ez a roma / cigány szavak használatával együtt érdekes dokumentumelemzési szempont a roma szakkollégium alapító okiratai és egyéb szövegei esetében is.

⁵² http://www.nfu.hu/download/39250/Palyazati_utmutato_Roma_szakkollegiumok_KMR.doc [2013. 03. 10.]

„Jelen pályázati felhívás keretében roma szakkollégiumnak tekintünk minden olyan szakkollégiumot, mely alapító okirata szerint roma szakkollégium, és a felvételt nyert hallgatók legalább 60%-a roma származású.

A pályázat támogatja azon szakkollégiumok és jogutódjaik szakmai munkáját, amelyek a Phare roma szakkollégiumi programjában részt vettek, továbbá a Keresztény Roma Szakkollégiumi Hálózat tagjai.”

Ez különösen azon szakkollégiumok esetében szül érdekes helyzetet, melyek elsődlegesen tudományos, romológiai érdeklődésűek, azaz elsődlegesen szakmai programkínálatuk miatt tekinthetők roma szakkollégiumnak, nem pedig tagi összetételüknek köszönhetően. Ide sorolható az egyetlen minősített roma szakkollégium, a Wlilocki Henrik Szakkollégium is, mely viszont a Phare roma szakkollégiumi program keretében alakult meg 2002-ben.

A kormányrendeletet figyelembe véve, a roma besorolás alkalmazhatósága egyszerű dokumentumelemzés segítségével eldönthető, mindössze a létesítő okiratban kell azonosítani a fenti kritériumok meglétét. Eközben a származásalapú kritérium meglétének ellenőrzése a jogi aspektusokon túl azt a kérdést is felveti, hogy „Ki a cigány?” (LADÁNYI–SZELÉNYI, 1997),⁵³ – melyre nemcsak a társadalomtudomány, hanem az államigazgatás eszközeivel is nehéz objektív választ adni. Ám ha a roma szakkollégiumokra mint a tagjai számára plusz erőforrásokat juttató, a karrieresélyeket növelő intézményekre tekintünk, akkor – különösen túljelentkezés esetén – felmerül annak a kérdése, hogy mit tesznek a szervezetek a járulékvadász⁵⁴ magatartással szemben. Azaz a felvételi rendszer során a roma származás, illetve identitás mérése, felmérése miként történik meg, és mekkora súlya van a felvételi döntés meghozatalában.

Ugyanakkor, ha a roma jelzőre mint egyfajta működési specifikumra tekintünk, akkor érdeklődésünk homlokterébe nemcsak a tagság összetétele, hanem a képzési program tartalma, illetve a roma identitásra való szervezeti és közösségi reflexió kerül. De mielőtt ezt a következő fejezetben kifejtjünk, érdemes megrajzolni a roma és nem roma szakkollégiumok térképét.

Nagyon fontos leszögeznünk, hogy roma identitású szakkollégistákkal nemcsak roma szakkollégiumokban találkozhatunk, miként a cigánysághoz kapcsolódó ismeretek átadása sem kizárólag a roma tagsággal rendelkező szakkollégiumok specifikuma.

⁵³ A származást, identitást, illetve a környezet (pl. kérdezőbiztos) ítéletét is érintő, a tudományos megismerés korlátaira fókuszáló, hazai társadalomkutatói vitának most csak a vitaindító cikkét idézem meg. A megjelenő cikk nyomán kialakuló vita jól mutatja az etnikai alapú kategorizáció minden nehézségét.

⁵⁴ Járulékvadászatról bővebben: LŐRINC és tsa, 2005. Ugyanakkor érdemes megjegyezni, hogy amennyiben a szakkollégiumi tagság előnyeit nem a fenntartó, hanem a tagok közös munkája hozza létre, akkor a potyautas problémával kell szembenéznie a szervezetnek. Az ezen problémákra adott válaszok szintén érdekes kutatási területek. A potyautas problémához bővebben: KOVÁCS, 2008.

1. táblázat. A szakkollégiumok térképe a roma téma iránti érdeklődés tükrében

	Roma identitás nem felvételi szempont		Roma identitás felvételi szempont	
	Nincs roma identitású tag	Van roma identitású tag ⁵⁵	Van nem roma identitású tag	Csak roma identitású tag van
Nincs cigánysággal kapcsolatos tudásátadás	Szakmai, etnikailag zárt ⁵⁶ szakkollégium	Szakmai, etnikailag nyitott szakkollégium		
Eseti jellegű cigánysággal kapcsolatos ismeretátadás	Elit társ. tud. szakkollégiumok ⁵⁷	Felekezeti és társ. tud. szakkollégiumok ⁵⁸		
Mindig elérhető cigánysággal kapcsolatos ismeretátadás		Romológiai témájú szakkollégium	Etnikailag nyitott roma szakkollégiumok	Etnikailag zárt roma szakkollégiumok

A fenti táblázatot azért is nevezhetjük térképnek, mert jól mutatja, hogy a különböző szakkollégiumok között mekkora távolság feltételezhető, mind szakmai érdeklődésük, mind társadalmi, etnikai összetételük alapján. A térkép alapján hipotetikusán megfogalmazhatjuk, hogy a kapcsolatok intenzitását (tagi ismeretségek, információáramlás, meghívások, közös oktatói bázis, rendszeres közös programok, közös szakmai projektek) alapvetően határozza meg a térkép alapján érzékelhető távolság. Valamint az is kiténik, hogy rendkívül fontosak a romológia tudományterületén működő szakkollégiumok, melyek gyakorlatilag összekötik a roma és nem roma szakkollégiumok között felrajzolható ívet. Ez a hídszerep elősegítheti a roma és nem roma szakkollégiumi hálózatok közötti

⁵⁵ Jelenleg nem látjuk, hogy a szakkollégiumok közül melyek rendelkeznek roma taggal, és melyek nem. Mindenesetre a felsőoktatási intézményhez köthető szakkollégiumok esetében meghatározható lehet az anyaintézménybe járó roma identitásúak aránya.

⁵⁶ Nyilvánvalóan ezen szakkollégiumok esetében nem arról van szó, hogy tiltanak roma identitású tagok felvételét. Zártságuk abból fakad, hogy a hétköznapi érintkezés etnikailag homogén közegben zajlik, ami miatt a cigányság élethelyzetére való reflexió az értelmiségképzés során nem szervezett keretek között, komplex szemlélettel, hanem ad hoc módon jelenik meg.

⁵⁷ Mivel a nagyhagyományú társadalomtudományi szakkollégiumok jellemzően elit egyetemekhez kötődnek (ELTE, BCE), ahol a roma származásúak aránya vélhetően alacsonyabb az országos átlagnál, így meglepő lenne, ha ezek között a szakkollégiumok között folyamatosan jelen lennének roma identitású tagok.

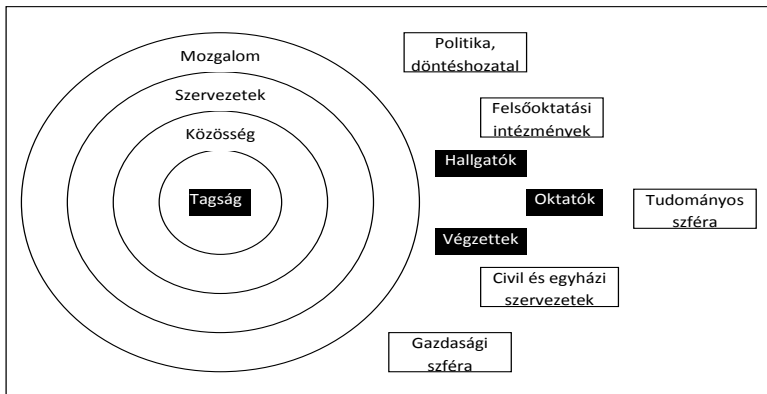
⁵⁸ A kisszámú roma tagság fluktuációja miatt a két kategória átjárhatósága vélhetően jelentős.

információáramlást, és ez által alapvetően hozzájárulhatnak a roma szakkollégiumok mozgalomba történő integrálódásához. Ugyanakkor ezen hipotézisek validálásához a szakkollégiumok közötti kapcsolatháló elemzése elengedhetetlen.

A tagság, a közösség, a szervezet és a mozgalom

A szakkollégiumi empirikus kutatások négy különböző szintre fókuszálhatnak⁵⁹ a kutatási témának megfelelően, s nyilvánvaló, hogy e különböző szintek közötti kapcsolatok is kerülhetnek egy-egy kutatási kérdés érdeklődésének középpontjába. Pl.: Mi a véleménye a szakkollégistáknak a szakkollégiumi mozgalomról? Milyen a szakkollégium formális és informális tudásátadása a szakkollégiumi generációk/közösségek között?

1. ábra. A szakkollégiumi kutatások tere



Nem lehet viszont arról sem elfeledkezni, hogy sem a szakkollégiumok, sem a szakkollégium tagjai nem egy légtüres társadalmi térben lebegnek. Ezért minden szinten rendkívül fontos, hogy milyen kapcsolatokkal rendelkeznek a külvilág, a külső szereplők felé, ugyanis ez a szakkollégiumok hosszú távú sikerének egyik kulcsa. A külső szereplők esetében megkülönböztethetünk egyéni és szervezeti szereplőket, potenciális partnereket. Egyéni szinten három csoportnak van rendkívül fontos szerepe a szakkollégiumok életében: ezek az oktatók, a már végzett szakkollégisták, valamint a hallgatók – különösen a szakkollégium potenciális, leendő tagjai. Az ezen csoportokhoz fűződő viszonyrendszerek alapvető kutatási területnek tekinthetők.

⁵⁹ A kutatási gyakorlatban ez azt jelenti, hogy négy különböző elemzési egységet különíthetünk el. Ugyanakkor az adatfelvételek során gyakorlatilag csak két megfigyelési egységgel tudunk dolgozni. Ezek az egyén (tagság), illetve a szakkollégium (szervezet).

Az *oktatók* esetében a fő kérdések, hogy miként és honnan rekrutálódnak (pl.: csak tudományos-akadémiai szféra, vagy más területek is), illetve hogy az oktatók munkája miként kerül megítélésre, és ez hogyan épül be a szakkollégium belső minőségbiztosítási rendszerébe.

A *végzett szakkollégisták* (alumnuszok) követése külön vizsgálatot érdemel, melyet optimálisan maguk a szakkollégiumok is elvégeznek. Ugyanis a már végzettek rendkívül fontos anyagi és kapcsolati erőforrásokkal tudják ellátni a szervezeteket, amellett, hogy nem egy esetben az oktatási, képzési folyamatban is részt vállalnak. Az alumnuszokhoz – különösen az alapítókhoz – való viszony a szervezeti kultúra megismerése szempontjából is kiemelkedő fontosságú, ideértve a végzetekkel való kapcsolattartás formális és informális módjainak megismerését is.

A *potenciális hallgatók* esetében az alapvető kérdés a felvételi folyamathoz kapcsolódó marketing tevékenység, elsődlegesen, hogy a szakkollégiumok miként jelennek meg a rekrutációs bázist jelentő felsőoktatási intézményekben és egyéb szervezetek életében. Rendkívül érdekes annak vizsgálata is, hogy a szakkollégiumok mit és miként kommunikálnak magukról (a szervezet idealizált önképe), milyen képet alakítanak ki a potenciális felvételizőkben, mely a bekerülő tagok esetében mint elvárás, preconcepció jelenhet meg a retrospektív kvalitatív kutatások során.⁶⁰

A szakkollégiumok környezetében megtalálható *egyéb külső szervezeti szereplőkkel* való kapcsolat további rendkívül érdekes kutatási területet jelent – különösen ha a szakkollégistákra mint a jövődő tudományos, gazdasági, politikai elit markáns csoportjára tekintünk, mellyel némileg vissza is kanyarodunk a végzett tagság utánkövetéséhez. Viszont legalább ennyire érdekesek a kapcsolatok, azok erősségének és tartalmának viszonya, mely témát leginkább az erőforrástranszferek kérdéseként érdemes megközelíteni. Ennek csak egyik része a finanszírozás. Ennél érdekesebb és kevésbé kutatott terület, hogy a szakkollégiumok milyen hozzáadott értéket teremtenek, és ezen hozzáadott értékek előállítására mennyire hatékony a felsőoktatás általános működéséhez képest. Ez utóbbi kérdésfeltevés elsődlegesen a felsőoktatási intézmények és a szakkollégiumok kapcsolatának feltárását igényli, főként a tehetséggondozás vagy a roma szakkollégiumok esetében, a felzárkóztatás kapcsán.

A következőkben a szakkollégiumok belső világa (négy szint) lehetséges kutatási témájának bemutatására koncentrálunk, több helyen jelezve, hogy a roma szakkollégiumok esetében milyen további megfontolásokat érdemes figyelembe venni.

⁶⁰ Ugyanakkor ennek a szervezeti idealizált önképnek az ütköztetése a jelenlegi tagok valóságérzékelésével is rendkívül érdekes, és sok esetben a szakkollégiumokban található kritikai szemlélet alapja, akár mozgalmi szinten is (KOCSEV, 2012).

A tagság mint kutatási szint

A szakkollégiumok tagságának jellemzését a tagság fogalmának tisztázásával kell kezdenünk. Ugyanis a tagság fogalma nem önmagától értetődő a szakkollégiumok esetében. Ennek következtében külön vizsgálatot érdemel, hogy milyen típusú tagsági viszonyok vannak jelen egy-egy szakkollégium életében, ezekhez milyen jogok és köteleességek kapcsolódnak. Továbbá külön érdemes foglalkozni az oktatók státuszával mind a jogok, mind a köteleességek szempontjából. Nyilván az ilyen irányú vizsgálatok a tagság és a szervezet formális viszonyainak a feltárásaként is értelmezhetőek, melyek erősen összekapcsolódnak a különböző működési modellek megismerésével.

Ugyanakkor ha több szakkollégium tagi összetételének, netán a tagok tudományos teljesítményének az összehasonlítására vállalkozunk, akkor rendkívül fontos, hogy a kutató a különböző tagi státuszok közül kiválassza az összehasonlíthatóakat. Eddigi kutatásaink alapján a tagi státuszok definiálása jellemzően két dimenzió mentén történik (DEMETER–GERŐ–HORZSA, 2011a; b):

1. a kollégiumi lakhatási lehetőségének igénybe vétele (bentlakó vagy bejáró tag),
2. a szakmai programhoz való viszonyok (eszerint lehet aktív vagy halasztó, rendes vagy senior (a kötelező képzési kritériumokat már teljesítő) tag, hallgató vagy oktató).⁶¹

Természetesen egy elemzés kitérhet egy szakkollégiumon belül a különböző tagi státuszok esetén tapasztalható különbségekre is. Például a bentlakó és a bejáró tagok eltérő családi, társadalmi hátterére, vagy a seniorok és a rendes tagok eltérő tudományos tevékenységére.

A tagságszintű, szakkollégiumokat összehasonlító elemzések vonatkozhatnak a tagság intézményi, tudományterületi vagy társadalmi és etnikai összetételére, a tagság civil és tudományos tevékenységére, külső és belső kapcsolataikra, motivációjukra és jövőképükre, de akár a szakkollégiumok megítélésére is.

A releváns kérdésseltevések számának a kutatói érdeklődés kevésbé szabgátat, mint az adekvát módszertani lehetőségek. Az alapvető problémának tekinthetjük az alapsokaság nagyfokú ismeretlenségét, a relatíve kis számot,⁶² valamint a szervezeti szintű elemzés igényét, mely utóbbi miatt célként jelenik meg, hogy szakkollégiumonként legalább 20 főtől értékelhető válaszokat kapjunk. Ezek együttesen azt eredményezik, hogy a szakkollégiumi tagokat (is) megcélzó kutatások a mintavételes technikák helyett a teljes körű, önkéntes lekérdéseket

⁶¹ Az oktatók tagi viszonyára számos megoldás létezik: valahol csak az igazgató tag, valahol az állandó oktatók is, van, ahol minden tutor.

⁶² Becslésünk szerint 2011-ben a szakkollégiumi tagok száma – a nevükben a szakkollégiumi szót viselő intézmények esetében – országosan 5500–6000 főre volt tehető. Ez a felsőoktatásban tanulók 2–2,5 százalékára tehető (DEMETER–GERŐ–HORZSA, 2011a, 49).

preferálják a kvalitatív kutatások körében – lásd: Erős Péter kutatása (2007), Szakkollégiumok Magyarországon kutatás (OFI), Campus-Lét kutatás (DE). Természetesen a tagság kutatásában is nagy szerepet kaphatnak az interjúk, melyeknek erőforrásigénye viszont jóval magasabb, s nyilván a mennyiségi kérdésselvetések (pl. a szakkollégisták összetétele, jellemző tevékenységei) nem, vagy csak korlátozottan vizsgálhatóak ennek segítségével.

A *roma szakkollégiumok esetében* megkerülhetetlen kérdés a *tagság* etnikai összetételét. Már korábban jeleztük, hogy e téma esetében érdemes a származási és az identitási megközelítéseket elválasztani, valamint a kutatást az oktatókra is kiterjeszteni. Tagi lekérdezés esetében – a kellő bizalmi légkör meglétével, önkéntes kérdőívek segítségével – a felmenők származásának feltérképezése egyszerűen megoldható. Ennél érdekesebb területnek tűnik a roma identitás problémaköre.

A roma – vagy bármilyen más – identitás és értékválasztások feltárásával kapcsolatban érdemes az idődimenziót is beemelni a kutatásba. Így három alkérdés megválaszolása válik fontossá: Milyen a felvételizők, illetve felvettek identitása, értékválasztásai? Milyen a végzetek identitása, értékválasztásai? Miként, milyen folyamatok által, milyen prioritások mentén erősítik meg a szakkollégiumok tagjaik identitását és értékválasztásait? Ez utóbbi kérdés megválaszolása szempontjából rendkívül érdekesek az SE Mentálhigiéné Intézetének keresztény roma szakkollégiumokkal foglalkozó folyamatban lévő kutatásai (SZABÓ–LUKÁCS, 2012). Továbbá az identitás kialakulásának témájában fontos elemzési szempontokat rejt a közösségi tanulás létrehozására, megerősítésre lehet fókuszálni, hanem – különösen a roma értelmiségi szerep kialakítása során – arra is, hogy a szakkollégiumok miként építik ki és ápolják a roma közösség(ek)hez és a cigánysághoz fűződő viszonyt.

