

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](#).

A CIGÁNYSÁG OKTATÁSÁNAK EGYES KÉRDÉSEI EURÓPÁBAN

Forray R. Katalin

Janus Pannonius Tudományegyetem, Oktatáskutató Intézet

Közös jellemzők

A kisebbségi helyzetű kultúrák, etnikumok integrálásának kérdéseire többféle megközelítés és megoldási mód alakult ki az európai iskolarendszerekben. A *cigányság* helyzete ezen belül is több országban külön kérdést jelent. Helyzetük különlegessége három tényezőben mutatkozik meg. Az egyik az, hogy több európai országban nem állandó lakóhelyeken élnek, hanem lakókocsikban álló *karavánokban* vándorolnak. Ebből a szempontból helyzetük minden különlegessége ellenére hasonló más, ugyancsak vándorló népcsoportokéhoz (számi/lapp). A másik sajátosság a felnőttek rendszerint alacsony iskolázottsága, s ebből, valamint eredeti kultúrájuk írásbeliségének hiányából eredően az *iskolához, mint társadalmi intézményhez való ellentmondásos kapcsolatuk*. E tekintetben is van hasonló európai kisebbség – etnikai is, szociális is –, amellyel közös a lehetséges stratégiák iránya. A harmadik sajátosság az *anyanyelv* különböző szintű megtartása, illetve a cigány nyelv egységes normatív, leíró rendszerének hiánya. Mindezek együtt vezetnek ahhoz, hogy a rájuk vonatkozó politikák, mindenekelőtt az oktatáspolitikai szempontjából sajátos megközelítési módot és sajátos programok kialakítását látják szükségesnek.

Tudatában kell lennie annak, aki a cigányság nyelvi-kulturális egyediségének oktatási vetületeit vizsgálja, hogy Nyugat-Európa az elmúlt évtizedekben hallatlanul sokszínű világgá alakult (vagy fejlődött), a sokszínűségben csak az egyik és nem is mindig fontos egyediséget képvisel a cigányság.

A cigányság iskolázásának kérdései Európában elsősorban olyan összefüggésben jelennek meg, ami az állandó vagy legalábbis gyakori lakóhely-változtatásra adott vagy adható intézményi reakciókat hangsúlyozza. Nyilván valamely kényszer szülte megközelítés ez is, hiszen a nyugat-európai cigányságnak is csak egyik hányadára jellemző a „vándorló életmód”. (Jóllehet a „vándorló életmód” társadalmi és egyéb problémákkal terhelt jelenségnek számít ugyan, de nem devianciának, kiváltképpen nem bűnözésnek.) Ugyanakkor a „cigány” fogalmat rendszerint nem etnikai tartalommal használják. A „roma” népvétet általánosítva inkább politikai összefüggésben alkalmazzák, a „cigány” (gipsy) fogalom pedig életforma megjelölésére szolgál. Ez magyarázza, hogy az Európa Tanács kiadványaiban „roma, gypsies, travellers” szerepel, amikor ennek a csoportnak a helyzetéről van szó (*Liégeois*, 1994).

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

Az egyik kiindulópont – s ezzel kapcsolatban hivatkozom korábbi kutatásunk kiinduló hipotéziseire és alapkérdéseire (Forray és Hegedűs, 1991) –, hogy nehéz megfelelő kapcsolatot találni az iskolai sikeresség és a gazdasági sikeresség között. A kapcsolat hiányának egyik oka az, hogy az iskolázás nem ad képesítést a cigányok jellegzetes foglalkozásaiban. Nincs megfelelő kapcsolat a cigányság esetében az iskolai siker és a társadalmi siker között sem, mivel az iskolázás – bármennyire fejlett legyen az adott ország iskolarendszere – nem emeli az egyén saját társadalmi csoporton belüli státusát. A csoportok uralkodó szociális értékei gyakran mások, mint amelyeket az iskola preferál. Azok a kísérletek, amelyek arra irányultak, hogy a cigányságot a többségi társadalom kultúrájába integrálják vagy asszimilálják, gyakran félbeszakadt integrálódást, asszimilálódást eredményeztek.

