

KUTATÁSOK A CIGÁNYSÁG ISKOLÁZÁSÁRÓL

Forray R. Katalin

DSC, egyetemi tanár,
Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar
Romológia és Nevelésszociológia Tanszék
forray@ella.hu

A *Cigányok, iskola, oktatáspolitiká* című kötetet még társszerzővel írtam. Munkatársam és férjem, Hegedűs T. András a kötet megjelenése idején már nem élt. A megalapozó kutatásokat azonban együtt terveztük és végeztük. A kötet részei gondolatmenetünk szerkezetét tükrözik: elméleti háttér, a cigányság részvétele az intézményes nevelésben, a cigánysággal kapcsolatos oktatáspolitiká, a családi és az iskolai nevelés összefüggései. Úgy gondolom, hogy ezek a kérdések máig aktuálisak, a kilencvenes évek történései részei egy hosszabb történetnek, amely napjainkig nyúlik.

A cigány, roma fiatalok intézményes oktatásának, nevelésének kérdései között két olyan aspektus van, amelyeket határozottan újabb fejleménynek gondolok – itt az újdonság a rendszerváltás idejére vonatkozik. Ezek közül az egyik a kilencvenes években kialakult és gyakorolt oktatáspolitiká hatásai problémái. A kötetben természetesen még nem szerepelhetett a problémákra adott oktatáspolitikai válasz, amelyre viszont az alábbiakban ki fogok térni. A másik dimenzió pedig az európai összefüggések határozottabb bevonása, tekintettel a roma közösség iránt az Európai Unió egészében megnövekedett figyelemre.

Még a nyolcvanas évek végén végzett kérdőíves és interjú adatfelvételünk legfontosabb eredménye az a felismerés volt, hogy a cigányság önazonossága erősödik, ahogyan akkor megfogalmaztuk: „a cigány etnikum újjászületőben” van. Társadalmi integrációjára akkor van remény, ha a környező társadalom, mindenekelőtt az iskola megismeri cigány tanítványai kultúrájának sajátos színeit, és adaptálja ezeket az iskolára. Hasonló eredményeket kaptunk, amikor cigány általános iskolákat kérdeztünk meg ilyen témákban.

A kilencvenes évek konkrét tapasztalatairól nehéz ma úgy írni az akkori kötet kapcsán, hogy eltekintünk az azóta eltelt évtizedtől, az azóta végbement változásoktól. Ezért úgy gondolom, hogy kitekerek a változásokra is, amelyek az elmúlt évtizedben történtek. Arra törekszem, hogy áttekintsem azokat a politikai, elsősorban oktatáspolitikai kezdeményezéseket, amelyek a cigány, roma népesség helyzetének javítását, de legalábbis rendezését célozták a rendszerváltás óta. Az áttekintés nem terjed ki a probléma egészére, csak azokat a pontokat emelem ki, amelyek a jelenség egészét megvilágítják, és amelyeket ma is fontosnak látok. Az azóta megjelent kötet (Forray, 2013) tanulmányainak egy része foly-

tatja a korábban bemutatottakat, így erre a kötetre is kitekintek.

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

A kirívó társadalmi különbségek csökkentése, a népesség nagy hányadának a tanulásba való bevonása ezeknek az erőfeszítéseknek nyilvánvaló célja volt. Elméleti hátterét azonban elsősorban nem ez, hanem a kisebbségek törvényi egyenlőségének biztosítása adta, amelynek alapját a kisebbségi törvény biztosította. Éppen ebből a körülményből fakadt, hogy az elsődleges kérdés nem a szociális hátrányok leküzdésének mikéntjére irányult, hanem arra, hogyan lehet ösztönözni a közoktatás felsőbb szakaszaiban való részvételt, ami a jogegyenlőség alapvető formája. Ehhez azt is tudni kellett, egyáltalán milyen is e népcsoportban az iskolázottság, mely ország-részekben vannak a legnagyobb hiányosságok.

Amikor a cigányság iskolázásának fejlődéséről gondolkodtunk-gondolkodunk, akkor azt is számításba kell vennünk, milyen rendszerben, hogyan képzeljük el a megvalósítást. Egyik lehetőség annak elgondolása, hogy cigány polgártársainkat – a többiekhez

hasonlóan – úgy törekszünk bevezetni a társadalomba, mint a többséget. Nem véve tudomást arról, mit hoznak magukkal, milyen a nyelvük, van-e sajátos kultúrájuk. Az iskolázásról folytatott viták alapján a népcsoport saját kultúrájára építő rendszer kialakítása mellett döntöttek, akár az ország saját kultúrájú nemzetiségei esetében. (A zsidóságról is szó volt, folytattak viták a saját iskoláról, ezt azonban az érintettek elvetették.) A Gandhi Gimnázium megalapítása például ennek az elvi döntésnek a következménye volt.