A közösség mint kutatási szint

„*A szakkollégiumi élet mozgatója a közösség*” – fogalmaz a Szakkollégiumi Charta indoklása, mely azt is leszögezi, hogy ez a közösség szükségszerűen más minőség, mint egy baráti társaság, még akkor is, ha *baráti társaságok hálózataként* is érzékelhető, sőt kutatható. Ennek egyik, hazánkban nagy hagyományokra visszatekintő módszere a *több szempontú szociometria* (MÉREL, 1971; GEBAUER, 2008), mely a szakkollégiumokon belüli társas kapcsolatok feltérképezésén túl (rokonszenvi választások) a közösségi szerepek lokalizálására (funkcióra vonatkozó választások) is alkalmazható eszköz, melynek használata a szakkollégiumok belső közösségfejlesztési munkáját is alapvetően segítheti. A szakkollégiumok közösségi működése sajátosságainak komparatív és longitudinális szociometriai kutatásokkal történő vizsgálatából pedig rendkívül értékes információkat nyerhetnénk a közösség és a szervezeti sikeresség kapcsolatáról. Olyan kérdések lennének megválaszolhatóak, mint hogy mennyire állandóak a

közösségi struktúrák (magányosok, párok, triádok, láncok) a fluktuáló tagosságú szervezetben; vagy, hogy a peremhelyzetből a centrumba kerülés valószínűségét milyen tényezők befolyásolják; illetve hogy a szakmai sikeresség és a szervezeti aktivitás milyen kapcsolatban áll egymással.

Amennyiben a hálózati alapú megközelítés mezsgyéjére lépünk, a közösségekre érdemes mint *kommunikációs hálózatokra* tekinteni. Ennek szempontjából rendkívül jól dokumentáltak tekinthetők a szakkollégiumok elektronikus fórumai, elsődlegesen a levelezőlisták. Ezeknek mind a kvantitatív (pl. e-mailek számának időbeni változása tagokra lebontva), mind a kvalitatív (megjelenő témák feltérképezése), mind a hálózati (ki kire reagál az online térben) feldolgozásának a szakkollégiumokon túlmutató eredményei is lehetnek a közösségek működésével kapcsolatban.

Természetesen az írásos anyagok, esetleg a közösségi események (különböző gyűlések) audiovizuális rögzítésének mélyebb *tartalomelemzése* is számos kutatói kérdés megválaszolására lehetőséget biztosít. Ezek közül a fontosabbak a teljesség igénye nélkül: miként zajlik a normák és értékek (ide értve a kisebbségi identitást is) megjelenítése és átadása; a szakkollégiumba bekerülő új tagok szocializációja; a szakkollégiumok működtetésébe (pl. közösségi, szakmai programok szervezése) való bevonódása; a vezetői, szervezői tapasztalatok átadása; a vezetői szerepekre való kiválasztódás; valamint a döntéshozatal, különösen a demokratikus működés perspektívájából. Ezen kutatói kérdéseket jelentős szociológiai, kommunikációelméleti keretekbe ágyazottan célszerű vizsgálni, ezek közül a későbbiekben Luc Boltanski kritikaszociológiai elméletének alkalmazását mutatjuk be részletesebben.

Bár a szakkollégiumok számos közösségi aspektusára utaltunk eddig, mégis úgy vélem, hogy lényegük megragadásához elsődlegesen *tanuló közösségekként* érdemes rájuk tekinteni (BORDÁS–CZEGLÉDI, 2012), mivel a szakkollégiumok az individuális és a közösségi tudás megosztásának, valamint a (szakmai, értelmiségi) közösségben létezés elsajátításának jellemzően konfrontatív terepei. Olyan sajátos interaktív közegek,⁶³ melyek a közösségi tehetséggondozás⁶⁴ melegágyai, s melyekben lehetőség nyílik a látókör szélesítésére, a több szempontú, netán interdiszciplináris megközelítési módok megismerésére épp úgy, mint a szakterületi specializációra és elmélyülésre, valamint a szervezetrányítási és kutatásszervezési tevékenységek, azaz a team munka elsajátítására. Gyakorlatilag a szakkollégisták „*miközben a csoport kultúráját tanulják meg, beavatottakká válnak,*

⁶³ Bordásék külön kiemelik a közös nyelv kialakulásának a fontosságát, mely a nyelvészet területén vet fel izgalmas kutatási kérdéseket a szakkollégiumok belső nyelveinek eltéréseivel és hasonlóságaival kapcsolatban, különösen amennyiben ez a kérdéskör egy etnikai színezetet is kap.

⁶⁴ Eddigi kutatásaim során több interjúalanyom kielent a tehetséggondozás kifejezéssel szemben, különösen azért, mert a szakkollégiumban már felnőtt, kiforrott személyiségeket feltételezhetünk, akiknek inkább a kibontakozásra kell lehetőséget biztosítani. Többen a szakkollégiumok legfontosabb szerepét ezért ezen lehetőségek biztosításában látják, a szakmailag motiváló interperszonális közeg megteremtésén túl.

maguk is hoznak olyan új információkat, gyakorlatokat, amelyek hozzájárulnak a csoport munkájának eredményességéhez, mindeközben pedig az adott csoporthoz tartozás a tagok identitásának meghatározó részévé válik” – hivatkoznak Bordásék Wengerre (WENGER, 1998).

Ez a folyamat mind informális helyzetekben (együttlakás, szabadidős és spontán tevékenységek), mind formális – azaz szervezett – helyzetekben (projektek, kutatások, események szervezése) végbemegy. Ugyanakkor a közösségi kötelék kialakulása szempontjából nyilvánvalóan mindkét módra szükség van – ez alapvetően a *szakkollégiumok szakmai-közösségi dilemmája*. Amennyiben egy szakmai közösség az energiáit a szakmai tevékenység fejlesztésére fordítja, úgy szükségszerűen ez a közösségi élet ellaposodásához, a közösség szétaprózódásához vezet, ezzel szemben amennyiben egy szakkollégiumban a közösségi programokra kerül át a hangsúly, akkor a szakmai munka hevületének csökkenésével számolhatnak. Ez kiegészül a szakkollégiumok finanszírozási nehézségeivel,⁶⁵ illetve a folyamatos humán erőforrás-hiánnyal⁶⁶ az úgynevezett *permanens válság*⁶⁷ állapotát eredményezi. Ugyanakkor ez az állapot rendkívül fontos az új tagok integrálása szempontjából, hiszen a permanens válság kapcsán felmerülő diskurzusok megmutatják azokat a területeket, amelyeken az új tagok erőforrásaikat a közösség hasznára fordíthatják. Ennek során az újoncok tanulhatnak, és megbecsültségük nő, miközben a már integrált tagok további szerepeket, tevékenységet próbálhatnak ki, amely hasonló hatással jár. Azaz a permanens válság a szakkollégiumi tanulóközösségek természetes állapota, alapvetően a működés kritikai szemléletéből származik, melynek elsajátítása a szocializáció lényeges eleme.

Éppen ezért érdemes a szakkollégiumi közösségek összehasonlító vizsgálatának célkeresztjébe állítani a kritikai szemléletmód sajátosságainak és

⁶⁵ Talán ennek kapcsán válnak a különböző működési típusok el egymástól leginkább. Hiszen amennyiben az anyagi működést teljes egészében egy fenntartó biztosítja, úgy az ilyen jellegű problémák nem járulnak hozzá közösségi szinten a permanens válság fenntartásához, hiszen a probléma megoldása nem közösségi kérdés. Ez nyilván azokban az esetekben is jellemző, mikor az anyagi források biztosítása és a gazdálkodási kérdések az igazgatóra és/vagy az oktatói gárdára hárulnak.

⁶⁶ A humán erőforrás-hiány a végzős tagok tanulmányainak befejezése miatt előre kódolt. Az igazi problémát ugyanakkor nem is annyira a tagság létszámának esetleges csökkenése okozza, mintsem annak a szervezeti és szakmai tudásnak a pótlása okoz problémát, amelyet a kifutó generáció birtokolt.

⁶⁷ A szakkollégiumok működése szempontjából tehát lényeges kérdés, hogy a permanens válság (az „ezt nem csináljuk jól”, az „ezt muszáj megtenni, hogy megmaradjuk, hogy sikeresek legyünk” érzés) ne csapjon át megoldhatatlan, a működést ellehetetlenítő krízisbe. E szempontból rendkívül fontos az üzemszerű működési rend, valamint a hagyományok kialakulása és átadása, így ha például egy rendszeres közösségi aktus (pl. egy tanulmánykötet kiadása) elmarad, az válságtünetként értelmezhető. Ez a megközelítés a tagságintegráció során szimbolikus jelentőséggel bíró beavatásokkal együtt a szakkollégiumokat a kulturális antropológiai gondolkodás tárgyává is teszi.

átadásának folyamatát. Ennek alapja a vita módjának, szabályainak közösségi normák vezérelte elfogadása, azaz a vitakultúra, melyre ráépül a legitimnek tekintett érvrendszerek (hivatkozási-igazolási elvek) alkalmazásának megismerése és átvétele. Ennek kapcsán érdemes Boltanski kritikaszociológiai munkájához visszanyúlni, melynek keretében hat hivatkozási-igazolási elvet (*cité*) ír le. Ezek az állampolgári, a kereskedelmi, az ihletettség, a familiaritás, az ipari termelés és az ismertség *citéje* (BOLTANSKI–THÉVENOT, 2008). A hat *cité* mibenlétének eltéréseit Fáber Ágoston (2010) egy ösztöndíj odaítélése kapcsán világítja meg, az alábbiakban ennek átültetését kísérlem meg a szakkollégiumi felvételi döntés keretei közé.

2. táblázat. A citék és a felvételi

Cité	Kiket vesz fel a szakkollégium?
Familiaritás citéje	Testvéreket, unokatestvéreket, barátokat.
Ipari cité	A legszorgalmasabbakat, legtöbbet publikálókat, eminenseket.
Kereskedelmi cité	A legtöbb anyagi haszonnal kecsegtetőket.
Állampolgári cité	A közösség számára a leghasznosabbakat.
Ihletettség citéje	Legeredetibb, legkreatívabb gondolatokkal rendelkezőket.
Ismertség citéje	Akiket a legtöbbben ismernek.

Vitahelyzetekben – és a szakkollégiumokra jellemző közösségi döntéshozatal (pl. a felvételi döntés)⁶⁸ jellemzően ilyen – az érvelők vagy valamely *cité* minél általánosabb érvényesülése és alkalmazása mellett érvelnek (ezt nevezik Boltanskiék racionális érvelésnek), vagy maga a *cité* alkalmazása ellen, azaz más *cité* hivatkozási elveinek beemelése mellett érvelnek (radikális érvelés). Ez lehetőséget kínál, hogy tartalomelemzés segítségével megállapítsuk, hogy az egyes szakkollégiumokban, közösségekben mely *citék* az általánosan alkalmazottak, melyek a beemelhetőek, és melyek az elutasítottak. Ugyanakkor látható, hogy az egyes hivatkozási-igazolási elvek alkalmazása miként függ össze a közösség formális és informális szerepeivel. De a legalapvetőbb kutatási kérdés, hogy van-e az egyes közösségek között lényeges eltérés a különböző *citék* használatában, elutasítottságában.

Nyilvánvalóan a fent bemutatott, a közösség kutatására alkalmazható megközelítési módok használhatóak a roma szakkollégiumok esetében. Ugyanakkor felmerül a kérdés, hogy miben más egy vállaltan etnikai alapokon szerveződő, kisebbségi közösség. E szempontból a közösség belső struktúrájának vizsgálatán túl elsődlegesen a környezetével való kapcsolatok megismerése válik kiemelten fontossá, mind a többségi társadalom, mind a kisebbségi társadalom aktorai felé.

⁶⁸ A fenti *citék* esetében azt is érdemes végiggondolni, hogy mikor mit tekintünk tehetségnek, Boltanskit és Thévenot követve az adott *citében* mit hívunk nagyságnak.

A szervezet mint kutatási szint

A szakkollégiumokkal szervezeti szinten foglalkozó empirikus kutatások igen sokrétűek lehetnek témájuk szempontjából. Az első fontos kérdés a *viszonyítási rendszer*, azaz hogy a szakkollégiumok mekkora körére terjed ki egy-egy elemzés. Vannak kutatások, melyek egyetlen szakkollégiumra fókuszálnak, ezek jellemzően szakkollégiumi évkönyvekben jelennek meg, sok esetben történeti vagy önreflexív ihletettségűek (SEPSI, 2005; GERŐ, 2008). A következő csoportba tartoznak azok a kutatások, melyek egy zárt szempontrendszer szerinti összehasonlítást tűznek ki célul. Jellemző ezek esetében a közös lokalitás, egy földrajzi egységhez (pl. a határon túli területek: ERDEI, 2002; FARKAS, 2009b), vagy egy felsőoktatási intézményhez (pl. a Debreceni Egyetem: MÁRKUS, 2010; CZEGLÉDI-FÓNAI-GYÖRGYBÍRÓ, 2012) tartozás, vagy pedig valamilyen attribútum (pl. felekezetiesség) mentén történő csoportképzés (FORRAY-MARTON, 2012) vagy szembeállítás (KARDOS, 2011). Végül meg kell említeni a teljesség igényére törekedő, a szakkollégiumok összességéről ismereteket feltáró kutatásokat (FAZEKAS-SÍK, 2007; Erős, 2010; DEMETER-GERŐ-HORZSA, 2011).

Mivel ez utóbbi kutatási típus meglehetősen forrásigényes, míg az egyetlen szakkollégiumra koncentráló kutatásokból az *általános és az egyedi jelenségek* köre nehezen megállapítható, ezért érdemes számba venni azokat az attribútumokat, melyek alapján a szakkollégiumok mint szervezetek csoportosíthatóak, hiszen az összehasonlításokat ezen jellemzők mentén, illetve figyelembe vételével érdemes végezni.

- *A térbeli elhelyezkedés:* A térbeli elhelyezkedés szempontjából az elsődleges kérdés, hogy melyik városban működik a szakkollégium. Ennek oka, hogy az egy városban működő szakkollégiumok azok, melyek a potenciális jelentkezőkért versenyezhetnek.⁶⁹ De természetesen vannak olyan kutatási témák is, mint a mobilitásvizsgálatok vagy a szakkollégiumi mozgalom terjedése, ahol a Budapest–vidék, vagy a határon túli–határon belüli törésvonalak erőteljesen megjelennek.
- *Az alapítás időpontja:* A szervezetek fejlődésének különböző szakaszai (alapítás, növekedés, érettség, esetlegesen hanyatlás) más és más működési problémákat és zavarokat, valamint eltérő hatékonyságot eredményeznek, melyeket a szakkollégiumok teljesítménymérésénél mindenképpen figyelme kell venni. Varga szerint pedig az alapítás időpontja azt a szervezeti struktúrát is meghatározza, amelynek alapján a szakkollégiumok generációiról beszélhetünk (VARGA, 2008).

⁶⁹ A versenyhelyzet megléte vagy hiánya azért is kiemelkedően fontos, mert amennyiben a potenciális tagokat más szakkollégiumok is megszólíthatják, úgy a szakkollégiumnak a többi szakkollégiumhoz képest is meg kell határoznia magát, és ezt meg is kell tudnia jeleníteni.

- *A szakkollégium mérete:* Ez alapvetően az aktív tagok létszámát jelenti,⁷⁰ amely meghatározza a szakmai és szervezeti élet erőforrásait, és ezáltal ezek sokszínűségét és teljesítményét.
- *Bentlakó-bejáró tagok aránya:* A szakkollégium életét alapvetően meghatározza a tagok közötti személyes kapcsolattartás módja. Ennek alapja az együttlakás,⁷¹ mely a Szakkollégiumi Chartában megtalálható kritérium is. Ugyanakkor Gerő Márton és Horzsa Gergely szerzőtársaimmal (2011a) arra hívjuk fel a figyelmet, hogy a bejáró tagok léte rendkívül fontos indikátora annak, hogy pusztán szakmai szempontok alapján is érdemes egy szakkollégiumhoz tartozni. Hiszen egyértelmű, hogy a bejárók nem a szociális kollégiumi szálláshelyeknél általában kedvezőbb lakhatási körülmények miatt választják a szakkollégiumi tagságot.
- *Tagok képzési területenkénti változatossága:* Ennek kapcsán sok esetben a multidiszciplinaritás kifejezést szoktuk használni, de alapvetően ezt azok a szakkollégiumok is fontosnak tartják, amelyek tagjai egyetlen képzési területről (pl. társadalomtudományok) rekrutálódnak, az ő esetükben a különböző szakokon megszerzhető tudások reflexiója és az együttgondolkodás jelenik meg értékként. Ezzel szemben, ahol a tagság összetétele képzési terület szerint vegyes – azaz bölcsésznek, orvosnak, informatikusnak, mérnöknek, tanárnak készülők együttesen alkotják a tagságot –, ott a multidiszciplinaritás fogalma is eltérő jelentést hordoz, illetve a szakkollégium szakmai programja is más hangsúlyokat kap, más modellben működik.
- *A szakkollégiumi specifikumok:* A korlátozott, egy-két képzési területű szakkollégiumok esetében a specifikumot maga a képzési terület adja, ennek alapján beszélhetünk természettudományi, mérnök, társadalomtudományi szakkollégiumokról, vagy akár szakos bontásban jogász, közgazdász, villamossági szakkollégiumról. A több képzési területhez kapcsolódóak esetében a specifikumot a programba bevonandók sajátossága adja, így ezek körében beszélhetünk felekezeti alapú, román vagy határon túliak számára létrehozott szakkollégiumokról. Nyilván ezek céljai igen eltérőek, ami a közösségi élet szervezésétől a szakmai programokig számos területre kihat.

⁷⁰ A Szakkollégiumi Charta szerint minimum 20 fő (nem specifikált) taggal kell rendelkeznie egy szakkollégiumnak.

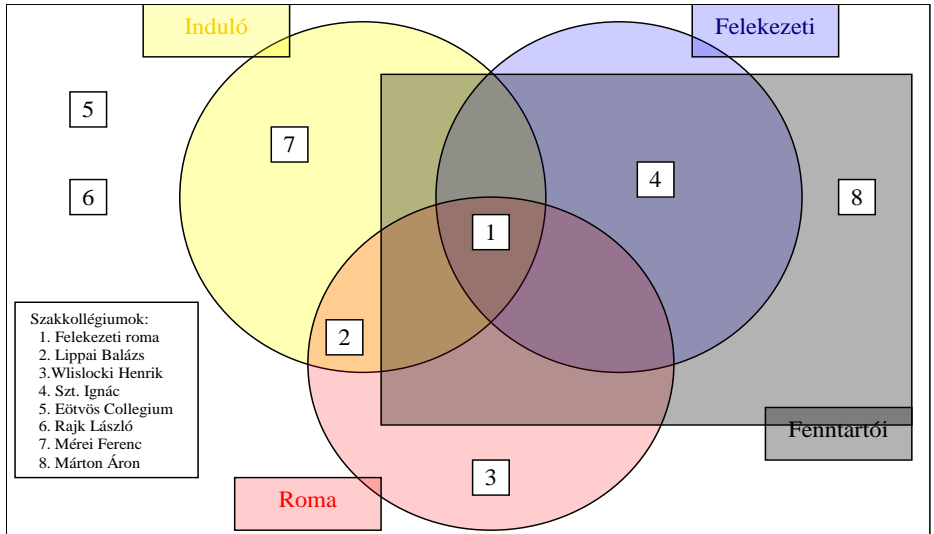
⁷¹ Egy másik elterjedt gyakorlat, mikor a felsőoktatási intézmény egy „nappali bázist” bocsájtszik a szakkollégium rendelkezésére a campus területén, melyet irodaként, klubhelyiségként használnak. Ennek előnye, hogy elősegíti a bejáró tagok integrálását (különösen, ha a lakhatási lehetőség a campustól messzebb van), illetve a szakkollégium markánsabban meg tud jelenni a diákélet szervezésében, mely végső soron a felvételi toborzást könnyíti meg.