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

A szakértők egyetértenek abban is, hogy a cigányság kulturális egyenrangúságának elismerése lehet az az alap, amelyre a nemzeti oktatásügyek építhetnek (v.ö. Liégeois, 1994 ország tanulmányai). Olyan (interkulturális) nevelést szükséges megvalósítani, amelynek alapja a kölcsönös elismerés, kulcsfogalma pedig az egymással való tárgyalás. A tárgyalásban, a kommunikációban a cigányok nagyon is érdekeltek – hagyományos mesterségeik jelentős része feltételezi a jól fejlett kommunikációs készséget –, s éppen ez az érdekeltségük lehet a fő motiváló tényező, ha az iskola tudatosan épít rá.

A cigány gyerekek magától az iskolarendszertől, de tanuló társaiktól is sok visszautasítást kapnak. A hagyományos iskolai struktúrák és tanítási gyakorlatok nem készültek fel arra, hogy befogadják, és megfelelően kezelni tudják a cigány tanulókat.

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

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

Itthoni tapasztalatainkkal az is megegyezik, hogy a pedagógusok nagyon gyakran tartják a cigány kisgyermeket szociábilisnak, minden tekintetben vonzónak. Ezzel szemben a cigány felnőtteket, és a hozzájuk a pedagógusok megítélése szerint mind hasonlatosabbá váló kamaszodó gyereket kiismerhetetlennek, agresszívnek, nehezen kezelhetőnek írják le (*Acton*, 1985). A gyerekek eltávolodása az iskolától és az iskola eltávolodása a cigány gyerekektől egyszerre, valószínűleg egymást erősítve megy végbe.

A fokozódó és gyakoribbá váló eltávolodást a szakértők a *kisebbségi lét* sajátosságai-val magyarázzák. A cigányság és a többségi társadalom eltérő képet alkot egymástól és egymásról. A cigányság számára a „nem-cigány” többség jelenti azt a társadalmi közeget, amelyben élnie kell, amelyhez alkalmazkodnia kell, amely ellen esetleg védekeznie kell. A többségi társadalom számára viszont a cigányság csak az egyik a lehetséges „folklorok” között, problémái csak egyik problémát jelentik a sok közül, marginális helyzetük csak egyik marginális helyzet a lehetséges közül, ezért nem mindig reagál megfelelően a cigányság sajátos igényeire.

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

A cigányság számára az a körülmény, hogy nem-cigányok között él, állandó *készenlétet* jelent (sok esetben fenyegetettséget is). Ez a készenlét – amit gyermekeinknek is örökösen hagynak – sok pozitív vonást hordoz és fejleszt ki: az alkalmazkodóképességet, a változásra való készséget. Ezzel szemben a többségi kultúrához tartozók számára a strukturált munkaerőpiac jelenti azt a késztetést, hogy erősen specializálódjanak. S az iskola a domináns társadalom számára éppen annak intézménye, hogy ezeket a specializált ismereteket, mint kulturális örökséget átadja a következő nemzedéknek. A körülmények változására és az ezekhez való alkalmazkodásra késztetés és az örökölt kultúrjavak alkalmazására és szerves fejlesztésére való késztetés – ami az iskola értelmezését is eltérővé teszi – nehezen leküzdhető szocializációs barikádot hoz létre.

Európai ajánlások és a gyakorlat

1983-ban az Európa Tanács szemináriumot szervezett a vándorló életmódot folytató népesség, közöttük különösen a cigányok iskolázásának problémáiról. Ezt követően kilenc európai ország szakemberei készítettek nemzeti tanulmányokat a kérdéskörrel. (Belgium, Dánia, Egyesült Királyság, Franciaország, Görögország, Hollandia, Írország, Német Szövetségi Köztársaság és Olaszország; ezekben az országokban összesen nagyjából egymillió cigány él, *Liégeois*, 1986).