Kutatóként gondolkodva adódott a multikulturalizmus elmélete és gyakorlata. Ez az Észak-Amerika országaiban, valamint Ausztráliában kimunkált és a gyakorlatban is megvalósított elmélet arra alapozott, hogy minden társadalomban sokféle kultúra él együtt. Ezeket a kultúrákat nem szabványosítani kell (vö. Kozma, 2003), hanem befogadni, úgy, hogy az egész közösség gazdagodását szolgálják. Ez a pedagógiai felfogás illeszkedik az Európai Unió irányelveihez is: a Maastrichti Szerződés kimondja, hogy az európai országoknak együtt kell működniük az interkulturális oktatás támogatásában, a kulturális és nyelvi sokféleség megőrzésében. A rendszerváltás utáni szakmai vitákban nem merült komolyan fel, hogy a nemzetiségi oktatás intézményeit meg kellene szüntetni, inkább támogatását hangsúlyozták a szakértők. Így a cigányság kultúráját, anyanyelvét támogató új iskolák beleilleszkedtek az új rendszerbe. (Eredetileg „cigány” nyelvről és kultúráról volt szó, egy későbbi törvényt módosítás nyomán belefoglalták a beás nyelvet és kultúrát megillető jogokat is.)

Mindemellett nem lehet a cigányság kultúráját egyértelműen „nemzetiségi” kultúráként értelmezni, hiszen a népcsoport sem nemzetiség abban az értelemben, ahogyan

ezt a kifejezést más népekkel kapcsolatban alkalmazzuk. A magyar és külföldi kutatások nyomán kézenfekvő az az értelmezési lehetőség, hogy társadalmi csoportként kezeljük, ahogyan ezt neves magyar szociológusok tettek a Kemény István által kezdeményezett, évtizedeken át folyó kutatásokban (Kemény, 1996). Jelentős érdemük, hogy bemutatták: a hivatalos oktatáspolitikai eredményei gyakran csak látszatok, a cigányok tömegei a legrosszabb iskolákba járnak, felülreprezentáltak a gyógypedagógiai intézményekben, és kevés esélyük van vonzó középfokú képzésekbe bejutni. Vannak kutatók, akik inkább etnikumnak tartják a cigányságot. Ennek a felfogásnak az eredménye kultúrájuk elismerése, például a cigány nyelvek (lovári és beás) bevezetése az oktatásba. Problémát jelent azonban a szociális életviszonyok mellőzése. Eredménynek aligha nevezhető, annál inkább következmény a cigányság gúnyos eufemisztikus megjelölése: „az etnikum”. Egy további értelmezési lehetőség a cigányság „életstílus-csoportként” való meghatározása. Ez a fogalom néhány olyan specifikumra épít, amely az európai cigányság jellemzője, s valamely szinten a magyarországi cigányságot is jellemzi. A „peripatetikus” csoport definíciója (Okely, 1991) talán életidegennek hat, azonban néhány eleme rendkívül meggyőző (például: tevékenységeik hagyományosan a helyi lakosságot szolgálják ki, szívesen vándorolnak, saját nyelvük van stb). Akárhogyan próbáljuk meghatározni ezt a népszerűséget, mindegyik meghatározásban maradnak vitatható elemek.

A nemzetiségi oktatás paradigmája a cigányságra irányuló oktatáspolitikában – amint ez várható volt – nem hozott egyértelmű sikert. A másik megoldás – a hátrányos helyzetűek, köztük a cigány tanulók támoga-

tása – talán inkább mondható sikeresnek. Ám a sikeres vagy sikertelen minősítéssel érdemes óvatosan bánni. Ezek a megoldások kialakulásuk óta együtt léteznek, hol az egyik, hol a másik kap nagyobb hangsúlyt. A támogató akcióknak együttesen – nyilván egyéb társadalmi folyamatokkal összefüggésben – olyan hatásaik is vannak, melyek külön-külön nehezen vagy egyáltalán nem mérhetőek. Hiszen láthatjuk, hogy a roma, cigány tanulók, hallgatók megjelentek a középiskolában és a felsőoktatásban is. Nehezen becsülhető, mennyire vannak ebben a vonatkozásban elmaradva, jelenlétük azonban ma már minden felsőoktatási típusban megfigyelhető.