- *A szakkollégium működési modellje:* A szakkollégiumokat szokás fenntartók szerint megkülönböztetni, de kutatásaink során azt tapasztaltuk, hogy ez nem igazán jól ragadja meg a szakkollégiumok közötti különbségeket, bár alapvető hatása van a működési modellre. A működési modell alapgondolata a demokrácia formája, azaz hogy a döntéshozatal különböző területeibe (felvételi, szakmai program, belső szabályozás, tisztviselők választása, gazdálkodás) a tagság mekkora része milyen módon (közvetve, képviselő útján, sehogy sem) vesz részt (DEMETER–GERŐ–HORZSA, 2011a: 31–36). Ez alapján három modellt különíthetünk el:
- az *egyesületi modellt*, ahol a tagság szerepe markáns – ezeket szokás Rajk-típusú szakkollégiumnak is nevezni;
 - a *kisegyetemi modellt*, ahol az oktatók szerepe markáns – ezeket szokás Eötvös-típusú modellnek nevezni;
 - a *fenntartói modellt*, ahol a fenntartó, pontosabban a fenntartó által kinevezett igazgató szerepe a markáns a döntéshozatalban. Ennek a modellnek az egyik legeklektásabb példája a Mathias Corvinus Collegium, ahol az önkormányzatiság formái egyáltalán nem épültek ki,⁷² de ide tartoznak a Márton Áron Szakkollégium tagintézményei, illetve a felekezeti fenntartású szakkollégiumok is, melyek a legnagyobb csoportot alkotják. A felekezetiak közül a szakkollégiumi mozgalom legintegráltabb tagja a Szent Ignác Jezsuita Szakkollégium.

A fentiek alapján lehetőség nyílik arra, hogy a roma szakkollégiumokat elhelyezzük a „szakkollégiumi térben” sajátosságaiknak megfelelően, ezzel kijelölve, hogy mely más szakkollégiumokkal érdemes elvégezni összehasonlításukat. Az alábbi struktúrába csak néhány, a témánk szempontjából releváns szakkollégiumot helyeztünk el a teljesség igénye nélkül, azaz az összehasonlíthatóság köre általában lényegesen nagyobb. Például jelen pillanatban 6 darab 2011 után induló szakkollégiumról van tudomásunk a felekezeti roma szakkollégiumokon túl.

⁷² Ennek megfelelően a MCC nem tekinti magát szakkollégiumnak.

2. ábra. A roma szakkollégiumok a szakkollégiumok terében



A szervezeti szinten a szakkollégiumok kategorizálása a szakkollégiumok összehasonlítása miatt lényeges. Ugyanakkor az empirikus kutatások fókuszában a szervezetek három nagy rendszerét érdemes vizsgálni, és ebből a szempontból az egyes esettanulmányok is nagyon hasznosak lehetnek, hiszen azok más szakkollégiumok számára adaptálható, gyakorlati példákul szolgálhatnak.

Felvételi rendszer

Amennyiben a szakkollégiumokra mint tehetséggondozó szervezetekre tekintünk, akkor az elsődleges feladatuk a *tehetségek megszólítása, majd kiválasztása*. Ennek vizsgálata érdekében látni kell a szakkollégium potenciális *rekrutációs bázisát*, azaz a felsőoktatásban tanulók azon körét, akik bekapcsolódhatnak a felvételi folyamatba – jellemzően ezt az intézményi⁷³ és a szervezeti⁷⁴ kötődés határozza meg. Nyilvánvaló, hogy a tehetségek megtalálásának akkor van esélye, ha minél nagyobb merítésből tudnak válogatni a szakkollégiumok, így lényegi kérdés a *túljelentkezés*. 2011-ben a kutatásunkban

⁷³ Fontos megjegyeznünk, hogy a felsőoktatási intézmények színvonala alapvetően meghatározza a tehetséges hallgatók előfordulási arányát. Ezzel kapcsolatban kutatási kérdésként merül fel, hogy a hasonló területen, de eltérő (pl. budapesti vs. vidéki) intézményekhez kötődő szakkollégiumok esetében a tehetség mérése, illetve a bekerülési kritériumok milyen eltéréseket mutat.

⁷⁴ Ide érthetjük az egyházi, valamint a roma szervezetekkel való kapcsolatokat, melyeken keresztül céltzontan lehet speciális csoportokat elérni.

részt vevő szakkollégiumokba a túljelentkezés 1,7-szeres volt, de ez az arány időben csökkenő tendenciát mutat⁷⁵ (DEMETER–GERŐ–HORZSA, 2011a).

Ugyanakkor fontos, hogy a szakkollégiumok számára nem lehet cél a jelentkezők minél magasabb száma – különösen igaz ez az olyan szakkollégiumok esetében, ahol a *felvételi eljárás* összetettebb (szóbeli, írásbeli forduló, felvételi tábor), és jelentős szervezési és anyagi ráfordítást igényel a szakkollégiumoktól a lebonyolítás. Ezért rendkívül fontos a „jól célzottság”, hogy azok vegyenek csak részt a felvételi eljárásban, akiknek ténylegesen van esélyük a bekerülésre. E cél elérésének egyik eszköze a komplex, többlépcsős eljárás, ami a felvételizőktől is jelentős mennyiségű energiát és munkát kíván. A másik eszköz a jól célzottság eléréséhez a *felvételi kampány* üzeneteinek tartalma. Ennek két összetevője van, az egyik a szakkollégiumokról a felvételizőkben kialakított kép, a másik pedig az ideális jelölről kialakított kép. Ezek a reprezentációk a szakkollégiumok kampánydokumentumainak tartalomelemzésével ragadhatóak meg, de ugyanennyire fontos kutatási téma, hogy a célcsoportban, illetve annak különböző szegmenseiben ténylegesen milyen képzetek alakulnak ki a szakkollégiumról.

Jelen írás keretei között nincs mód bemutatni a releváns *tehetségmodelleket*, illetve ezek – tudatos vagy kevésbé tudatos – megjelenését a különböző szakkollégiumi felvételi folyamatokban. A modellekről remek áttekintést ad Balogh László (2007), e helyütt csak az egyik legelterjedtebb Mönks–Renzulli modellre utalnánk, amely alapján a szakkollégiumoknak három tényező mérésére mindenképpen koncentrálni kell a felvételi eljárás során: ezek az általános képességek, a kreativitás és a motiváció. A felsőoktatásról lévén szó, feltételezhetjük az általános képességek egy olyan szintjét, mely minden jelentkező esetében elégséges a szakmai kiválóság eléréséhez, míg a motiváció az előszűrés által valamennyire biztosított, így a kreativitás az, mely vélhetően a legfontosabb tehetségismérv, melyre az új (azaz az innováció) létrehozásának képességeként tekinthetünk, amely a kiemelkedő szakmai siker kulcsa. Ugyanakkor – miként ezt a citék kapcsán bemutattuk – egy közösség életében és működtetésében a kiválóság értelmezésének más igazolási módjai is megjelenhetnek. Ezért rendkívül érdekes kutatási terület az egyes szakkollégiumok felvételi *szempontrendszer*e, melyben a szakmai tehetségességen túl szerepet kap a közösség érték- és normarendszere által meghatározott emberkép.

A felvételi rendszer kapcsán megkerülhetetlen kérdés még a felvételi *döntéshozatal*, amelynek során mind a metódus, mind a döntéshozatalban részt vevők köre és kiválasztásuknak módja is leírást érdemel – ezek általában megismerhetőek a szakkollégiumok vonatkozó dokumentumaiból. Ugyanakkor a döntéshozatal tényleges menete, a meghatározott szempontok érvényesülése, a

⁷⁵ Ugyanakkor meg kell jegyeznünk, hogy a szakkollégiumok jelentős többsége nem helyeket tölt fel, azaz tetszőleges számú tagot vehet fel soraiba. Ennek alsó korlátját a szervezet működésének a biztosítása jelenti, felső korlátját pedig – a tagok közösségbe integrálásán túl – az, hogy hányan felelnek meg az előre meghatározott szempontrendszernek.

döntéshozatal közben felmerülő igazolási rendszerek azok, melyek igazán érdekessé teszik a felvételi döntések kutatását.

Szakmai rendszer

A szakkollégiumok egyik legfontosabb szerepe a tehetséges hallgatók szakmai szocializációja, így kiemelkedően fontos esetükben a szakmai rendszer működtetése, melynek a következő elemeit különböztethetjük meg:

Képzési rendszer, azaz a képzés struktúrája tartalmazza a teljesítendő követelményeket, az egymásra épüléseket, az elvégzendő kritériumokat, valamint meghatározza a tagsági viszony és a szakmai elvárások közötti viszonyt. A szakkollégiumi képzési rendszerek elemzése során Gerő Márton és Horzsa Gergely szerzőtársaimmal egy négy plusz két elemű tipológiát hoztunk létre. Az első négy típus esetében a tagsági viszony fennmaradása szoros összefüggésben áll a szakkollégium saját képzési rendszerével kapcsolatban megfogalmazott kritériumok teljesítésével, míg a másik két típus esetén ilyen kapcsolat nincs. Így a Charta szellemiségének megfelelően az ez utóbbi két típusba sorolható képzési rendszerrel rendelkező szakkollégiumokat csak nevükben tekinthetjük szakkollégiumnak (DEMETER–GERŐ–HORZSA 2011b: 94–95). A kritériumok között elsődlegesen a kurzusteljesítések jelennek meg, de sok helyen szerepet kap a TDK-dolgozatok írása, a belső konferenciákon történő előadás, esetenként a kutatások és kurzusok szervezése vagy a nyelvi kompetenciák fejlesztése.

A *képzési program tartalmát* alapvetően a képzési területekhez való kötődés határozza meg. Minél homogénebb a képzési terület szerinti összetétel,⁷⁶ a tagok szakmai érdeklődése, annál erőteljesebb a speciális szakismeret átadására való törekvés. Ezzel szemben a heterogén tagsági összetétel esetén az egyéni tanulmányi, szakmai előmenetel segítése kerül előtérbe, például a tutor rendszer hangsúlyossá válásával, illetve a speciális (roma, keresztény, határon túli, pedagógus) identitásелеmek átadására szolgáló közös szakmai programelemek (nyelvtanulás, lelki gyakorlat, szülőföldkutatás, tanításmódszertan) jelennek meg markánsan.

A szakmai rendszer elemei közül fontosak még a *képzési rendszerbe nem tartozó szakmai programok*: előadások, beszélgetések, nem kötelező konferenciák, tanulmánykötetek összeállítása, kutatások. Ezek megléte, kiépültsége, állandósága az, amely elsődleges indikátora, a szakkollégium szakmai működésének sikerének. Ugyanakkor nem képzelhető el sikeres szakmai rendszer *minőségbiztosítási rendszer* nélkül, mely optimálisan szavatolja a tagok (és az oktatók!) szakmai munkájának közösségi nyilvánosságát, és kiépült visszajelzési rendszert működtet.

Amennyiben a *képzési programok konkrét elemeit* kívánjuk vizsgálni, akkor alapvetően két szempont közül választhatunk. Az egyik az azonos képzési

⁷⁶ Kellően nagy létszámú tagság esetén jellemzően homogén tagi csoportok számára szervezett képzési programok mentén zajlik a szakmai élet – ez főként a kisegyetemi típusra jellemző. Ezek esetében kérdésként merül fel, hogy milyen közös tudástartalmakat átadó tudásелеmek, gyakorlatok jelennek meg.

területen működő szakkollégiumok által kínált tartalmak összevetése, míg a másik a képzési terület graduális képzésben elérhető tartalmaival való összehasonlítás. Szerzőtársaimmal úgy látjuk, hogy ez utóbbi kapcsán alapvetően kétféle elgondolás ölthet testet. Az egyik szerint a szakkollégiumban azt lehet tanulni, amit a graduális képzésben nem, míg a másik szerint mindkét helyen ugyanazt lehet tanulni, csak mélyebben⁷⁷ (DEMETER–GERŐ–HORZSA, 2011a). Ez azt is jelenti, hogy a szakkollégiumok szükségszerűen reagálnak a graduális képzésben végbemenő változásokra, így a bolognai rendszer következtében kisebb-nagyobb módosításokat kényszerültek véghezvinni képzési programjaikban és rendszerükben, melynek feltárása szintén érdekes kutatási terület, erre utal Farkas Anikó is (2009a).

Továbbá kérdéses a *képzési program és a tagok viszonya*, azaz hogy a képzési programnak milyen a tagokról (tanulókról) kialakított ideálképe: gyerekként vagy felnőttként tekint-e rájuk – nyilván ez a felsőoktatás esetében a benne résztvevők életkori sajátosságai miatt amúgy is megkerülhetetlen kérdés (HALÁSZ, 2001; GYÖRFYNÉ, 2012). A képzési programban a hagyományos pedagógiai célok, módszerek, tanulászervezési technikák jelennek meg, vagy inkább a Knowles által felvázolt andragógiai modell jellemzi (CSOMA, 2008: 24–25). A modell kapcsán a szakkollégiumok képzési programjainak olyan elemzési szempontjai jelennek meg, mint a megtanulandó tudástartalmak meghatározásának módja (a tagok szerepe), a tananyaggal kapcsolatos tárgy vagy szükséglet alapú fókusz, az alkalmazott tanulás és tanítás módszertan.

A roma szakkollégiumok képzési programja kapcsán alapvető kérdés, hogy milyen kötelező (tagsági viszonytal összefüggő), és milyen választható, a cigányság kulturális, történelmi, társadalmi, gazdasági jellemzőivel kapcsolatos tudáselemek átadására kerül sor elméleti és különösen gyakorlati szinten. Ez utóbbi azért kiemelten fontos, mert a felelős roma értelmiségivé válás nem több, mint öncél, amennyiben nincsenek megőrizve, kiépítve a cigány társadalom különböző rétegeihez fűződő kapcsolatrendszerek.

Egy, a roma szakkollégiumok képzési programjában megjelenő tudáselemeket vizsgáló kutatás esetében érdemes csoportosítani a tudáselemeket, főként a mentén, hogy azoknak mennyiben céljuk a roma identitás erősítése vagy a felelős roma értelmiségi szerep betöltésének elősegítése. Az *identitást erősítő* tudáselemekként tekinthetünk a nyelvi kurzusokra, a hagyományőrzésre, míg az *értelmiségi szerepre* való felkészítő elemként a cigány társadalommal kapcsolatos átfogó tudományos ismeretekre és kutatómunkára. E felosztás esetében is érdemes kiemelni a terepgyakorlatokat, amelyek szerepe mind az identitás megerősítésében, mind a felelős értelmiségivé válás szempontjából meghatározó lehet.

⁷⁷ A mélyítés elsődlegesen az ún. keményebb tudományokra (pl. természettudomány) jellemző, míg a kiegészítés a puhább tudományokra (pl. társadalomtudomány). Ez a különbség viszont alapvetően befolyásolja a képzési program tartalmát, a képzési rendszer felépítését, a szakmai rendszer működtetését és végső soron a szakkollégium működési modelljét.

Működtetési rendszer

A szakkollégiumok működési rendszerének leírása kapcsán alkalmazhatunk statikus (keresztmetszeti) és dinamikus (időbeli) megközelítési módot. A statikus vizsgálatok esetében a legfontosabb forrásaik újra csak a szakkollégiumok vonatkozó dokumentumai, melyekből képet alkothatunk a *döntéshozatali mechanizmusokról* mind a felvételi, mind a gazdálkodás, mind a tisztségviselők választása és jogköreik kapcsán. Az ilyen jellegű vizsgálatok kiterjedhetnek a *szervezeti struktúra* (igazgató, elnök szerepe, bizottságok) leírására és összehasonlítására, valamint az írásos elvek és a gyakorlat között feszülő ellentétek feltárására is – ez utóbbi pedig a szervezeti kultúra felségterülete.

A működtetési rendszer vizsgálata kapcsán a kutató önkéntelenül is a Szakkollégiumi Chartában hangsúlyosan megjelenő *önkormányzatiság* milyenségének vizsgálatára vállalkozik egy-egy szakkollégium esetében. Ezért ezzel kapcsolatban nagyon fontos megkülönböztetnünk a felsőoktatási rendszer mintájára érdekvédelmi feladatokat betöltő önkormányzati rendszert az *önigazgatást* lehetővé tévő rendszerektől – ez utóbbi az egyesületi működési modell alapja. Amennyiben a szakkollégiumok feladatának tekintjük a vezetői képességek kifejlesztését, a felelősségvállalás és a teamben történő munkavégzés kultúrájának kialakítását, akkor rendkívül fontos, hogy a szakkollégiumi képzés ideje alatt a tagok a működtetésben aktívan részt vegyenek. Ennek kapcsán ugyanakkor jelentős eltéréseket tapasztaltunk kutatásunk során: az egyesületi modell esetében a kérdezettek 72 százaléka töltött vagy tölt be funkciót, és mindössze 11 százalék gondolkozik úgy, hogy egyáltalán nem fog. Ezzel szemben a kisegyetemi modell esetében ezek az arányok 43 százalék, illetve 33 százalék. Míg a fenntartó szakkollégiumoknál – és a roma szakkollégiumok döntő többsége ide tartozik – 26 százalék és 56 százalék (DEMETER–GERŐ–HORZSA, 2011a: 121).

A szakkollégiumok működtetésének időbeli vizsgálatakor Greiner alapján (1972) érdemes elkülöníteni evolúciós és revolúciós szakaszokat. Az előbbi szakaszok egyfajta normál üzemszerű működést jelentenek, amelyek előbb-utóbb valamilyen korlátba ütköznek a szervezet fejlődése során, s ez krízishez vezet. Ezen krízisek megoldása teszi lehetővé a szervezetek további fejlődését. Amennyiben viszont nem sikerül a krízist kezelni, az a szervezet stagnálásához vagy hanyatlásához vezet. Greiner öt fázist különböztet meg; véleménye szerint a növekedést minden fázisban más tényezőnek köszönhetik a szervezetek (kreativitás, irányítás, delegálás, koordináció, kooperáció), és ezen növekedési szakaszok végén más és más krízisekkel szembesülnek (vezetési stílus, autonómia, ellenőrzés, bürokrácia, folyamatosság). Kutatási szempontból alapvető kérdésnek tűnik, hogy a szakkollégiumok végig tudnak-e menni valamennyi fázison, ha igen, akkor mi a sikerük titka; ha pedig nem, akkor fejlődésük hol és miként akad meg.