Az egyes európai országok egymástól meglehetősen eltérően kezelik a cigány gyermekek iskolázásának problémáit, s az eltérések az adott ország oktatáspolitikájából jól levezethetők (*Liégeois*, 1994). Az alapoktatás vonatkozásában azt az általános jellemzőt kell kiemelni, hogy kötelezővé tétele a legtöbb országban szankciókkal volt terhelve, s olyan oktatáspolitikai keretében valósult meg, amely az erőszakos asszimilációt szolgálta. Anglia és Wales adja a pozitív példáit annak, hogy amikor csökken a politikai nyomás, emelkedik az iskolába járás gyakorisága és eredményessége a cigányság körében. A francia szakértő azt is kérdésesnek tartja – s ezt a negatív francia tapasztalatok birtokában állítja –, vajon a letelepedett, legalábbis a kényszerrel letelepített cigányok körében gyakoribb-e az iskolába járás. Úgy véli, a letelepített és az iskolába kényszerített embereknek csökken a kreativitása, alkalmazkodóképessége, ezáltal a szülők érdeklődése és érdekelt-sége is gyermekeik rendszeres iskolába járatásában.

Az oktatás szervezésében a Magyarországon is ismert alapmegoldások valamelyike terjedt el. Több országban a 70-es évekig *speciális osztályokat* hoztak létre, illetve ilyenekbe iskolázták be a cigány gyerekeket. Ezek a speciális osztályok jellemzően a retardáltak gyógypedagógiai iskoláit jelentik. Jellegetes példáját mutatta ennek a szervezeti megoldásnak Olaszország, ahol a hetvenes években végleg megszüntették a speciális osztályokat, iskolákat. (*Costarelli* 1993 már csak a posztkommunista országokban tud példát a cigány gyerekek tömeges gyógypedagógiai iskolázására.)

A speciális osztályoknak néhol (pl. Angliában és Walesben) olyan szervezeti formái is kialakultak, amelyek az ott élő cigányság vándorló életmódjához alkalmazkodnak. Kísérleteztek például (Acton munkája nyomán, *Acton*, 1985) a családokkal együtt vándorló „peripatetikus” tanár munkába állításával. Szintén angol szervezeti megoldás az úgynevezett „mozgóforrás-egység”, amely a tábor két-három pontja között mozgó szakértői munkacsoportot jelent (pedagógusok, szociális gondozók). A cigányok által gyakrabban látogatott községi iskolákban kifejezetten az ő tanításukra képesített pedagógusok viselik folyamatosan gondját egy-egy osztálynak vagy osztálynyi cigány gyereknek. Írországban például úgynevezett „játzóbuszt” állítottak fel, amely voltaképpen egy mobil játzócsoporthoz tartozott. Ezek a megoldások a cigány gyerekek elkülönített oktatását-nevelését való-sítják meg. A másik lehetőség a „vegyes” osztály, a cigány gyerekek beiskolázása az életkoruknak megfelelő osztályba (pl. Dánia).

Az egyes szervezeti megoldások nagyon különböző problémákat vetnek fel, amelyeket nem lehet egymással azonosan megoldani vagy megközelíteni. Nehéz általános érvényű érveket és ellenérveket megfogalmazni a szervezési alapsémákkal kapcsolatban. Az azonban megállapítható, hogy a legtöbb európai országban vannak olyan iskolai kísérletek, szervezeti megoldások – bár ezek indokoltságát a legtöbb országban egyúttal vitatják

is –, amelyek a cigány gyermekekhez adaptálódnak, illetve az ő iskolai adaptációjukat célzottan próbálják támogatni.

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

Ilyen kérdés a saját osztály („cigányosztály”) vagy a vegyes osztály problémája. Ahol ugyanis megkérdezték erről a szülőket, ott a csak cigány gyermekek számára létesített szervezeti megoldást gyanakvással és elutasítással fogadták, mint a *cigányellenes diszkrimináció* szervezeti formáját. Másfelől – erre Franciaországban akadt példa – ahol viszonylag sok cigány tanuló jelenik meg a községi iskolában, ott a többséghez tartozók kiiratkoznak, s így mondhatni spontán módon jön létre cigányiskola.