Hogyan látják közösségeiket azok a cigány, roma diákok, akikről a fentiekben a külső megfigyelő számolt be? Tanulmányi versenyen részt vevő általános iskolás cigány tanulók és egyetemisták önjellemzése alapján megállapíthatjuk, hogy a tíz-tizenévesek elsősorban pozitívumokat említenek, s a kérdezettek életkorának növekedésével nemcsak egyre árnyaltabb, hanem egyre inkább negatív színezetű lesz az önkép (Forray, 2013). Általános iskolások körében megfigyelhető, hogy a jellemzések gyakran a „magyarokkal”, esetenként a „gádzsókkal” vagy éppen „parasztokkal”, vagy az elterjedt cigányképpel szemben fogalmazódnak meg. „Mi” jobbak vagyunk, mint „ők”, vagy legalábbis nem olyanok vagyunk, ahogyan „ők” látják. A szembeállítás nem ellenségképet jelent – hiányzik belőle az agresszivitás, a gyűlölködés –, inkább a védekezés, az előítéletek elhárítása jellemzi. A verbális kultúra elsődlegességét jelzi, hogy a cigány csoport jellemzésében dominálnak az erre vonatkozó megállapítások: „megbeszéljük”, „viccelődünk”, „tréfálkozunk”, „érdekes történeteket mesélnek”. Fel tűnő a „tisztelet” („patyív”) gyakori említése

is, amely a mások, sőt a gyerekek iránti megbecsülés fontosságát jelzi. Negatív sajátosságként jelenik meg a hangosság, verekedés és a „mulató nép” említése is, amely már az önkép negatív vonásaival van összefüggésben.

Ha az egyetemista roma fiataloknak a cigányságról adott jellemzését tekintjük át, akkor egyértelműnek látszik a kisebbeknél már megmutatókozó összefüggés: az életkor növekedésével egyre több a negatív említés, sőt elutasítás. A fiatal felnőttek – amúgy privilegizáltak tekinthető – csoportjában pozitív tartalmú említéssel alig találkozunk. Önképüket elsősorban a külső környezetben érzékelt tartózkodás vagy éppen elutasítás elleni védekezés jellemzi. Van arra is példa, hogy a családja titkolózása ellenére nyomozta ki egyikük származásának és etnikai hovatartozásának eredetét (Forray, 2015). Többségük iskoláskora óta tisztában van ezzel, és több-kevesebb sikerrel küzd az elismerésért. Azt is érdemes kiemelni, hogy az oktatási intézmények tanítói, tanárai között mindig voltak támogatók, akik büszkéek voltak arra, ha cigány tanítványaik közül valamelyikük kiemelkedően teljesít. Ennek ellenére alig akad az egyetemisták között, aki az etnikai csoport kultúráját, közösségi életének pozitívumait emelné ki, aminek persze oka lehet az is, hogy életútjuk még ma is egyedinek számít saját eredeti közösségeikben. (Jellemző, hogy a tanulás iránti érdeklődését egyikük zsidó származású nagyanyja örökségének tekintti.) Egyfajta védekezésnek értelmezzük, hogy bármilyen ellenségkép nem a „magyarokról”, hanem inkább a másik cigány csoportról rajzolódik ki: beások esetében a lovárikról, az utóbbiaknál a beásokról. A másik csoport iránti bizalmatlanság és negatív attitűd arra figyelmeztet, hogy a kiemelt támogatási formák nem elegendőek az

egyenrangú társadalmi beilleszkedés elősegítéséhez.

Vajon a cigány, roma népességnek, kivált a fiataloknak nyújtott támogatás mennyire általános ma Európában? A cigányság helyzetének kérdését az tette égető problémává a nyugat-európai országok számára, hogy a Ceausescu-rendszer összeomlása olyan exodus indított el a romániai cigányság körében, amely az ottani, 1856-os rabszolgafelszabadítást követő kivándorláshoz hasonlóan sokkolta Európát. A csehországi és szlovákiai cigányok, romák menedékkjogért való tömeges folyamodása arra figyelmeztette az Uniót, hogy időzített bomba ketyeg a szovjet birodalom felbomlása következtében. A Kelet- és Közép-Kelet-Európa népességében élő cigányságot minden érintett országban lényegében ugyanazok a problémák jellemzik: szegénység, iskolázatlanság, nagy tömegek kilátástalan helyzete (Forray – Kozma, 2012). Mindegyik ország megpróbálkozott, próbálkozik azzal, hogy saját országa cigányságának helyzetét valamiképpen orvosolja. Valójában két lehetőség van. Az egyik a cigány, roma népesség nemzeti identitásának erősítése, hogy a támogatott közösség önszerveződő módon szólhasson bele sorsának alakításába. A magyar politika mintha elsősorban ezt támogatná. A másik lehetőség a kulturális önállóság hangsúlyozása, amely – mint számos balkáni ország politikájából kiolvasható – a nyelvtanítást, többnyelvűséget, néprajzi kutatásokat preferálja. Pedig csak ilyen perspektívából lehet olyan politikákat kialakítani, amelyekkel a cigány közösségeket be lehet illeszteni a régió társadalmába.