A mozgalom mint kutatási szint

A szakkollégiumi mozgalom kutatására egyelőre nem készült egy átfogó, az utóbbi négy évtizedet vizsgáló írás. Sőt a szakkollégiumi mozgalom történeti előzményeként jellemezhető NÉKOSZ-nak jóval szélesebb az irodalma (KARDOS 1978; 2000; SVÉD, 1994; PATAKI, 2005; PAPP, 2008). Ezekhez hasonló monográfia a szakkollégiumokról csak egy születetett, az is a szakkollégiumok ún. politikai korszakának, azaz a FIDESZ születésének időszakát dolgozza fel (PÜNKÖSTI, 2010). A hőskortól a szakkollégiumi expanzió kialakulásáig terjedő idő megragadására Varga Viktor tett kísérletet, bár éppen az általa második generációnak nevezett szakkollégiumok megjelenése tűnik munkájában elnagyoltnak (VARGA, 2008).

A szakkollégiumi mozgalmat is érintő kutatások közül még meg kell említeni a Fazekas Mihály és Sík Domonkos nevével fémjelzett kutatást (2007), melynek egyik fontos témája volt a szakkollégiumok közötti kapcsolatháló feltérképezése. Emellett figyelmet érdemel az OFI által támogatott Szakkollégiumok Magyarországon kutatásunk, melynek fontos hozadéka a szakkollégiumi expanzió kvantifikálása (DEMETER–GERŐ–HORZSA, 2011).

Talán a fentiekből is látszik, hogy az Interkoll, azaz hivatalosan Szakkollégiumi Egyeztető Fórum története feltáratlan. Pedig az utolsó évek történései egyértelműen a szakkollégiumi mozgalom intézményesülését jelzik, s egy ilyen munka segítené ennek a folyamatnak a megértését. A téma külön érdekessége – és ez az egyes szakkollégiumok elemzésének is figyelemreméltó aspektusa – a jelentős fluktuáció, az Interkollokon résztvevők gyors cserélődése, mely elsődlegesen a szervezeti kultúra szempontjából vet fel érdekes kérdéseket. És különösen érdekes, hogy a roma szakkollégiumok miként, hogyan, milyen értékeket képviselve tudnak a mozgalomhoz csatlakozni.

Záró gondolatok

Jelen írásban arra vállalkoztam, hogy vázoljam a szakkollégiumi kutatások lehetséges irányait, témáit, itt-ott utalva arra, hogy milyen kvalitatív és/vagy kvantitatív technikák alkalmazása kézenfekvő (dokumentumelemzés, interjúk, szervezeti és tagi kérdőíves vizsgálatok).

Természetesen az írás nem lép fel azzal az igénnyel, hogy a szakkollégiumok berkeiben végezhető kutatási témák összességét számba vegye, már csak azért sem, mert számos olyan kutatási kérdés is lehetséges, amelyek nem a szakkollégiumra fókuszálnak, de ez a közeg könnyebbé teszi az adatfelvételt, illetve relatív kontrol alatt tartható számos társadalmi tényező.⁷⁸

⁷⁸ Ilyen kutatási terület lehet az infokommunikációs technikák használatának változása a közösségi kommunikációban, vagy az ifjúsági kultúra változása aspektusainak (pl. 148

Úgy vélem, hogy a szakkollégiumok számának emelkedése, azaz a szakkollégiumi expanzió, valamint a szakkollégiumok növekvő heterogenitása és a minősítési eljárás finanszírozásban játszott központi szerepe miatt a szakkollégiumi kutatások iránt a jövőben fokozódó igény mutatkozik majd. Ez a folyamat pedig elkerülhetetlenül maga után kell vonja az ismeretek megosztását, a kutatási eredmények eljuttatását a szakkollégistákhoz. Elsődlegesen azért, mert ez teremtheti meg a közös gondolkodás alapjait, amely – kiegészülve a párbeszédet lehetővé tevő további fórumok kialakulásával – erősítheti a szakkollégiumok közötti kooperációt.⁷⁹ A közös gondolkodás és a kooperáció pedig képessé teheti a szakkollégiumi mozgalmat mint a hazai értelmiségi elit jól szervezett szegmensét, hogy olyan témák kapcsán is pozitív hatást fejtsen ki, mint a magyarországi cigányság problémái.

IRODALOM

A nemzeti felsőoktatási kiválóságról szóló 24/2013. kormányrendelet.

A nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény.

BALOGH László (2007): Elméleti kiindulási pontok tehetséggondozó programokhoz. Nemzeti Tehetségsegítő Tanács 2007. január 5-6-i tanácskozásához. In: Tehetség, 15, 1. szám. 3–5. o <http://geniuszportal.hu/node/77> [2013. 03. 10.]

BORDÁS Andrea – CEGLÉDI Tímea (2012): A debreceni szakkollégiumok mint a tudásmegosztó és tudásteremtő tanulóközösségek színterei. In: Dusa Ágnes – Kovács Klára – Márkus Zsuzsanna – Nyüsti Szilvia – Sörös Anett (szerk.): Egyetemi élethelyzetek II. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen, 2012. 9–54. [http://campuslet.unideb.hu/dokumentumok/tanulmanyok/Bordas Cegledi A s zakkollegium mint szellemi kozosseg.pdf](http://campuslet.unideb.hu/dokumentumok/tanulmanyok/Bordas%20Cegledi%20A%20szakkollegium%20mint%20szellemi%20kozosseg.pdf) [2013. 03. 10.]

BOLTANSKI, Luc – THÉVENOT, Laurent (2008): A kritikai képesség szociológiája. In: Replika, 62. szám. 39–56.

CEGLÉDI Tímea – FÓNAI Mihány – GYÓRGYBÍRÓ András (2012): Tehetséggondozás és társadalmi kohézió – Tehetséggondozó intézmények a Debreceni Egyetemen és a Partiumi Keresztény Egyetemen. In: HERJ, 2, 2. szám. <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWVFpbnxzemFra29sbGVnaXVtb2thcGFydG11bWJhbnxneDoxODA2MmZjMjQ2YmZiMDQ4> [2013. 03. 10.]

öltözködés) elemzése a tagi visszaemlékezések vagy a szakkollégiumok fényképes archívuma alapján.

⁷⁹ Jőmagam legfontosabbnak egy elsődlegesen a szakkollégiumok jelenlegi és egykori tagjai számára készülő sajtótermék alapítását tartanám, amely a széles nagyközönség számára is hozzáférhető lenne.

- CSOMA Gyula (2008): A felnőttoktatás története Magyarországon. In: Khademi-Vidra Anikó (szerk.): Andragógia elméleti és történeti alapjai. Jegyzet-tervezet. 3–28. <http://www.jfk.szie.hu/files/docs/andragogia/elmelet-tortrnet-alap-1.pdf> [2013. 03. 10.]
- DEMETER Endre – GERŐ Márton – HORZSA Gergely (2011a): Szakkollégiumi helyzetkép felmérése. Kutatási jelentés az Oktatókutató és Fejlesztő Intézet által koordinált „4.1.4 - Minőségfejlesztés a Felsőoktatásban” TÁMOP keretében zajlott kutatásról. http://femip.hu/c/document_library/get_file?uuid=53e02822-86f2-4237-a885-229a35a092e6&groupId=10136 [2013. 03. 10.]
- DEMETER Endre – GERŐ Márton – HORZSA Gergely (2011b): Szakkollégiumi kutatások eredményei. OFI – FEMIP könyvek sorozat, Budapest.
- ERŐS Péter (2010): A magyarországi szakkollégiumok 2007-ben – egy kvantitatív kutatás néhány eredménye. In: Juhász Erika (szerk.): Harmadfokú képzés, felnőttképzés és regionalizmus. Center for Higher Educational Research and Development, Debrecen. 210–215. http://cherd.unideb.hu/dok/kiadvany/Regio_es_OktatasV.pdf [2013. 03. 10.]
- ERDEI Itala (2002): Elitképzés a határon túli szakkollégiumokban. In: Magyar Felsőoktatás, 11, 9. szám. 57–59.
- FALUDI Orsolya: A kolozsvári szakkollégiumok sajátosságai. ETDK-dolgozat. Kézirat. http://etdk.adatbank.transindex.ro/pdf/szocio_faludi.pdf [2013. 03. 10.]
- FARKAS Anikó (2009a): Szakkollégiumok a felsőoktatásban. In: Szárny és Teher: A magyar oktatás helyzetének elemzése. Háttéranyag. 208–212. <http://www.jnszpsz.axelero.net/docs/Szarny-Teher-oktatas-hatteranyag.pdf> [2013. 03. 10.]
- FARKAS Anikó (2009b): További gondolatok a határon túli „szakkollégiumi mozgalomról”. In: Magyar Tudomány, 170, 12. szám. 1543–1545.
- FAZEKAS Mihály – SÍK Domonkos (2007): A magyarországi szakkollégiumok: érdekérvényesítés, forrásszerzés, kommunikáció. Kutatási zárójelentés. Kézirat. Nemzeti Civil Alapprogram. http://szisz.hu/~tartalom/fajlok/03_05/03_07/A_magyarorszagi_szakkollegiumok.pdf [2013. 03. 10.]
- FAZEKAS Mihály – SÍK Domonkos (2008): A szakkollégiumok finanszírozási stratégiái és civil jellege közötti összefüggések. In: Civil Szemle, 5, 3. szám. 5–19. http://www.mihalyfazekas.eu/Civil%20Szemle_2008_3.pdf [2013. 03. 10.]
- FÁBER Ágoston (2010): A kritikai szociológiától a kritikai szociológiáig? In: Szociológiai Szemle, 20, 1. szám. 57–73.

- http://www.szociologia.hu/dynamic/szocszemle_2010_1_57_73_fabera.pdf
[2013. 03. 10.]
- FORRAY R. Katalin – BOROS Julianna (2009): A cigány, roma tehetséggondozás intézményei. In: *Educatio*, 17, 2. szám. 192–203.
www.hier.iif.hu/hu/letoltes.php?fid=tartalomsor/1392 [2013. 03. 10.]
- FORRAY R. Katalin – MARTON Melinda (2012): Egyházi szakkollégiumok. In: *Iskolakultúra*, 22, 7–8. szám. 35–45.
http://epa.oszk.hu/00000/00011/00167/pdf/EPA00011_Iskolakultura_2012-7-8_035-044.pdf [2013. 03. 10.]
- GEBAUER Ferenc (2008): A Mérei-féle „Többszemontú Szociometria” mai alkalmazási lehetőségei. In: *Budapesti Nevelő*, 44, 2. szám.
http://www.fppti.hu/data/cms81427/A_szociometria_mai_alkalmazasi_lehetosegi.pdf [2013. 03. 10.]
- GREINER, Larry (1972): Evolution and revolution as organizations grow. In: *Harvard Business Review*, 50. szám. 37–46.
- GERŐ Márton (2008): A társadalomtudományi szakkollégium megalakulása. In: Gerő Márton et al. (szerk.): *Kötetlen. Ötéves az ELTE Társadalomtudományi Szakkollégium. ELTE Társadalomtudományi Szakkollégium*, Budapest. 11–22. http://tarstudkoli.tatk.elte.hu/files0/K%C3%B6tetlen_2008.pdf [2013. 03. 10.]
- GYÖRFYNÉ KUKODA Andrea (2012): Gyerek vagy felnőtt az egyetemi hallgató? Pedagógus vagy andragógus legyen a felsőoktató? *Iskolakultúra*, 22, 11. szám. 48–57.
- HALÁSZ Gábor (2001): *Az oktatási rendszer*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- KARDOS Katalin (2011): Szakkollégium - Felekezeti szakkollégium. Kézirat.
<https://sites.google.com/site/szakkollegiumokapartiumban/elso-eredmenyeink>
[2013. 03. 10.]
- KARDOS László (1978): *A fényes szelek nemzedéke. Népi kollégiumok 1939–1949*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- KARDOS László (2000): „Amikor a népi kollégiumokról vallanom kell...” Püski Kiadó, Budapest.
- KOCSEV Bence (2012): Lehet más a szakkollégium! In: *A Szív – Lelkiségi és kulturális folyóirat*, 2012. május.
<http://old.asziv.hu/index.php?newart=3&newmag=27&show=arch> [2013. 03. 10.]
- KOVÁCS Benedek (2008): A másodrendű potyautas probléma és megoldásai. *Szociológiai Szemle*, 18, 2. szám. 146–166.

http://www.szociologia.hu/dynamic/SzocSzemle_2008_2_146_166_KovacsB.pdf [2013. 03. 10.]

LADÁNYI János – SZELENYI Iván (1997): Ki a cigány? Kritika, 26, 12. szám. 3–6.

LŐRINCZ László – MEDGYESI Márton – ÉDES Balázs – NEMES Gusztáv (2005): A járadék vadász magatartás okozta költségek minimalizálásának lehetőségei a fejlesztéspolitikai programokban. Tárki tanulmány, 2005. <http://www.tarki.hu/adatbank-h/kutjel/pdf/a765.pdf> [2013. 03. 10.]

MÁRKUS Zsuzsanna (2010): Szakkollégiumok a Debreceni Egyetemen. In: Dusa Ágnes – Kovács Klára – Márkus Zsuzsanna – Nyüsti Szilvia – Sörös Anett (szerk.): Egyetemi élethelyzetek II. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen, 2012. 53–73.

MÉREI Ferenc (1996): Közösségek rejtett hálózata. Osiris Kiadó, Budapest, 1996.

Pályázati kiírás a minősített szakkollégiumi cím elnyerésére, 2012.

PAPP István (2008) A népi kollégiumi mozgalom története 1944-ig. Népi tehetségek gondozása, vagy tudatos elitnevelési kísérlet? Politikátörténeti Füzetek XXVI. Napvilág Kiadó, Budapest.

PATAKI Ferenc (2005): A Nékosz-legenda. Osiris Kiadó, Budapest.

PÜNKÖSTI Árpád (2010): Szeplőtelen fogantatás. Történelmi szociográfia. Fapadoskönyv Kiadó, Budapest.

SEPSI Enikő (2005): A Collegium története. Világosság, 36, 2–3. szám. 31–38. <http://www.vilagosság.hu/pdf/20050530052321.pdf> [2013. 03. 10.]

SVÉD László (1994): Megforgatott világmegforgatók: a magyar népi kollégiumi mozgalom ismeretlen dokumentumai. Politikátörténeti Alapítvány, Budapest.

SZABÓ Tünde – LUKÁCS Ágnes (2012): SE Mentálhigiéné Intézet longitudinális kutatása a keresztény roma szakkollégiumok hallgatóival. MSZT konferencia, Budapest. <http://prezi.com/ralr6ibetsip/mszt-2012/> [2013. 03. 10.]

Szakkollégiumi Charta, 2011.

VARGA Viktor (2008): Szakkollégiumok tegnap és ma... no de holnap? Kézirat, Budapest. http://jfszk.hu/e107_files/downloads/OTDK2009-VargaViktor-dolgozat-87c-segedlet.pdf [2013. 03. 10.]

WENGER, Etienne (1998) Communities of practice. Learning, meaning and identity. Cambridge University Press, Cambridge – New York – Melbourne.

HALLGATÓI TAPASZTALATOK ÉS JELENLEGI LEHETŐSÉGEK A WLISLOCKI
HENRIK SZAKKOLLÉGIUMBAN⁸⁰

Összefoglaló

A Wlisllocki Henrik Szakkollégium az országban az első olyan szakkollégium volt, amelyet állami egyetemen hoztak létre a felsőoktatásba bekerülő cigány/roma hallgatók segítésére. Jelen tanulmány röviden foglalkozik az országosan átalakuló szakkollégiumi rendszerrel, a Wlisllocki Henrik Szakkollégium közelmúltbeli tevékenységeivel, illetve a napjainkban elindult ösztöndíj programmal – milyen lehetőségeket nyújthat a szakkollégiumnak és az abban tevékenyen részt vevő hallgatók számára?

Kulcsszavak: szakkollégium, roma/cigány, tapasztalatok, ösztöndíj program

Bevezetésként fontosnak tartom, hogy tisztázzam szerepemet és kutatói státuszomat a szakkollégiummal és jelen tanulmánnyal kapcsolatban. 2009 novemberében léptem be a Wlisllocki Henrik Szakkollégiumba, melynek azóta is tagja vagyok. 2010 januárjától megbízott elnökként egy évig vezettem a szakkollégiumot. 2011 óta titkári és szervezői feladatokat látok el a szervezetben.

Közelmúlt

A Wlisllocki Henrik Szakkollégium 2008-ban nyerte el első alkalommal az Oktatási és Kulturális Minisztérium Szakkollégiumok támogatása című pályázatát, melynek keretében a szakkollégium diákjai a Romológia és Nevelésszociológia Tanszék oktatóival közösen tartottak kurzust az egyetem Bölcsészettudományi és Természettudományi Kar tanárképzésben résztvevő hallgatóinak a cigány/roma népességgel kapcsolatos témákban. Az előre meghatározott tematika mentén a szakkollégistáknak önállóan kellett felkészülniük egy-egy témából, amelyet kooperatív és frontális tanulásszervezési technikával adtak át a kurzuson részt vevő hallgatóknak. Ebben az évben megrendezésre került egy kiállítás Vurdona címmel. A képeket a Romológia és Nevelésszociológia Tanszék által szervezett tanulmányúton Hollandiában és Nagy-Britanniában készítették az oktatók és a

⁸⁰ A tanulmány első része megjelent a Romológia „akkor és most” című konferenciakötetben. Trendl Fanni – Cserti Csapó Tibor (szerk.): Romológia „akkor és most”. Konferenciakötet. Gypsy Studies – Konferenciák 28. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Pécs, 2012.

szakkollégium hallgatói. Az ott élő vándor és letelepedett cigányokat ábrázoló képeket az PTE Ifjúsági úti épületegyüttesének legfrekvenciáltabb helyén, az aulában állították ki.

2009-ben ismét elnyertük az OKM szakkollégiumok számára kiírt pályázatát. Ebből az összegből egy kutatást valósítottunk meg a Barcsi Kistérségben. A téma a leghátrányosabb helyzetű kistérségek komplex felzárkóztató programjának vizsgálata volt, illetve az ott élők szociális, oktatási és munkaerő-piaci lehetőségeinek felmérése. A kutatásban a tématerületekhez a szakkollégisták oktatókat kértek fel – Orsós Anna, Varga Aranka és Boros Julianna –, akik koordinálták a hallgatók kutatási tevékenységét: kutatási terv összeállítása, kutatói módszerek meghatározása, terepmunka megtervezése és lebonyolítása. A kutatás eredményeit három tanulmányban foglalták össze a szakkollégisták, melyek a Gypsy Studies sorozat tanulmányköteteként jelentek meg 2010-ben. Szintén 2009-ben az egyetem által benyújtott TÁMOP 4.2.3. – Nyitott egyetem – a tudomány disszeminációja című pályázat keretén belül 2010. április 20–21–22-én „Esélyegyenlőség a felsőoktatásban” címmel konferenciát szerveztünk. Az eseményt a hallgatók Varga Aranka koordinálásával teljesen önállóan szervezték, így az egyetemmel történő egyeztetésektől kezdve a meghívott szervezetekkel történő kapcsolattartáson keresztül a pénzügyi elszámolásig bezáródóan „élesben” is kipróbálhatták, hogy mivel is jár egy háromnapos rendezvény megszervezése és lebonyolítása. Az eseményen elhangzott előadásokból, kutatásokból, a részt vevő szervezetek tevékenységeit bemutató anyagokból és kutatásaikból konferenciaköteteket jelentettünk meg 2010 novemberében. (Gypsy Studies 23–24–25.)