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

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

Alapvetően meghatározónak tartják, hogy *az iskolázás egész problémakörét csak a társadalmi kérdésekkel együtt lehet kezelni*. Azaz az oktatáspolitikát, a társadalompolitikát és a szociálpolitikát egymástól nem választhatók el, mivel kölcsönösen behatárolják a cselekvési lehetőségeket. Ezt különösen gyakran példázzák a következő komplex helyzettel: a cigányság hagyományos foglalkozási ágai többségükben olyanok (pl. vándorkereskedelem, mutatónyosság), amelyek gyakori lakásváltozást tesznek szükségessé. Hol telepedhetnek meg rövidebb-hosszabb időre, ott milyenek az infrastrukturális, az egészségügyi feltételek, milyen a befogadó klíma – barátságos vagy elutasító, netán ellenséges –, milyen jövedelmet tudnak a családok elérni, és azt mennyi időn át? Olyan problémáknak tekintik ezeket, amelyek a gyermekek szociális helyzetét, egészségi állapotát, motivációit befolyásolják, és ugyanakkor gyakorlati kérdéseket tesznek fel a helyi és regionális oktatáspolitikát számára: hol legyen az iskola, milyen szerkezetű, tartalmú legyen az oktatás, stb.

Különbség van a cigányságnak a többségi társadalomba való betagozódását illetően olyan fogalmak között, mint az asszimiláció, az integráció, a csatlakozás (ez a Franciaor-

szágban használatos fogalom), illetve az aktív részvétel (ez az Olaszországban használatos fogalom). Olasz- és Franciaország egyértelműen elkötelezte magát az integratív szervezeti megoldások mellett: a cigány gyerekeket az iskolában nem szegregálják, nem hoznak létre külön iskolát vagy osztályt számukra. Az utóbbi években megerősödött az a felismerés, hogy a cigányság számára különleges jelentősége van az óvodának, s megindult az óvodák szervezése.

Az oktatás tartalmával kapcsolatban fontosnak tartják, hogy az oktatásügy felismerje és *elismerje a cigány gyerekeknek az iskolázással kapcsolatos attitűdjeit*. A tanulási motiváció erősítésének javasolt módja olyan tevékenységeknek az iskolai munkába való bekapcsolása, amelyek közvetlen kapcsolatban vannak a cigány kultúrával (például a lakás- és háztípusokkal, kosárárással, cigányzenével, az orális kultúrával, a nyelvvel). Az iskola elfogadását erősíti, ha olyan tevékenységekbe vonják be a gyerekeket, amelyek számukra kedvesek, vonzóak (a testtel való kifejezés különböző eszközei, tehát a tánc, a mimika, a pantomimika).

A tapasztalatok szerint központi jelentősége van annak, hogy megfelelő *kapcsolat alakuljon ki az iskola és a cigány családok között*. Ennek hiánya szinte mindig kudarcossá teszi a gyerek iskolai pályafutását. Fontosnak tartják, hogy az iskola bátorítsa a szülőket – nemcsak a cigányokat, hanem a környezet többségi lakosságát is – közös értekezleteken, találkozókon való részvételre, ahol a cigány szülők együttesen beszélnek meg a gyerekek családi és iskolai nevelésével kapcsolatos problémáikat. Arra is módot lehet keresni, hogy cigány és nem cigány szülők közösen egyezzenek meg egy-egy tantervi egy-egyben, taneszközben. (Ez történik például Hollandiában.)

A pedagógusok magatartását tekintve a szakértők azt emelik ki, hogy viselkedésükben – szavaikban és metakommunikációjukban egyaránt – ki kell fejezniük a különböző kultúrák nyilvánvaló különbségei iránti *tiszteletüket*. Fontos, hogy megmagyarázzák tanítványaiknak a szokások, értékrendszerek különbségeit az egyes népcsoportok között. Ennek eszköze lehet, hogy rámutatnak a különböző szokásrendszerek, értékrendszerek erőire, s igyekeznek elérni, hogy a többségi és a kisebbségi kultúrát azonos értékűnek tekintsék és kezeljék a gyerekek is. Ezt a célt szolgálja olyan gyakorlatok beiktatása, amelyek a tudatosítást teszik eredményessé mindkét csoportban. A rendszeres összehasonlítások segítségével pallérozni lehet a gyermekek szociális érzékenységét és történelmi érzékét annak érdekében, hogy növekedjék a másság iránti türelmük.