Azok az oktatáspolitikák, amelyek a rendszerváltás óta hazánkban kibontakoztak, mindkét irányban megindultak, és több-kevesebb sikert hoztak. A kilencvenes évek a

kulturális identitás erősítését, a politikai önszerveződést célozta, ennek érdekében törekedtek bevezetni azokat az oktatási tartalmakat is, amelyek a nyelvoktatást, a történelmi tudat erősítését célozták. Ide sorolhatjuk a Pécsi Tudományegyetemen, de más felsőoktatási intézményben is a romológia tanszékek megszervezését, illetve a megfelelő tananyagok kialakítását és bevezetését. A következő periódus 2002 után kezdődött, amely – megtartva az eddigi eredményeket, a többi között a cigány nyelvek iskolai oktatását is – a szociális alapú iskolai lemaradást akarta felszámolni. A kiindulópont az volt, hogy az előző időszak iskolapolitikája „gettóiskolák” sorát hozta létre. Ez az iskolák részéről szinte magától értetődő védekezés volt, hiszen hivatkozhattak arra, hogy roma tanítványaiknak önálló oktatási programjai (is) vannak. A „deszegregáció” azt is jelentette, hogy a cigány, roma gyerekek ne csak általuk látogatott iskolákba járjanak, ezért némely esetben buszokkal szállították őket lakóhelyükről a számukra kijelölt városi iskolákba. A fenntartó nagy reményeket fűzött mindehhez, jelentős anyagi ráfordítással támogatta a programra vállalkozó iskolákat, a programot kidolgozó

szakemberek munkáját. Társadalmi támogatása is volt, mivel polgári kezdeményezések is indultak a törekvések támogatására. Az „integrációs program” éppúgy, mint az előző, a kezdeti időszakban jól követhető sikereket hozott. A bevezetés, illetve az első, kísérleti időszak sikereit azonban rövidesen a kifáradás és növekvő érdektelenség jellemezte, így a programok lassan elvesztek a közoktatásból – anélkül, hogy különösebb szakmai vagy sajtóvisszhangjuk maradt volna.

Volt-e eredménye ezeknek az erőfeszítéseknek? Valószínűleg „igen” a válasz, hiszen érzékelhetően egyre több cigány, roma fiatal végzi sikeresen iskoláit, egyre többen jutnak el a felsőoktatásba is. Hogy milyen szerepe van ebben az egyik vagy a másik típusú politikának, azt nehéz, ha nem éppen lehetetlen megállapítani.

Ha visszapiillantok a kilencvenes évekre, úgy látom, hogy azóta sokat változott a világ, sokat változtam én magam is. Vannak azonban állandó kérdések, amelyek feltevése és megválaszolása ma is érvényes.

Kulcsszavak: *cigányok, romák, kutatás, kisebbségek, oktatás, szegregáció, integráció, romológia*

IRODALOM

- Forray R. Katalin – Hegedűs T. András (2003): *Cigányok, iskola, oktatáspolitiká*. Oktatókutató Intézet–Új Mandátum Kiadó, Budapest
- Forray R. Katalin (2013): „Ebbe a dolgozatba beleírtam a lelkemet...” In: Forray R. Katalin: *Az idő fogságától szabadon*. Új Mandátum Kiadó, Budapest, 110–124.
- Forray R. Katalin (2015): *Életutak a felsőoktatásban*. • www.academia.edu/11388899/Életutak_a_felsőoktatásban
- Forray R. Katalin – Kozma Tamás (2012): Equal Opportunity and National Identity: Roma Educa-

- tional Policies in Eastern Europe. In: Napier, Diane B. – Majhanovich, Suzanne (eds.): *Education, Dominance and Identity*. Sense Publishers, Rotterdam, 65–82.
- Kemény István (1996): A romák és az iskola. *Educatio* (R). 1, 71–83. • http://www.hier.iif.hu/hu/educatio_reszletes.php?id=34
- Kozma Tamás (1993): Etnocentrizmus. *Educatio* (R). 2, 195–210. • http://www.hier.iif.hu/hu/educatio_reszletes.php?id=45
- Okely, Judith (1991): Szimbolikus határok. (ford. Gordos Judit) *Café Babel*. 1, 37.