2010 őszén a Nemzeti Tehetségprogram keretében meghirdetett pályázaton elnyert pénzügyösszegekből Mentoprogramot működtettünk, melynek során a szakkollégium felsőbb éves hallgatói az első éves romológia szakos diákjainak segítettek eligazodni az egyetemi életben és tanulmányi rendszerben.

2011 tavaszán filmklubot rendeztünk hetente. A filmek témája a diszkrimináció illetve szélsőséges élethelyzeteket bemutatása volt. A filmeket Szász Csongor a Filmtudományi Tanszék hallgatója és Beck Zoltán a Romológia és Nevelésszociológia Tanszék oktatója közösen választották, illetve az elemző megbeszéléseket is ők moderálták, ahol a diákok megoszthatták egymással az érzéseiket, kérdéseiket a filmek kapcsán.

2012 tavasza során a szakkollégium a Romológia és Nevelésszociológia Tanszékkel közösen megrendezte a Romológia „akkor és most” című konferenciáját, mely alkalom lehetőséget biztosított a 2001 óta romológiát végzett hallgatók kutatásainak bemutatására.

A hallgatói összetétel

2008 és 2012 között alapvetően a romológia szak hallgatói közül kerültek ki a Szakkollégium tagjai. Elvértve találhatunk a tagok között a bölcsészkaron

kívülről jött diákokat. Mindezek ellenére a Szakkollégium Szervezeti és Működési Szabályzatában explicite kimondja, hogy a Pécsi Tudományegyetem bármely karán tanuló, a romológia iránt érdeklődő vagy roma/cigány származású hallgatót várnak közösségükbe (SZMSZ, 2012: 3).

Tapasztalatok

Egy-egy szervezet életében fontos, hogy bizonyos időközönként időt szakítsanak az eddigi tapasztalatok és történések összegzésére. Ezért úgy gondoltam, hogy csoportos interjút készítek a szakkollégium eddigi diákvezetőivel. A találkozás során interjúvázlat alapján a következő kérdéseket tettem fel nekik:

Egyénre vonatkozó kérdések/felvezetés

1. Mennyi ideig voltál szakkollégista?
2. A WHSz-on kívül voltál tagja más szakkollégiumnak?
3. Mennyi ideig voltál „csak” tag és vezetője a szakkollégiumnak?
4. Titeket mi motivált arra, hogy vezetők legyetek?

WHSz-re vonatkozó kérdések

1. Az Egyetem más szakkollégiumával összehasonlítva milyen hasonlóságot vagy különbséget fedeztél fel a WHSz-nél?
2. A te vezetőséged alatt milyen volt az együttműködés az egyetem más szakkollégiumaival, a Romológia Tanszékkal és az Egyetem más egységeivel?
3. Tagságod/vezetőséged alatt mennyi és milyen program/projekt valósult meg?
4. Sikeresnek tartottad őket? Ha igen, miért? Ha nem, miért? Mi kell ahhoz, hogy a WHSz-ben sikeres legyen egy projekt?
5. Mi az oka annak, ha sikertelen egy projekt?
6. Szerintetek hogyan lehet a tagokat egy-egy projektben való részvételre motiválni?
7. Hogyan lehet őket arra motiválni, hogy a saját szakmai, tudományos pályájukban előre tudjanak haladni?
8. Összességében milyen élményeid voltak a WHSz-ben?
9. Mit javasolnátok a jelenlegi és jövőbeli hallgatói vezetőknek?

A bő két órás beszélgetés alatt természetesen előkerültek történetek és nevek, melyek nosztalgikus érzéssel töltötték el mindünket, de olyan fontos következtetések levonására is sor került, amelyek nélkül a jövőben nem lehet sikeres és versenyképes a szakkollégium. Negatívumként került elő a szakkollégium elszigeteltsége, amelyen csak a széleskörű civil és szakmai együttműködési hálózat változtathat. További nehézséget jelent a volt vezetők szerint a hallgatók bevonása, motiválása és tudományos munkára készítése. Erre megoldást jelenthet a széleskörű és látványos kommunikáció, az egyértelmű célok meghatározása, a működés során a feladatok delegálása és a tagok között felmerülő konfliktusok kezelése. Egyetértés mutatkozott abban, hogy a mentorprogramot

érdemes lenne folyamatosan működtetni, így talán az újonnan bekerült hallgatókat könnyebben bent lehetne tartani a szakkollégiumban. Mindezek mellett arra is kitértek, hogy a diákvezetőnek feladata a társai motiválása, eredményei értékelése és a folyamatos visszacsatolás, megerősítés is, amelyet ugyanúgy elvárható a szakkollégium vezetőtanárától is.

Összességében a volt vezetők pozitív élményként emlékeznek vissza a szakkollégiumi éveikre, és inkább a szakkollégium unikális helyzetére és erősségeire hívták fel a figyelmet. Ilyen erősségek a közösség összetartó ereje – a volt tagok közül sokan ma is pártoló tagjai a szakkollégiumnak –, a hallgatók közötti együttműködés magas foka – egy-egy szervezési és kutatási feladatot közösen oldanak meg a hallgatók – és a témából – romológia – eredő viszonylag magas fokú külső érdeklődés.

Lehetőségek

A szakkollégium 2002 júniusában jött létre. Az azóta eltelt tíz évben folyamatosan működött változó intenzitással. A hallgatók köre a kezdetekhez képest csökkent és szűkült. Bíró Boglárka tanulmányából (BÍRÓ 2012: 18–19) tudhatjuk, hogy a PHARE támogatás kivonulása után nehéz volt a hallgatókat megtartani, és még nehezebb újakat toborozni. A szakkollégisták létszáma 15–20 fő körül állandósult és bázisukat alapvetően a romológia szakosok jelentették. Viszont eközben kinevelődött egy olyan réteg, akik önállóan kezdtek pályázni és lehetőségeket keresni a szakkollégiumi élet fenntartására. A megvalósult projektek mögött komoly szakmai munka áll, amely azt bizonyítja, hogy a szakkollégistáknak igénye van a tudományos életbe bekapcsolódni – kutatásokat végezni és publikálni –, és hogy képesek egy-egy konferencia vagy tematikus rendezvény megszervezésére. Mindezek a tevékenységek a Wlislöcki Henrik Szakkollégiumot közelítik a Pécsi Tudományegyetemen és az ország más felsőfokú intézményeiben működő szakkollégiumokhoz. Ezt azért nagyon fontos leszögezni, mert napjainkban a szakkollégiumokat minősítési eljárásra kötelezik. Ennek az a célja, hogy az állami forrásokból csak azok a szakkollégiumok részesüljenek, melyek érdemi tudományos és szakmai munkát végeznek hallgatói kezdeményezésre öntevékenyen. Ezen szándék kinyilvánítására 2011-ben az Interkoll (Szakkollégiumok Egyeztető Fóruma) elfogadta a módosított Szakkollégiumi Chartát.⁸¹ A szakkollégium igyekszik az ebben meghatározott elvekhez igazítani működését.

2012. április során a Nemzeti Fejlesztési Ügynökség honlapján jelent meg egy pályázati kiírás (TÁMOP 4.1.1D), amely kifejezetten a roma szakkollégiumok támogatását célozza meg. A kiírás alapján a Wlislöcki Henrik Szakkollégium lehet az egyik, amely részesülhet az 1 milliárdos forrásból. A pályázat céljai és a projektek során megvalósítandó tevékenységek nagyban hasonlítanak a tíz évvel

⁸¹ www.emet.gov.hu/download.php?doc_id=2456 [2012. 09. 20.]

ezelőtti programhoz. Cél: a felsőoktatási intézményekbe felvételt nyert hátrányos helyzetű, elsősorban roma származású hallgatók számára olyan komplex hallgatói szolgáltatások kifejlesztése és biztosítása, amelyek hozzájárulnak tanulmányaik sikeres befejezésének előmozdításához, a lemorzsolódás csökkentéséhez, illetve társadalmi szerepvállalásuk megerősítéséhez. A szolgáltatások magukban foglalják a tehetséggondozást, a tanulás-módszertani és felzárkóztató szolgáltatások biztosítását és fejlesztését. A felsőoktatás e szerint való tartalmi és szervezeti fejlesztése a tudásalapú gazdaság kiépítését és a felsőoktatás minőségjavítását szolgálja, illetve az egész életen át tartó tanulással összhangban ösztönzi a hallgatók munkaerőpiacra való belépését és a társadalmi integrációt.

A pályázat beadását illetően természetesen nem volt vita. Mind a hallgatók, mind a Romológia és Nevelésszociológia Tanszék oktatói egyetértettek abban, hogy ez a pályázat új lendületet adhat a szakkollégiumnak, illetve kiváló lehetőség arra, hogy az egyetem bármely karára bekerülő cigány/roma hallgatók számára szakmai, anyagi és morális segítséget nyújtsanak diplomájuk megszerzéséhez. 2012 decemberében került nyilvánosságra a pályázat eredménye.⁸² A szakkollégium közel 240 milliós támogatásban részesülhet 2015 júliusáig.

Az ösztöndíj program bemutatása

A Szakkollégiumban megvalósuló TÁMOP 4.1.1D pályázati projekt szakmai hátterét a Romológia és Nevelésszociológia Tanszék dolgozói biztosítják. Az általuk kidolgozott ösztöndíj program nem a bekerülők szociális hátrányait kívánja csökkenteni, hanem a programban vállalt feladatok elvégzéséért kíván ösztöndíjat biztosítani a hallgatóknak. A projekt célcsoportja alapvetően a Pécsi Tudományegyetemen hallgatói jogviszonnal rendelkező hátrányos helyzetű, elsősorban – de nem kizárólag – roma/cigány származású egyetemisták. A Szakkollégiumba és a programba felvételi eljárás során kerülhetnek be a hallgatók. Az eljárás formai részét követően (pályázati adatlap, önéletrajz és motivációs levél beküldése) a pályázókat szóbeli elbeszélgetésen hallgatja meg a projekt megvalósításában résztvevő szakmai bizottság. (A felvételi eljárásról bővebben a wllislocki.pte.hu honlapon olvashatnak.) Ezzel párhuzamosan zajlik a mentorok (kortárs egyetemi hallgató) kiválasztása – szintén nyilvános felvételi eljárás keretében, akik aztán az ösztöndíjas hallgatókat segítik az egyetemi életben való eligazodásban. A programba ösztöndíjasként felvételt nyert hallgatóknak választaniuk kell maguknak egy tutort (támogató egyetemi oktató), akiről úgy gondolják, hogy az egyetemi tanulmányaikban, a szakmai és tudományos előrehaladásukban támogatójuk, partnerük lehet. Az ösztöndíjas mellett álló mentor és tutor biztosítja azt a közvetlen támogató, segítő „háló”-t, mely nehézség esetén rendelkezésére áll a hallgatóknak, amely jelez a projekt szakmai vezetőinek, ha szükséges, és amely közvetlenül megakadályozhatja a lemorzsolódást.

⁸² <http://www.nfu.hu/content/10814> [2013. 05. 04.]

A program következő elemét alkotják azok a rendszeres szolgáltatások, melyek az ösztöndíjasok szakmai, tudományos fejlődését segítik elő. Ezek a kompetenciafejlesztést és tehetséggondozást célzó tevékenységek heti és/vagy havi rendszerességűek. Ezek a képzések a kommunikáció, IKT kompetencia, idegen nyelv tudás, személyes és társas kompetenciák, tanulásmódszertani kompetencia fejlesztésére szolgálnak. A képzések alapvetően közösségi formában szerveződnek meg havonta egy háromnapos hétvégén. A programokat a Gandhi Gimnáziumban tartják, ahol a projekt közvetett célcsoportjaként szereplő középiskolás roma/cigány fiatalok is bekapcsolódnak egy-egy képzésbe.

Az ösztöndíj program harmadik elemét alkotják az eseti jelleggel megjelenő tevékenységek. Ilyenek a nyári tábor, önkéntes tevékenység, bekapcsolódás tudományos kutatásba, konferencia-szervezés és azokon való előadás, a szakkollégiumi hallgatók utánpótlás-keresése és -biztosítása. Természetesen ezekben a projektelemekben is kötelező a hallgatónak részt venniük, de nem minden félévben és nem minden alkalommal, viszont legalább egyszer az ösztöndíj programban eltöltött idejük alatt. A különböző tevékenységekben való részvételt minden támogatási időszak elején (egyetemi szemeszterekhez igazodva) ösztöndíjszerződésben rögzítenek, melyet minden szereplő (ösztöndíjas, szakmai vezető, tutor, mentor, támogató) elfogad és aláírásával hitelesít. A szerződésben foglaltakat teljesüléséről, a tevékenységekben való részvételtől és a szakmai, tudományos előrehaladásról a hallgató úgynevezett portfóliót vezet. Ebben a dokumentumhalmazban szerepel minden olyan igazolás, beszámoló, szerződés és jelenléti ív, melyet az ösztöndíjas a támogatási időszakban gyűjt és szerez be. Ezáltal válik követhetővé és nyilvánossá az ösztöndíjas, a programban résztvevő megvalósítók és a támogató számára, hogy milyen képzésekben, programokban, eseményeken vett részt, milyen támogatásban részesült a hallgató.

A hallgatói összetétel

A tanulmány első felében említett szándék, mely szerint a Wlilocki Henrik Szakkollégium a Pécsi Tudományegyetem minden karáról vár hallgatókat, az ösztöndíj program elindulásával valamelyest célba ért. Jelenleg a Szakkollégiumnak 24 hallgatója van, akik közül 18-an részesülnek ösztöndíjban. Az ösztöndíjasok március második hétvégéjét együtt töltötték, így a kínáló alkalmat megragadva kérdőív segítségével készítettünk egy felmérést. A kérdések egyelőre alapvető demográfiai, iskolai háttér-információkra és a programmal kapcsolatos első benyomásaikra irányultak. Ezek alapján készítettünk rövid jellemzést a Wlilocki Henrik Szakkollégium ösztöndíjasairól.

A 18 fő közül 14-en juttatták vissza a kérdőívet hiánytalanul, így nem beszélhetünk 100%-os kitöltöttségről. A vizsgált csoportban a nemi arányok körülbelül egyenlően oszlanak meg 44–56%-ban a lányok javára. Az életkor 19 és 27 év között szóródik, így az átlagéletkor 22,2 év. Természetesen kíváncsiak

voltunk az etnikai hovatartozásra. Az önbevallás alapján öt fő félig roma/cigány, két fő „lovári roma”, öt fő beás cigánynak vallja magát és ketten nem válaszoltak erre a kérdésre. Túlnyomó többségük (12 fő) dél-dunántúli lakos, egy-egy fő pedig a közép- és északkelet-magyarországi régióból érkezett az egyetemre. Hét fő nagyvárosban, egy fő városban és hat fő kistelepülésen él. Családi állapotuk szerint 13 fő egyedülálló és egy fő házas.

Az iskolázottsági adatok közül leginkább az érettségi helyére és az érettségi tárgyaikra kérdezt rá a kérdőív. Az érettségit 11 fő gimnáziumban, két fő szakközépiskolában és egy fő úgynevezett második esély iskolában teljesítette. A választható érettségi tárgyak széles palettán mozognak, szinte minden választható tárgy előfordul. Talán a földrajz az a tárgy, amely kiemelkedik a sorból, hiszen ebből öten tettek érettségi vizsgát. Nyelv tekintetében az angol fordult elő leggyakrabban, melyből kilencen vizsgáztak. Feltételeztük, hogy valamely cigány nyelvből, illetve cigány kisebbségi népismeretből többen érettségiztek, de a kiértékelés során „csak” egy ilyen válasszal találkoztunk. Ez az egy fő pedig a Gandhi Gimnáziumban folytatta és fejezte be középfokú tanulmányait.

A Szakkollégium alapvetően célcsoportként a Pécsi Tudományegyetemen tanuló cigány/roma hallgatókat célozza meg és próbálja bevonni tevékenységébe. Az elmúlt négy-öt évben ez nem igazán teljesült, hiszen mint korábban írtuk, a hallgatók alapvetően a romológia szakról kerültek be a szervezetbe. Ettől eltérően az ösztöndíj programnak köszönhetően az idei évtől több karról jelentkeztek hallgatók. A bölcsészkarosok túlsúlya ugyan megmaradt (hét fő), de négy természettudományi karos, és egy-egy fő a jogtudományi, egészség tudományi illetve a felnőttképzési karról is bekerült a Szakkollégiumba. Közülük két fő jár felsőfokú szakképzésre – jogi asszisztens és ifjúságsegítő -, a többiek egyetemi alap- és mesterképzésre járnak.

A hallgatók jövőbeli terveit illetően a következő válaszokat kaptuk. A bölcsészekre jellemző inkább hogy tanári szerepre készülnek, abban találtunk különbséget, hogy a közoktatásban vagy inkább az egyetemen szeretnének oktatni. Akik az egyetemen képzelik el jövőjüket, azoknál a doktori fokozat megszerzése és a kutatási tevékenység is megjelent célként. A természettudományi szakokra járó hallgatók a mester és doktori képzést, illetve a külföldi munkavállalást említették jövőbeli terveik között. A fennmaradó válaszoknál az egészségügyi és szociális területen való elhelyezkedés került elő célként.

A projekt szempontjából fontosnak tartjuk a folyamatos visszajelzést a hallgatók részéről, mintegy minőségbiztosításként. Ezért a kérdőív rákérdezett arra, hogy szerintük mi az a többlet, amit a Szakkollégiumtól kapnak. Ezt nyílt kérdésként tettük fel elkerülve azt, hogy a válaszadók megfelelési kényszert érezzenek. A válaszok kiértékelése után sorrendet állítottunk fel a szerint, hogy mely többlet fordult elő a legtöbbször. Első helyen a különböző kompetenciák fejlesztése szerepelt, melyet kilenc válaszadó említett. Öt fő írta a tudományos, szakmai munkában való részvétel lehetőségét és a közösségi többletet. Továbbá hárman-hárman írták a tanulmányok elvégzéséhez kapott segítségnyújtást és az anyagi támogatást.

Az utolsó nagyobb témakör, melyre kíváncsiak voltunk, a közéleti szerepvállalás. Ennek oka, hogy a pályázatban alapvető célként jelenik meg a társadalmi szerepvállalásuk indukálása. Rákérdeztünk, hogy szívesen vállalnának-e közéleti szerepet a közéletben, illetve a roma/cigány közéletben. A két kérdésre adott válaszok között alapvető különbség nem mutatkozik: amíg közéleti szerepet tíz fő vállalna szívesen, addig a cigány/roma közéletben kilencen. Az okokra rákérdezve láthatjuk, hogy alapvetően a segítő szándék jelenik meg főképpen a cigány/roma közéleti szerepvállalással kapcsolatban. Ebből következően rákérdeztünk, hogy visszamennének-e a közösségükbe tudásukat kamatoztatni. Ennél a kérdésnél már markánsan a nem válaszok jelentek meg. Nyolc fő írta azt, hogy nem menne vissza különböző okok miatt. Említették a közösség zártságát, a lehetőségek hiányát és a saját szakmai sikerek előbbre valóságát.

Összefoglalás

A tanulmány célja kettős volt. Egyrészt törekszik a Wlisslocki Henrik Szakkollégium 2008 és 2012 közötti történéseinek bemutatására, főbb programjainak ismertetésére, másrészt ezeket alapul véve az akkori vezetők tapasztalatait összegyűjteni, leírni. A tanulmány második részében a 2013 és 2015 folyamán megvalósuló TÁMOP-projekt alapvetéseit és a projektbe frissen bekerült hallgatók alapvető demográfiai és iskolázottsági adatait igyekszik vizsgálni. A hallgatók projekttel kapcsolatos első benyomásait is igyekeztünk felmérni, de mivel ez még a program indulásának első hónapjában készült, csupán egy kezdeti pillanatképként fogható fel.

IRODALOM

BÍRÓ Boglárka (2012): A Wlisslocki Henrik Szakkollégium létrehozásának körülményei. In: Trendl Fanni – Cserti Csapó Tibor (szerk.): Romológia „akkor és most”. Konferenciakötet. Gypsy Studies – Konferenciák 28. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Romológia és Nevelésszociológia Tanszék. Pécs, 2012. 9–20.

ORSÓS Anna (2013): A Pécsi Tudományegyetem Wlisslocki Henrik Szakkollégiumának szakmai programja. Kézirat.

Szakkollégiumi Charta. www.emet.gov.hu/download.php?doc_id=2456 [2012. 09. 20.]

TÁMOP 4.1.1.D-KONV Roma szakkollégiumok támogatása. <http://www.nfu.hu/doc/3465> [2012. 09. 20.]

<http://www.nfu.hu/content/10814> [2013. 05. 04.]

KITEKINTŐ

PARADIGMAVÁLTÁS A CIGÁNY TANULÓK OKTATÁSÁBAN – FORRAY R. KATALIN
MUNKÁSSÁGÁN KERESZTÜL

Összefoglaló

„Még valami, amit fontosnak érzek? Talán egy üzenet, egyrészt a cigányoknak, másrészt a magyaroknak. A cigányoknak azt mondanám, hogy én hajlandó lennék felvállalni a cigányságomat akkor, ha ők is beilleszkednének, és másképpen viselkednének, nem lennének olyan brutálisak, nem hazudnának, hanem normálisan élnének. Tartsák meg a hagyományait, a saját kultúrájukat, de emellett illeszkedjenek be a társadalomba is. A magyaroknak pedig azt mondanám, hogy ne legyenek előítéleteik, és ne nézzenek le senkit azért, mert annak esetleg barnább a bőre, mert attól még lehet ugyanolyan jó és normális ember, mint ők. És, hogy a cigány ember is ugyanolyan ember mint a többi, és nekik is megvan a saját kultúrájuk, és a magyarok ezt fogadják el, hogy ők bizonyos szempontból mások. (Krisztina, 20 éves)” (FORRAY, 2004)

Kulcsszavak: cigányság, oktatás, szegregáció, integráció, szocializáció

Bevezető

A tanulmányom fő célja, hogy bemutassam a rendszerváltás után végbement paradigmaváltást a cigány tanulók oktatásában, Forray R. Katalin munkásságán (tanulmányok, cikkek, stb.) keresztül. A munkám során olyan forrásokat elemeztem és –mutatok majd be az olvasónak –, amelyekkel igazolhatom az említett kutató által létrehozott új paradigma létjogosultságát. Kiemelem azokat a területeket, amelyekben a kutató a normál tudományos felfogáson felülkerekedve használhatóbb és tudományos értelemben véve relevánsabb megoldási stratégiákat tár fel, valamint összefoglalja azokat az aktuális problémákat, melyeket a paradigmá(k)nak kezelni kell. Azt az utat mutatom be, amely a multikulturális/interkulturális paradigma kibontakozásán keresztül jut el egy a napjainkig egyedülálló tanszék és tudomány megalakulásáig, amely a későbbiekben számtalan új paradigma kialakulásához vezet vagy vezethet.

A paradigma fogalmi megközelítése

Újszerűnek hatott a paradigmával, mint jelenséggel foglalkozni. A fogalom megértésében nagy segítségemre volt Thomas Kuhn, valamint az ő művének

elemzésével foglalkozó Ziuaddin Sardar⁸³ értekezése. Az alábbi fejezetet a paradigma fogalomról, az előbb említett két gondolkodó gondolatai segítségével foglaltam össze.

Egy paradigma kialakulása több összetevős folyamat. Feldolgozásmódja eléggé újszerű ahhoz, hogy a múltban zajló tudományos tevékenységekkel vetélkedő módszerekkel szemben követőkre találjon, mindemellett elég nyitott ahhoz, hogy megoldandó problémákat hagyjanak hátra az új tudóscsoportnak. Attól azonban nem válik valamely tézis tudományosan elfogadottá, mert sok követője akad. Egy elméletnek, paradigmaként történő elfogadásakor, teljesítenie kell azt a feltételt, hogy jobb lesz a versenytársainál, de ettől függetlenül nem szükséges megmagyaráznia minden, vele szembeesíthető tény, hiszen szorosan összefügg a „normál tudománnyal” is.⁸⁴

A tudományos kutatásnak van egy fajtája, ami nem kapcsolódik közvetlenül az általánosan elismert paradigmához. Ezek a kutatások vagy új paradigmá(ka)t hoznak létre, vagy megmaradnak a naiv tudomány területén. Az előbbi esetében elengedhetetlen, a szakfolyóiratok létrehozása, szakmai egyesületek alapítása, valamint a felsőoktatási tananyagba történő betagozódás, a tudományok különböző ágait tekintve.

Az általánosan elfogadott „normál tudományos” felfogásban „elérkezik az a pont, amikor a válságot már csak egy forradalommal lehet feloldani, amelyben a régi paradigma szabaddá teszi az utat egy új paradigma kialakulása előtt.” (SARDAR, 2004: 31) Tehát a tartós válság, új elméletek feltűnésének előjátékává válik. A megoldást kínáló elméletek feltűnése véget vet a régi kutatási tradícióknak, újakat honosít meg, amelyek más szabályokat követnek. Ez valószínűleg csak a korábbi tradíciók teljes csődjénél következik be.

Az elfogadott új paradigmák annak köszönhetik kitüntetett helyzetüket, hogy segítségükkel elődeiknél sikeresebben lehet majd megoldani azokat a problémákat, amelyeket a tudományterületen tevékenykedők időszerűnek vélnek. Amíg a paradigma sikeresen működik, a szakma olyan problémákat is megold, amelyeket korábban a közösség tagjai még elképzelni sem tudtak, és amelyekkel nem kezdtek volna el foglalkozni az addig megismert irányvonalak nélkül.

Összefoglalva tehát a paradigmá(k)nak megoldást kell találni a fontos és az általánosan elismert problémákra, amelyeket másik módszerrel nem lehetséges megoldani, továbbá, csak akkor elfogadható, ha általa a tudomány problémamegoldó képességén nem esik csorba.

⁸³ A művek pontos bibliográfiai adatai az irodalomjegyzékben olvashatók.

⁸⁴ „Kuhn szerint a legtöbb tudományos tevékenység a »normál tudomány« keretein belül történik, amely voltaképpen a kézikönyvekben található tudomány, és amely szerint helyes, a kutatás (...) egy vagy több múltbéli tudományos eredményre épül, nevezetesen olyan eredményekre, amelyeket egy bizonyos tudományos közösség valameddig saját, további tevékenysége alapjának tekint.” (SARDAR, 2004: 33)

Egy új paradigma

A Forray R. Katalin által (is) képviselt eszmék összességéről bátran állíthatjuk, hogy tudományos értelemben vett paradigmává nőtték ki magukat. Ez az új megközelítés több olyan összetevő révén alkot egy egészet, melyeknél szükségessé vált egyenként reformálni vagy megdönteni az ezt megelőző álláspontokat.

A továbbiakban tekintsük át a különböző területek jellemző vonásait Forray R. Katalin írásai alapján. Művein, az általuk közvetített gondolatokon keresztül szeretném bemutatni az új paradigma főbb irányvonalait, tartalmilag logikusan felépítve és nem – keletkezésüket tekintve – időrendi sorrendben felsorolva, egészen a paradigma formális legitimálásáig, tehát a multikulturális/interkulturális oktatás elterjedéséig és vele szoros összefüggésben a romológia tanszék megalapításáig. Olyan megállapításokat és bizonyításokat mutatok be, melyeket az említett kutató előtt így még senki nem összegzett vagy hozott nyilvánosságra.

Történeti beugró

A rendszerváltást követő kormányoknak új kihívásokkal kellett szembenézniük a társadalom újratagozódásának átalakulását követően. A leginkább társadalmi peremvidékre szoruló népcsoport, a demokrácia és a gazdasági versenyre épülő kapitalizmus áldozata a cigányság lett, amely asszimilálódni nem akart vagy az őt körülvevő társadalom nem engedte, így a társadalmunk egyik problematikus gócpontjává vált, azzal hogy az iskolázottságuk, a képzettségi szintjük, s ennek következtében a társadalmi esélyeik is messze elmaradnak az ország lakóinak többségétől. Az alacsony iskolázottsági és szakképzettségi szint egyenes következménye lett, hogy a cigány lakosság körében a rendszerváltást követően rohamosan megemelkedett munkanélküliségi ráta (FORRAY, 2002). A helyzet tisztázásában segíthetett volna, ha nem egyetlen logikus rendbe helyezik a megoldandó kérdéseket, hanem különválasztva kezelik azokat (FORRAY, 2000), emellett azt sem szabad figyelmen kívül hagyni, hogy a családok társadalmi-gazdasági helyzetéből eredő iskolai hátrányok enyhítése nem csak a cigánysággal kapcsolatos feladat (FORRAY, 2001).

Napjaink társadalmi helyzetének megértéséhez röviden vissza kell tekintenünk a történelem néhány a témánkhoz köthető eseményére.

A második világháborút követő kényszerű kitelepítések romboló hatást gyakoroltak a kisebbségi közösségekre. A folyamat végeredményeképpen gyengült valamennyi hazai kisebbség identitása, kulturális kötődése, valamint oktatási bázisa, így az asszimiláció felgyorsult (FORRAY, 2002). A cigányság esetében a helyzetet nehezítette, hogy a gyermekeiknek csak a töredéke végezte el az általános iskola nyolc osztályát. Az állampárt 1961-es párthatározatának következtében – nem kívánok kitérni a határozat részleteire – azonban ugrásszerűen nőtt az iskolába

járó roma gyermekek száma. Tíz évvel később a Kemény István vezette 1971-es kutatás adatai szerint a 20–24 éves fiatalok egynegyede végezte el az általános iskolát, a 14 éven felüliek négyötöde egyáltalán nem járt iskolába. Ezután bekövetkezett cigány gyermekek tömeges iskolai megjelenése, amire a társadalom türelmetlen elutasítással válaszolt. A merev iskolarendszer nem tudott megbirkózni a szélsőségesen elmaradott, az iskolai középosztályi nyelvét, az iskola szabályait nem ismerő gyerekekkel. A megoldási stratégia alapjait képező homogén cigány osztályokról kiderült, hogy nem képesek megoldani a cigány gyermekek hatékony oktatását és ezzel párhuzamosan társadalmi integrációját. A szeparált osztályok sok esetben visszafordíthatatlanná tették a diákok lemaradását (FORRAY, 2002).

Később Nyugat-Európában a hetvenes évek „felvilágosult abszolutizmusa” kedvezett a szakmai racionalizmusnak az oktatásban is. Ennek jellegzetes formája volt az NSZK-ban akkor virágzott kutatási irány, amely az optimális iskolanagyság felderítését tűzte ki célul (pl: hány párhuzamos osztályt, hány gyereket, hány pedagógussal lehet leghatékonyabban tanítani).

A nyolcvanas években Európa szerte változások következtek be, amelyeket többnyire új oktatási törvények, törvénymódosítások jeleztek. Egyre világosabbá vált, hogy a központi irányítás hatalmas mértékű állami feladatvállalás mellett ellenőrzést igényel és kihasználatlanul hagyja a helyi lakosság, illetve a pedagógusok öntevékenységében rejlő erőt (FORRAY, 1998).

Magyarországon ugyanebben az évtizedben az általános iskolát elvégzett roma fiatalok továbbtanulásának legfontosabb útja a szakmunkásképzés volt, amelynek bázisát a szocialista nagyüzemi gazdaság jelentette. Ennek összeomlása maga alá temette a hagyományos szakmunkásképzés jelentős részét, és az itt oktatott szakmai ismeretek is piacképtelenné váltak (FORRAY, 2002). Az államszocialista *aufklérizmus*,⁸⁵ gyakran a jóakarát biztos tudatában kiemelte a szegény körülmények között élő roma családból a gyermekeket úgy gondolván, hogy a gyerekeknek csak jobb lehet, ha nem egy „zűrös”, a „gyerekekkel nem törődő”, szegény családban nevelkednek fel. Azt semmiképpen nem vitathatjuk el a rendszer eredményes oldalát megközelítve, hogy a cigány gyermek olyan mintákkal, a társadalmi elvárások által életre hívott modellel találkozhatott, amelyeket a szegregált közösségében nem ismerhetett volna meg, és nem is követhetett volna (FORRAY, 2008), ennek ellenére ezt összességében nem tekinteném követendő problémamegoldásnak.

A rendszerváltást követően a kilencvenes évek utat engedtek a változásoknak, újabb alternatívák bukkantak fel és egyre több használható modell bontakozhatott ki. A cigányságra irányuló oktatáspolitikai megpróbálta összeegyeztetni a cigányság iskolai sikerességének erősítését a romák mint kultúrahordozó népcsoport fogalmából eredő követelményekkel. A nemzetiségikisebbségi oktatás kérdésköre az elmúlt négy évben emelkedett ki a problematikát övező érdektelenségből, vált a modernizáció egyik fontos elemévé (FORRAY, 2000). Ennek is köszönhetően lehetőség nyílt a cigány közösség ambiciózus fiataljai

⁸⁵ Felvilágosodás.

számára, hogy bekerüljenek a felsőoktatásba, és elkezdjék a cigány értelmiség megteremtését (FORRAY, 2008). Napjainkban az oktatáspolitikában megvalósuló *affirmative action*⁸⁶ jellegű rendszert elsősorban az ösztöndíjak képezik, amelyekhez elsősorban az identitásukat vállaló diákok juthatnak. Az ösztöndíjrendszer kiépítése a kilencvenes évek elejétől egyrészt az állami forrásokhoz, másrészt a Soros Alapítványhoz kötődik.

Valójában mi az oka a cigány gyerekek iskolai sikertelenségének? A válasz a hátrányos társadalmi-gazdasági helyzetben és az eltérő kultúrában, nyelvben, tehát az etnicitásban keresendő (FORRAY, 2002). A rendszerváltozás előtti kisebbségpolitika intézkedései után folytatódott a kulturális beolvadás, a kisebbségi nyelvek szerepének csökkenése, illetve a kisebbségi identitás felszámolása. Ennek következménye, hogy mára a Magyarországon élő kisebbségek nagyobb része kettős vagy többes kulturális kötődéssel rendelkezik (FORRAY, 2002).

Nem lehet azonban elégszer hangsúlyozni, hogy a családok társadalmi-gazdasági helyzetéből eredő iskolai hátrányok enyhítése nem kizárólag a cigánysággal kapcsolatos feladat, hanem általános társadalmi probléma; sőt fogadjuk el, hogy nem minden cigány család és gyermek él hátrányos helyzetben. A népcsoport kultúrájának ápolásához, valamint átörökítéséhez való joga szempontjából pedig a cigányság a többi nemzeti kisebbséghez hasonló helyzetben van (FORRAY, 2002).

A cigány gyerekek az iskolában

A rendszerváltást megelőző évtizedek egyik legnagyobb hibája, hogy az oktatáspolitikai nem akart tudomást venni a romákról mint saját kultúrával rendelkező népcsoportról, de később tehetetlenségéből adódóan engedett a lassan öntudatára ébredő cigányság és az őket támogató nem cigány értelmiség nyomásának. A vizsgált népességgel kapcsolatos oktatáspolitikai jogalkotás területén a kilencvenes években eljutott odáig, hogy a cigány nemzetiségi oktatás a többi nemzetiségi oktatáshoz hasonló helyzetbe került. Fontos hangsúlyoznunk, hogy „hasonló”, mert a roma oktatás tekintetében olyan feladatok várnak még megoldásra, amelyeket a hagyományosnak tekinthető nemzetiségi oktatás már régen rendezett, azonban a cigány kisebbségi nevelésben-oktatásban továbbra is alapvető problémákkal kell szembenéznünk, akár a népismeret vagy a nyelvek oktatásáról van szó.

A nemzetiségi oktatás Magyarországon elkülönít. A társadalom elfogadja a nemzetiségek elkülönített oktatását, ám a cigány/roma iskolásokat szociokulturális helyzetük miatt, a felzárkóztatás címkéjével különíti el, ami szegregációként működik (FORRAY, 2001).

Ha a nemzetiségi oktatás elvét általánossá tennék, minden nemzeti kisebbséghez tartozó gyermek azonos programokban vehetne részt, tehát a

⁸⁶ Pozitív diszkrimináció.

felzárkóztatás mint a cigányság nemzetiségi programja elveszítené létjogosultságát. Egyelőre a nemzeti kisebbségekkel szemben a romáknak kétszeresen kisebbségi a státusza, mert egyrészt etnikai közösséget, másrészt szociálisan rendkívül hátrányos helyzetű csoportot alkotnak (FORRAY, 2002).

Általánosságban jellemzőnek tekinthetjük a cigány diákok többségtől eltérő iskolai pályafutását. Többnyire kerülőúton jutnak be a felsőoktatásba, olyan egyéni képzésekben vesznek részt, amelyek egy tudatosan tervező diák esetében rendszerint nem a felsőoktatásba vezetnének, ezért jellemző, hogy gyakori az átlagosnál magasabb életkor a nappali tagozatosoknál.

Az iskola szerkezeti felépítése mellett, napjaink pedagógusainak többsége sincs felkészítve a többségi társadalomtól eltérően szocializálódott roma gyerekek fogadására. A formális (pl. iskola) és informális (pl. iskolán kívüli közös terek) közegekben egyaránt a társadalmi párbeszéd a cigányok és magyarok között annyira féloldalas, hogy megkérdőjelezhető minden szakmai segítségnyújtás eredményessége az ismerethiány miatt (FORRAY, 2004). Az iskolapadba beülő, serdülő cigány fiatal azokban a családokban, amelyek nem tudják – vagy nem akarják – a gyermekeiket az iskolai elvárásoknak megfelelően felkészíteni, már fiatal felnőttnek számít, ezáltal a családi szerepek, normák, nagymértékben eltérhetnek az iskolában a saját korcsoportjukban tapasztaltaktól. Mind az iskola, mind a pedagógus tehetetlen ezekkel az eltérésekkel szemben, és ez megalapozza, hogy az általános iskola felső tagozatán, növekszik az évisméltó cigány tanulók aránya, következésképpen csökken a fiatalok lehetősége a középfokon való továbbtanulásra. Magyarországon a közoktatási rendszer kénytelen befogadni olyan gyermekcsoportokat is, akik nem értelmi fogyatékkal élők, hanem értelmi fejlődésük más okból marad el a többség elvárásaitól, azonban az iskola nem képes tolerálni az elmaradásukat (FORRAY, 2002). A cigány közösség az oktatási rendszerben felzárkóztatásra szoruló csoportként jelenik meg, ami azzal is igazolható, hogy az etnikai alapon történő felzárkóztatásból kimaradtak a hasonlóan hátrányos helyzetű, ám nem cigány etnikumú tanulók (FORRAY, 2002). Fel kell hívni a figyelmet arra, hogy tévútra vezet, ha a „hátrányos helyzetű és roma fiatalok” fordulattal a cigány fiatalokat a deviáns kortárs csoportok közé soroljuk (FORRAY, 2011). Emellett az oktatásügy és a nyilvánosság számára azt az üzenetet kell megfogalmazni, hogy a pedagógusok képzése, a pedagógiai munka, a pedagógus személyisége és barátságos magatartása kiemelkedően fontos minden hátrányos helyzetű, kiváltképpen a megbélyegzettséget még ma is viselő cigány közösségek gyermekei számára (FORRAY, 2004).

„Ne felejtsetd el, hogy honnan jöttél!”

Az iskolai tanulmányok alatt támogatni kell az etnikai öntudat erősítését, főleg a hátrányos életkörülmények közül érkező diákok körében. Fontos, hogy ezek a diákok határozottan vállalják közösségük képviselőit és életterveikben nagy hangsúlyt kapjon a szerepvállalás, a közösségük sorsának jobbra fordításában. A

leendő roma értelmiségi fiatalok esetében ne a hátrányos helyzet és az abból való kijutás nehézségeire fókuszáljunk, hanem támogassuk azt a folyamatot, melyben a roma diplomások felvállalják az etnikai azonosságukat. A cigány közösségen belül szociológiai szempontból megkülönböztethető az a népesség, amely egylépcsős mobilitással integrálódik a társadalomba, amely egy olyan cigány értelmiségi réteg, amely a – többségi társadalom nagy csoportjához hasonlóan – szülőitől gyermekig egy-egy lépcsővel feljebb tornássza magát a társadalmi ranglétrán. Napjainkban a felsőoktatásban részt vevő roma hallgatók jelentős hányadának szülei alacsonyán iskolázottak, tehát az egylépcsős mobilitás modelljéhez nem illeszthetők (FORRAY, 2008).

A cigány nyelvekről

A cigányság nagy politikai küzdelem árán nyerte el a többi nemzettel azonos státuszát az 1993-ban hatályba lépett kisebbségi törvény révén. A cigány nyelv két, Magyarországon beszélt változata is hivatalos nyelvvé vált: ez a romani és a beás (FORRAY, 2001). Sajnos ettől függetlenül még mindkét kisebbségi nyelv részben standardizálásra szorul. A beás nyelv vonatkozásában a környező országok beás közösségeiben nincsenek nyelvi szakértők. Magyarországi viszonylatban meg kell említenünk Dr. Orsós Annát, aki a hazai beás nyelvi kutatások meghatározó alakja. Az ő munkássága mindenképp cáfolat az előző mondatban megfogalmazott standardizálással kapcsolatos állításomra. A romani vonatkozásában azonban még hosszú időt vehet igénybe a nyelvjárások, az országoként eltérő szerkezet és szókincs egységesítése, valamint az egyre sürgetőbb nyelvújítás.

A sokszázéves beszélőközösségek tagjai az évszázadok alatt, csaknem teljes egészében nyelvi asszimiláción mentek keresztül, de legtöbbjük a társadalmi helyzetét tekintve nem integrálódott. A cigányság által beszélt nyelvek iskolai oktatásához a szakmai és személyi feltételek még minden tekintetben hiányosak. Az 1999-es évben az Oktatási Minisztérium egy-egy munkabizottságot hozott létre, amelyek rendszerezik a romani és a beás nyelvre vonatkozó, az oktatásukhoz szükséges ismeretanyagot és a követelményrendszert, illetve megvitatják a standardizálás kérdéseit (FORRAY, 2002).

Beszéljünk akár a nyelv, akár a cigány népismeret oktatásáról a cigány gyermeket megértő, nyelve, kultúrája iránt érdeklődő, kiváltképpen a cigányság kulturális örökségéről ismeretekkel rendelkező pedagógussal való találkozás életre szóló és az egész életutat formáló élménye a diákoknak, hallgatóknak egyaránt (FORRAY, 2004).

Multikulturalizmus és interkulturalitás

A hetvenes években, a világban a multikulturális oktatás szemléletét áthatotta az a meggyőződés, hogy ha sok és helytálló információt közvetít az iskola

a különböző, együtt élő kultúrákról, akkor eltűnnek az előítéletek, a rasszizmus, és a különböző etnikumú polgárok kölcsönös tiszteletén, egyenlő esélyein alapuló társadalom jön létre. Európában ez a paradigma a beköltöző, színesbőrű, nem keresztény, kulturálisan a helyi lakosságtól eltérő népcsoportokat, az új kisebbségeket foglalja magában, akiknek asszimilációja eleve kétségesnek látszott. A multikulturális társadalomkép nyugat-európai elterjedésének hátterében az áll, hogy a gyarmatbirodalmak felbomlását követően, munkavállalás céljából vagy nagy nemzetközi konfliktusok nyomán beköltözők tömege új problémák elé állította az oktatáspolitikusokat. Különösen nagyvárosokban vált visszafordíthatatlanná a népesség etnikai, nyelvi, vallási, antropológiai sokfélesége. Az oktatáspolitikai számára egyik megoldásként a multikulturális/interkulturális nevelés mutatkozott, melynek célja a kisebbségi tanulók teljesítményeinek növelése és az etnikumok közötti kapcsolatok javítása egymás kultúrájának kölcsönös megismerése, tisztelete alapján (FORRAY, 2000).

Hazánkban a Művelődési és Közoktatási Minisztérium 1992-es kormány-előterjesztés és az 1995-ben elkészült Cigány Oktatásfejlesztési Program is foglalkozik a cigány gyerekek oktatásával, bár mind a két dokumentum más-más oldalról közelíti meg a témát. Az egyik a cigány gyermekek és fiatalok felzárkóztatását, tehetség gondozását célozza, másik a cigányság kultúrájával kapcsolatos ismereteket kívánja a felsőoktatásban és a pedagógusképzésben meghonosítani. Az 1992-es program pontjainak fele a cigány nyelv és kultúra emancipálására vonatkozik, többek között „ciganológiai” tanszékek létesítését, valamint a cigány nyelvű tankönyvkiadást sürgeti. A program általános szemlélete a cigányság etnikai-kulturális vonásait hangsúlyozza. A következő 1995-ös programból az előbbi pontok hiányoznak, de új elem az interkulturális programok fejlesztése és támogatása. Itt a cigányságnak inkább a szociálisan, szociokulturálisan hátrányos helyzete kapott hangsúlyt. Az interkulturális oktatás programba emelése ellenben már a multikulturális paradigma hatását mutatja (FORRAY, 2001).

1995-ben a Nemzeti Alaptanterv sajátos elvei közé új elemként került be az interkulturális oktatás, amely lehetővé teszi, hogy „a kisebbséghez és a többséghez tartozó tanulók együtt sajátítsák el az adott kisebbség népismereti és műveltségi anyagát és – a szülők igényeinek megfelelően – a kisebbségi nyelvet.”⁸⁷ Ezáltal elméletileg lehetőséget ad a kultúrák szervezett találkozására, tanórán belüli interakciójára. A másik újdonság, hogy a cigány felzárkóztató program „tartalmazhatja valamely cigány nyelv oktatását is a nyelvtanórák oktatási típus követelményeinek megfelelően”.⁸⁸ A cigány nyelv oktatásának engedélyezése közelíteni kívánja a felzárkóztatást a nemzetiségi oktatáshoz, a nemzetiségi oktatás Magyarországon így bevonható a multikulturális/interkulturális oktatás fogalomkörébe.

⁸⁷ Részlet a NAT 1995. eredeti szövegéből.

⁸⁸ Részlet a NAT 1995. eredeti szövegéből.

A multikulturális/interkulturális oktatás alapja a társadalomban élő valamennyi népcsoport tagjaira kiterjedő emberi, állampolgári jog a kultúra megőrzésére és mások általi tiszteletére. A kulturális elemek ápolásának, átörökítésének optimális szervezeti megoldása az etnikailag heterogén csoport, mivel a kultúrák interakcióját az ilyen szervezeti megoldások biztosítják (FORRAY, 2000).

A multikulturális társadalom elmélete azt feltételezi, hogy az egymással kölcsönhatásban lévő, de önálló és egyenrangú kultúrák közötti interakciók hoznak létre egy jobb minőségű társadalmat. A paradigma fontos eleme, hogy a domináns társadalmi csoportok maguk is felismerjék érdekeltységüket az együtt élő etnikai kultúrák közötti viszonyok egyenlőbbé tételében, partnerek legyenek a kisebbségek öntudatának erősítésében, kultúrájuk megismerésében és elismerésében (FORRAY, 2000). Ennek megalapozása az oktatási intézmények feladata.

Az új irányzat

A multikulturális/interkulturális paradigma más alapelvre épül, nevezetesen az iskolához, a saját kultúrához való jogot egyéni, állampolgári jogként értelmezi, és nem tesz különbséget olyan kulturális elemek között, mint a honosság, a nyelv, a vallás, a szokások, az életmód, stb. Ebből az következik, hogy az állam nem szervez szükségszerűen saját iskolát az egyes népcsoportok számára – a multikulturalizmus/interkulturalizmus, illetve az ilyen szemléletű nevelés elválaszthatatlan az antirasszista neveléstől.

Ez a paradigma alkalmasnak tűnt a cigányság helyzetének értelmezésére is. A különböző fogalmi zavarokat, mint a nemzetiség, a kulturális autonómia, az etnicitás, az állampolgári jogok, illetve ezek viszonyrendszerét a többség-kisebbség keretébe foglalva, csak ellentmondások árán lehet összeegyeztetni. Elterjedése lehetőséget adna arra, hogy a cigányság nemzetiségi és szociális problémáit egységes rendszerben lehessen kezelni, ám ennek az ára az volna, hogy szakítani kellene a történetileg begyökerezett, hagyományos nemzetiségi oktatási szemlélettel (FORRAY, 2000). A másik igen fontos előrelépést az interkulturális paradigmához közelítő modell-intézmények létrejötte jelenti, amelyek a hátrányos szociokulturális helyzetben élő cigány és nem cigány fiatalok közös oktatását és nevelését tűzik ki célul (FORRAY, 2002).

Azonban ennek a paradigmának is vannak, és egy darabig lesznek is hiányosságai. Az irányzat nem minden esetben váltotta be a hozzáfűzött reményeket. A társadalmilag hátrányos helyzetű, kisebbségekhez tartozó gyermekek és fiatalok tanulási teljesítménye nem növekedett a várt mértékben, és sok esetben az eredeti céllal ellentétes irányba visz, mert felelőtlen alkalmazása erősítheti az etnocentrizmust (FORRAY, 2000).

Mi is az a romológia?

„A paradigma léte veti fel a megoldandó problémát; a probléma megoldására használható apparátus tervezete gyakran közvetlenül tartalmazza a paradigmatis elméletet.”

Thomas Kuhn

Jelen fejezetben nem szeretnék kitérni a tanszék történetére vagy megalakulásának körülményeire. Fontosabbnak tartom a képzés adta lehetőségek és a képviselt attitűdök bemutatását, illetve érintem a romológia – mint tudomány – által kifelé közvetített diskurzust. A romológiát (így magát a romológia szakot, mint a fogalom formális, „megfogható” leképezését) jellegzetesen multidiszciplináris területnek tekintjük – olyan szakágnak, amely a cigányság problémavilágát, kultúráját, a társadalom egészében való elhelyezkedését próbálja megismerni, a szociológiai, történelmi, nyelvészeti, néprajzi, politikai, művészeti, stb. összefüggéseket pedig adekvát módszerekkel törekszik feltárni. Nem célja tudományos kutatók képzése, de feladata a tudományos kutatásokban résztvevő, segítő asszisztensek felkészítése, olyan alapismeretek átadásával, melyeknek birtokában a hallgató képes tudományos kutatásban hasznos szerepet vállalni, illetve amelyekre alapozva önállóan is képes szűkebb körű kutatást elvégezni. A roma közösségekben végzett eredményes munkához jól felhasználhatók a romológia szakon tanultak. A közösség által beszélt nyelv felismerése, ismerete, a kommunikáció és az interakciók, a szokások és a rítusok általánosabb ismerete, amelyekre alapozva a konkrétabb információkat tudunk gyűjteni (FORRAY, 2006) – azaz a multikulturalitás és interkulturalitás elméletének gyakorlati megvalósulása teljes mértékben lehetséges a romológián belül.

Összegzés

Forray R. Katalin tehát vitathatatlanul meghatározó személyiség a cigánysághoz köthető tudományos diskurzus átalakulásában. Nehéz lenne meghatározni, hogy ő maga mekkora szerepet játszott pontosan az érintett irányvonalak átalakulásában, de azt biztosra vehetjük, hogy csak ezeknek az irányvonalaknak az összefogásával jöhetett létre a romológia, amit méltán tarthatunk egy új paradigmának.

A különböző munkái, melyek cigány népcsoport vonatkozásában hazai és nemzetközi viszonylatban a falusi kisiskolák helyzetéről, az értelmiségképzésről, a felsőoktatás átalakulásáról, az iskoláztatásról, a nemzetiségi oktatásról-nevelésről, a szakkollégiumokról, a szociálökológiáról, a nyelvek állapotáról, az esélyegyenlőségről, a multikulturalizmusról, az interkulturalizmusról, a demográfiáról, a migrációról, a cigányság történelméről, tehát összességében a romológiáról szólnak, viták és kutatások sokaságát indították útjára, releváns megoldásokat generálva.

Ez a fajta párbeszéd, létezett a romológia tanszék megalakulása előtt is, de az iskola létrehozása által olyan tudományos kereteket kapott, ami segítségünkre van abban, hogy megfeleljünk a társadalom által generált kérdésekre vagy problémákra, illetve esélyt teremtett arra, hogy a roma közösségeket transznacionális vagy transzkulturális kisebbségnek tekintsük. Egy olyan kisebbségnek, amely átvette a környezet többségének nyelvét és kultúráját, amivel akár a jövőben hozzájárulhatnak az európai integráció elmélyítéséhez is (FORRAY, 2002).

IRODALOM

- FORRAY R. Katalin (2001): A cigány nyelvek helyzete az iskolai oktatásban. In: Cserti Csapó Tibor (szerk.): Cigány nyelvek nemzetközi szemináriuma. Konferenciakötet. Gypsy Studies – Konferenciák 6. PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Pécs. 54–61.
- FORRAY R. Katalin (2002): A cigány nyelvek oktatása – a cigány gyermekek oktatása. Szakértői anyag „Magyarország nyelvoktatás-politikai arculata” című Európa Tanács számára készült OM jelentéshez, Oktatási Minisztérium. Budapest.
- FORRAY R. Katalin (2000): A nemzetiségi-kisebbségi oktatás, 1994–1998. In: Forray R. Katalin (szerk.): Romológia – Ciganológia. Dialóg Campus, Budapest–Pécs. 241–256.
- FORRAY R. Katalin (2004): Életutak – iskolai pályák. Interjúk cigány, roma fiatalokkal. Gypsy Studies – Cigány Tanulmányok 13. PTE BTK Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Pécs.
- FORRAY R. Katalin (2002): Eredmények és problémák az iskoláztatásban. In: Cserti Csapó Tibor (szerk.): Esélyek és korlátok – A magyarországi cigány közösség az ezredfordulón. Gypsy Studies – Cigány tanulmányok 8. PTE BTK Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Pécs. 20–43.
- FORRAY R. Katalin (2008): Értelmiségképzés – cigány diákok a felsőoktatásban. Kézirat. www.forrayrkatalin.hu [2012.10.26.]
- FORRAY R. Katalin (1998): Falusi kisiskola a lokális társadalomban. Educatio – Kutatás közben 220. Oktatókutató Intézet, Budapest.
- FORRAY R. Katalin (2006): Módszertani útmutató a romológiai kutatáshoz. In: Forray R. Katalin (szerk.): Ismeretek a romológia alapképzési szakhoz. PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológiai Tanszék, Pécs. 209–222.
- FORRAY R. Katalin (1997): Multikulturális társadalom – interkulturális nevelés. In: Valóság, 40, 12. szám. 82–96.

- FORRAY R. Katalin (2007): Muzsikusnak lenni. Gypsy Studies – Cigány Tanulmányok 19. PTE BTK Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Pécs.
- FORRAY R. Katalin (2011): Társadalmi egyenlőség és a jövő feladatai. In: *Educatio*, 20, 1. szám. 62–73
- FORRAY R. Katalin – MOHÁCSI Erzsébet (szerk., 2002): *Esélyek és korlátok*. Külügyminisztérium, Budapest.
- KUHN, S. Thomas (2000): *A tudományos forradalmak szerkezete*. Osiris Kiadó, Budapest.
- ORSÓS Anna – TRENDL Fanni (szerk., 2012): *Útjelzők. Ünnepi kötet pályatársak, kollégák, tanítványok neveléstudományi tanulmányaiból a 70 esztendő Forray R. Katalin tiszteletére*. Pécsi Tudományegyetem BTK, Pécs.
- SARDAR, Ziuaddin (2004): *Thomas Kuhn és a tudomány-háborúk*. Alexandra Kiadó, Pécs.

AZ OKTATÁSRA IRÁNYULÓ KUTATÁSOK A KILENCVENES ÉVEKBEN

Összefoglaló

A szerző kísérletet tesz arra, hogy a 2000-es évek legelején született összefoglaló tanulmányt kiegészítse olyan meg nem említett oktatási-nevelési területekkel, amelyeket a hátrányos helyzetű gyermekek esélykiegyenlítésében fontos szerepet játszhattak volna az érintett évtizedben.

Kulcsszavak: óvodai nevelés, felsőoktatás, alternatív iskola

Bevezetés

A gondolatébresztő tanulmányban – *Az oktatás problémái a kilencvenes évek tudományos kutatásainak tükrében* – Forray R. Katalin részletesen, több területre kiterjedően foglalja össze azokat a kilencvenes években végzett, oktatásra irányuló kutatásokat, amelyek fókuszában a hátrányos helyzetű, elsősorban cigány/roma származású csoportok, közösségek álltak.

Az oktatás klasszikus megközelítésén túl foglalkozik a szocializáció, az etnikai szocializáció, a hátrányos helyzet, a szakképzés, a gyógypedagógia területével, az oktatás és a munkaerőpiac kapcsolatával, a multikulturalizmus-interkulturalizmus paradigmájával, valamint a képzéshez kapcsolódó pályázatok, ösztöndíjak lehetőségével is. A különféle megközelítések mentén elsősorban a magyarországi cigányság tanulási, képzési esélyeit vizsgálja.

Az oktatásra-nevelésre irányuló kutatásokon túl azokra a publikációkra is kitér, amelyeket gyakran idéznek, használnak az oktatással kapcsolatos vizsgálatokban. Így került az összefoglalóba a hazai cigányság szociológiai megközelítése, valamint a Ladányi–Szelényi és a Kemény–Havas–Kertesi kutatócsoportok *Ki a cigány?* vitája. Ezeknek a háttérinformációknak az ismerete nélkül nem lehetett a kilencvenes években érdemi kutatást végezni a magyarországi cigányság iskolai állapotára vonatkozóan.

Forray tanulmánya a kilencvenes évek tudományos kutatásainak tükrében vizsgálta az oktatás problémáit rendkívül körültekintően, szerteágazó szakirodalom és kutatási jelentések használatával. Nem tért ki azonban az óvodai nevelés fontosságára, a felsőoktatásra, valamint kevés szó esett az alternatív oktatási, tanulási lehetőségekről és módszerekről is.

Óvodai nevelés a rendszerváltás után

Az óvodai nevelés fontosságáról kevés számú a fellelhető kutatás illetve publikáció. Ennek okait nem tudtom feltárni, de feltételezem, hogy ekkor inkább az általános iskolai oktatás-nevelés kereteiben látták a szakemberek a hátránykompenzálás, -leküzdés első lépcsőjét. Talán azért nem vizsgálták az óvodai környezet nevelő hatását, mert a kilencvenes években is jellemzően későn, vagy egyáltalán nem kerültek be a hátrányos helyzetű, illetve a cigány gyerekek ezekbe az intézményekbe, és többnyire elsőként az általános iskolában szembesültek a pedagógusok is a nyelvi, szociális és egyéb hátrányaikkal.

A sikeres iskolai pályafutás már az iskolás kor előtt megkezdődik, ezért az óvodáztatásnak, az óvodai nevelésnek a hátrányok kompenzálásában, leküzdésében segítésében kulcsszerepe van. Ezekben az években sajátítják el a kisgyermek azokat a készségeket, ismereteket, amelyekre építeni tud a későbbiekben az iskola (NÉMETH, 2005).

A kilencvenes években nem volt még kötelező 3 éves kortól óvodai közösségbe járattatni a gyerekeket – ahogy azt az új köznevelési törvény 2014-től előírja –, és jellemzően a hátrányos helyzetűek voltak azok, akik kimaradtak a többéves óvodai nevelésből, iskolai felkészítésből. A kilencvenes évektől többszektörűvé váltak az oktatási intézmények is – önkormányzati, egyházi, alapítványi fenntartású és magánintézmények is működtek –, de a vállalati óvodák sorra szűntek meg, amely a férőhelyek számának drasztikus csökkenését eredményezte.

A kilencvenes években is jellemző volt a szegregált óvodai csoport, főként a kistelepüléseken, de ezeket többségében felszámolták, és integrált csoportokat hoztak létre (PIK, 2000). Sok esetben azonban az integrált óvodai ellátás is problematikus, mert a gyermekek itt is hátrányos megkülönböztetést élnek át például az óvónők előítéletessége, vagy a nem cigány szülők és gyermekeik viselkedése miatt (PIK, 2000; NÉMETH, 2005). A pedagógusok toleranciájának hiányában közre játszhat, hogy az óvónők nagy része nem sajátított el képzése során speciális ismereteket a cigányságról, így a pedagógiai munkája során nem tudta kezelni a „másságot” (NÉMETH, 2005), de a kilencvenes években még a romológia mint diszciplína épp csak kiépülőben volt.

Vágó Irén egy cikkében arra utal, hogy A gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló 1997. évi XXXI. törvény azoknak a családoknak biztosította a gyermekeik óvodába járatását, ahol a szülők a munkavállalásuk miatt nem tudták otthon megoldani a gyermekük napközbeni felügyeletét. Emiatt hiába szeretne volna egy munkanélküli édesanya, hogy gyermeke 3–4 évesen elkezdje az óvodát, mert az intézmény visszautasíthatja a törvényre hivatkozva. A kilencvenes években pedig, a rendszerváltást követő gazdasági szerkezetváltás hatására a cigány lakosság nagyarányban elveszítette munkáját, így az ő gyermekeiket erősen érintette ez az óvodáztatási nehézség. Vágó kutatása azt is megmutatta, hogy elsősorban azokat a gyerekeket utasították el az óvodákból férőhelyhiány miatt, akiknek a leginkább szükségük lett volna a hosszú távú, 3 éves kortól tartó óvodai

nevelésre és iskolafelkészítésre. A hátrányokkal küzdő, többségében cigány származású gyerekek csak 5 éves korban kerültek be az óvodákba, azonban egy év alatt nem sikerült hátrányaikat leküzdeniük, és tulajdonképpen sokszor épp ez vezette őket a speciális iskolákba. A kutatás során több óvodavezető, óvodapedagógus is elismerte, hogy ha korábban bekerülnek ezek a gyermekek az intézménybe, többségüknél elkerülhető lett volna a speciális iskolába irányítás is (VÁGÓ, 2005). Az óvodai nevelést csak az utolsó évben igénybe vevőkkel kapcsolatos nehézségekre hívja fel Németh Ildikó Ágnes cikke is a figyelmünket. Arról ír, hogy az óvoda sokszor nem is vállalja fel az iskolára történő felkészítést, mert biztos abban, hogy egy év alatt nem tudja az alapvető normákat – étkezési, higiénés, öltözködési szokások kialakítása, közösségi életre való felkészítés – elsajátíttatni a gyermekkel (NÉMETH 2005).

A törvényi szabályozás akadályai mellett olyan szülők is akadtak, akik nem ismerték fel az intézmény hátránykompenzáló szerepét, ami a sikeresebb iskolai bemenethez – és bennmaradáshoz – is szükséges lehet.

Pik Katalin több, hasonló gazdasági-társadalmi-földrajzi jellemzővel rendelkező kistéleplés óvodáit vizsgálta meg, hasonlította össze. Arra kereste a választ, hogy a hasonló adottságok ellenére mi ösztönzi az egyik településen a szülőket, hogy óvodába járassák a gyerekeiket, a másikban pedig mi akadályozza. Az első településen jellemzően keveset hiányoznak a cigány gyermekek az óvodából, míg a másik településen kiugróan magas a hiányzások aránya. A különbség okát az óvoda–szülő kapcsolat gyakoriságában illetve hiányában látta: ott, ahol az óvoda különösen figyelt a gyermek eltérő kulturális-szocializációs hátterére és szoros kapcsolatot ápolt a szülőkkel a gyermek előrehaladásának érdekében, szívesen jártak óvodába, ahol pedig a gyermek nevelése helyett sokkal inkább a szülő „nevelésére” koncentráltak, és nem hajlottak az eltérő szociokulturális háttér megértésére, tolerálására, ott sokat hiányoztak a gyerekek (PIK, 2000).

Több kutatás azt is kimutatta, hogy a rendszerváltás után sem részesültek egyenlő eséllyel a különböző társadalmi csoportokból érkező gyermekek az óvodai ellátásból. A legjobb családi háttérrel rendelkező gyermekek töltik a leghosszabb időt az óvoda intézményében, akiknek viszont a hátránykompenzálás miatt sokkal nagyobb szükségük lenne az ellátásra, csak egy vagy két évig veszik igénybe a szolgáltatást. Havas Gábor, Kemény István és Liskó Ilona kutatásai is részletezték, hogy a gazdasági és kulturális tőke hiányával, nyelvi és szocializációs hátrányokkal küzdő családok gyermekeinek iskolai kudarcai jelentős részben az óvodai évek hiányában keresendők (VÁGÓ, 2005).

Felsőoktatás a kilencvenes években

A kilencvenes években a felsőoktatásra vonatkozó kutatások nem tértek ki a hátrányos helyzetűek és – különösen – a cigányság lehetőségeire és arányaira a felsőoktatásban, de ha figyelembe vesszük, hogy ebben az időben a tudományos

gondolkodás is jobbára a leszakadó rétegekkel, a hátrányos helyzetűekkel azonosította a hazai cigányságot, így nem is tudta kutatni azokat, akik műveltebbek, magasabban iskolázottak voltak, illetve továbbtanultak. A cigány értelmiség kutatása ma is nehézkes és többnyire gyerekcipőben jár.

A cigányság egyetemi, főiskolai jelenlétéről a kilencvenes években jobbára szociológiai kutatásokból nyerhetünk adatokat, de ezek inkább csak érzékeltették a cigány hallgatók helyzetét, mintsem teljes képet adtak volna. A felsőoktatási intézmények összhallgatóságának vizsgálatai azonban rávilágítottak arra, hogy elsősorban azok a diákok tudnak diplomát szerezni, akiknek családi hátterük megengedi azt, szüleik magasabban kvalifikáltak, vagy anyagilag tudják segíteni gyermekük tanulmányait. Ismerve a kilencvenes évek cigányságának jövedelmi, iskolázottsági mutatóit, következtetni tudtak arra, hogy rendkívül alacsony lehet a cigány, roma hallgatók aránya az egyes felsőoktatási intézményekben.

Forray R. Katalin is úgy fogalmaz egy, a cigány értelmiségről írt 2008-as cikkében, hogy nem jelentek meg publikációk, nem készültek mélyre ható kutatások sem hazai, sem nemzetközi szinten a cigány, roma származásúak felsőfokú végzettségéről, tanulmányi motivációjáról, illetve a felsőoktatásban tanulók arányáról. Csupán ún. merítéses-interjúk vizsgálatokat végeztek, melyek nem adnak általános képet a témáról. A kilencvenes évek végén kezdtek szerveződni az első olyan szakkollégiumok, amelyek kifejezetten a cigány, roma származású hallgatók tanulását kívánták segíteni, és ekkor jelentek meg az első ösztöndíj pályázatok is számukra. A merítéses vizsgálatoknál ezek az ösztöndíj-adatbázisok nyújtottak nagy segítséget a kutatási minta kiválasztásában (FORRAY, 2008).

A kilencvenes évek egyik új oktatáspolitikai jelszavává az elszámoltathatóság vált (KOZMA, 1999), amelyet a felsőoktatással és annak finanszírozásával is összekapcsoltak (POLÓNYI, 1999), és alapvetően a minőség megragadására irányult. Magyarországon ekkor még inkább az értékelés fogalma az uralkodó, és sokkal inkább pénzügyi, mint szakmai szempontok figyelembe vételén nyugszik. Kozma szerint helyesebb lenne az iskola közösségi vagy társadalmi elszámoltathatóságáról beszélni. A számonkérés jelszava alatt korábban azt vizsgálták, hogy a tanítási-tanulási folyamat mennyire hatásos a tanulók teljesítményére vetítve, de az új paradigma értelmében sokkal inkább azt kell megfigyelni, hogy mennyire tekinthető eredményesnek mindaz, amit a társadalom az iskolára fordított. A siker kulcsát a szerző a társadalmi elszámoltatásban látja, hiszen a jellemzően inkább a piaci alapokhoz közelebb álló intézménytípusoknál – szakképzés – és a közszolgálati intézménytípusoknál – felsőoktatás – is kiválóan alkalmazható (KOZMA, 1999).

Polónyi István a kilencvenes évek végén úgy látta, hogy az egyetemek, főiskolák hazai és nemzetközi szintű minőségemelésének egyik záloga lehet az oktatási tevékenység kvázi piaci finanszírozása, a versenyhelyzet kialakítása az intézmények között, a kutatási pályázatok piaci alapra helyezése. Az intézmények finanszírozásában látta a minőség javításának lehetőségét; épp a szolgáltatást igénybe vevő egyének és szélesebb szinten a társadalom egészének választása

szempontjából érvényesülni tudott a társadalmi elszámoltatás. Attól, hogy az intézmények számára piaci-árbevétel szerűen adta az állam a támogatást, az állami finanszírozás ellenére mégis a szolgáltatást igénybe vevők döntései, választásai érvényesülhettek a szolgáltatóval szemben (POLÓNYI, 1999).

Alternatív pedagógiák megjelenése a kilencvenes években

Az alternatív oktatási szinterek mélyebb ismertetése véleményem szerint azért fontos, mert a tradicionális cigány közösségekben jellemző korai házasodás miatt a fiúk és lányok 14–17 évesen félbehagyják tanulmányaikat, és csak évekkel később, amikor alacsony iskolai végzettségük, szakképzetlenségük miatt nem találnak munkát, jut eszükbe, hogy versenyképes képzettséget szerezzenek. Ekkor keresik meg azokat a közoktatáson kívüli alternatív képzési lehetőségeket, többnyire a munkaügyi központok vagy civil szervezetek által szervezett szakmát adó képzéseket, melyek sokszor nemcsak a tanulást biztosítják, de a megélhetést is segítik képzési támogatásokkal. Mennyivel könnyebb lett volna, ha tanköteles korukban tudnak olyan iskolát választani, ami jobban illeszkedik sajátosságaikhoz.

A kilencvenes évek egyik nagy áttörése volt, hogy megjelentek az alternatív oktatási lehetőségeket kínáló intézmények is. Gombamód szaporodtak a pedagógusok számára felkínált tanfolyamok, továbbképzések, ahol olyan új módszerekkel ismerkedhettek meg, amelyet a közoktatás minden területén alkalmazni tudtak. Volt, aki az állami intézmények tanóráira csempészte be az új tanítási módszereket, és voltak olyan pedagógusok is, akik teljesen más alapokra helyezve iskolákat alapítottak. Ekkor jelent meg hazánkban többek között a Waldorf, a Montessori vagy a Rogers Iskola is.

Az alternatív iskolák önmeghatározásának lényegét eleinte az elhatárolódásban ragadták meg, mely jelentette a hagyományos iskolák és módszereik tagadását is. Két fő sajátosságuk volt ezeknek az új pedagógiáknak: a megváltozott tanárszerep, és a gyermek személyiségének nagyobb mértékű figyelembe vétele. Mivel az alternatív iskola egyik fő jellemzője, hogy a tanár–diák viszonyban nem az alá-fölérendeltség jellemző, hanem sokkal inkább a kölcsönösség, és a diákok életkori sajátosságait, egyéni tanulási tempóját, egyéni előnyeit, sérüléseit és az otthoni környezet különbségét is figyelembe veszik (CZIKE, 1997), épp az eltérő szociokulturális családokból érkező hátrányos helyzetű, sokszor cigány, roma diákok tanulási esélyeit tudták volna segíteni. A hátrányos helyzetű, szegény családokból származó gyerekeknek azonban vajmi kevés esélye volt eljutni ezekbe az iskolákba, hiszen az intézmények alapítványi fenntartásuk lévén legtöbbször esetekben költségtérítést kértek a szülőtől.

A ma pedagógusai és közoktatási intézményei már sokkal több alternatív, a hagyományos frontális tanítási módszertől eltérő oktatási formát tudnak nyújtani diákjaiknak az állami intézmények falai között is. Több sikeres példa, jó gyakorlat ismeretes országszerte, amely többek között az élménypedagógiára, a kooperatív tanulásszervezésre vagy a projekt módszerre épít, és nagy sikerrel működtetik olyan

óvodákban, általános és középiskolákban, ahová többségében hátrányos helyzetű és/vagy cigány, roma származású gyerekek, fiatalok járnak.

Összegzés

A kilencvenes évek tudományos kutatásaiban nagy hangsúlyt fektettek a hátrányos helyzetű, akkoriban inkább leszakadó rétegnek titulált közösségek, csoportok, családok iskolai előmenetelének vizsgálatára. Arra keresték a választ, miért magas a közöttük a lemorzsolódás az általános iskola végén, a középfokú oktatás során, milyen okok játszanak szerepet abban, hogy ezekben a csoportokban magasabb az alacsony iskolai végzettséggel rendelkezők aránya. Forray hivatkozott tanulmánya jó kiindulópont volt ahhoz, hogy olyan oktatási-nevelési színtereket sorakoztassak fel, amelyek a kilencvenes évek során többet is tehetek volna a hátrányos helyzetű és/vagy cigány/roma gyermekek életesélyeinek javításáért.

IRODALOM

- CZIKE Bernadett (1997): Az alternatív iskolák jellemzői – kezdeti elveik, mai gyakorlatuk. In: Új Pedagógiai Szemle, 47, 6. szám. 24–33. <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00006/1997-06-ta-Czike-Alternativ.html> [2013. 02. 08.]
- FORRAY R. Katalin (2000): Az oktatás problémái a kilencvenes évek tudományos kutatásainak tükrében. In: Szarka László (szerk.): A magyarországi cigányság az elmúlt tíz év kutatásainak tükrében. Budapest, MTA Kisebbségkutató Intézet. 33–51.
- FORRAY R. Katalin (2008): Értelmiségképzés – cigány diákok a felsőoktatásban. <http://www.forrayrkatalin.hu/doski/Bara2008.pdf> [2013. 01. 04.]
- KOZMA Tamás (1999): Elszámoltatható iskola. In: Educatio, 8, 3. szám. 461–472.
- NÉMETH Ildikó Ágnes (2005): Hátrányos helyzetű családok gyermekeinek beiskolázási nehézségei. <http://celkeresztben.network.hu/blog/celkeresztben-cikkei/hatranynos-helyzetu-csaladok-gyermekeinek-beiskolazasi-nehezsegei> [2013. 01. 05.]
- PIK Katalin (2000): A cigány gyerekek és az óvoda esete I. In: Esély, 11, 6. szám. 24–41.
- POLÓNYI István (1999): Finanszírozás és a felsőoktatás minősége. In: Educatio, 8, 3. szám. 598–610.
- VÁGÓ Irén (2005): Felfelé terjeszkedő óvodáztatás – stagnáló hozzáférés. In: Educatio, 14, 4. szám. 742–761.