Norvégiában a nomád életmódot folytató lapp (számi) gyermekek iskoláztatása vet fel a cigány gyermekekéhez hasonló problémákat. Mindössze 200 ilyen gyermek él az országban, s valamennyien iskolába járnak. A számi gyermekek koedukált osztályokban, egységes állami tanterv szerint tanulnak. (Norvégiában a kötelező iskolázás háromszor hároméves szakaszra oszlik, összességében tehát 9 tanévből áll. Az egyes szakaszok között nincsen vizsga, de a záróvizsga valamennyi norvég gyerek számára kötelező és egységes.) A számi nyelv itt fakultatívan választható tantárgy. Az iskolázás kezdő szakaszában a tanítás nyelve a gyerekek anyanyelve, ezt azonban később fokozatosan kiszorítja a norvég. Későbbiekben a számi nyelvet külön nyelvként lehet tanulni.

Svédországban az etnikai kisebbségekre irányuló oktatáspolitikát az egyenlőség és az eredeti, valamint a svéd kultúra választhatóságának elve szövi át. 1970 óta Svédország valamennyi – összesen mintegy 6000 főnyi – cigány lakosa letelepedett. Az iskola láto-

gatása kötelező és teljes körű. Az iskola kezdő szakaszában anyanyelven (cigány nyelven) folyik a tanítás, ami kiegészül néhány svéd nyelvórával is. A felsőbb évfolyamok fő tanítási nyelve a svéd lesz. Ennek a felépítésnek az a meggyőződés az alapja, hogy a tudás megszerzéséhez legalább egy nyelv alapos ismerete szükséges.

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

Sajátos – és a hazai körülményekkel nagy mértékben egyező – a cigányság viszonya anyanyelven iskolai oktatásának lehetőségeihez. Több országban nehézséget jelent, hogy a cigány nyelvnek nincsenek írott nyelvi normái. Ez azonban csak az egyik problémacsoport. Azt is megfigyelték viszont, hogy maguk a *cigány szülők sem támogatják egyértelműen nyelvük iskolai oktatását*, még kedvező körülmények között sem, olyankor amikor ennek racionális indoklását a szakértők nem tudták felderíteni. Tehát nemcsak arról van szó, hogy a diszkriminációtól való félelem tartja vissza a szülőket, hanem a nyelv által teremtett etnikai „intimitáshoz” való ragaszkodás is szerepet játszik a cigány nyelv iskolai oktatásához való ambivalens viszonyban. A diglosszia, a kisebbségi és többségi nyelv közötti funkcionális „munkamegosztás” ebben a tekintetben is érvényesül.

A mai iskola Európa-szerte változásokon megy keresztül, ami főként az *interkulturális nevelésre* irányuló érdeklődés fokozódásában érzékelhető. Emellett növekszik a cigány gyerekek iránti érdeklődés is, amely az úgynevezett „nyitott kapu” oktatáspolitikával együtt jelentős változásokkal kecsegtet az oktatásügy egészében. (A „nyitott kapu” az esélyegyenlőség elvének gyakorlatba való átültetését jelenti.) Azt is hangsúlyozzák azonban az európai szakértők, hogy mindezen pozitív változás jelentős részben nem ment még át a gyakorlatba, azaz az interkulturális nevelés gyakran csak a deklarációk szintjén valósul meg. Ez jelentkezik akkor, amikor a cigány kultúrának csak egyes, egymástól elszakított elemeit viszik be az iskolai munkába (tánc, zene), miáltal a cigányság valami mutogatni való egzotikumként jelenik meg. Ennél is rosszabb az a gyakorlat, amikor – multikulturalizmus címkéje alatt – a cigány tanulókat a többi gyerek mulattatására, szórakoztatására vagy okulására használják fel (*Allemann-Ghionda*, 1995a, 1995b).

A problémák megoldása érdekében a szakértők szerint mindenekelőtt a *pedagógusképzésben* kívánatos fejlődést elérni. Ehhez hozzátartozik olyan szakmai kultúrával való ellátásuk, amely az etnikai kisebbségek soraiból származó gyermekekkel való sikeres foglalkozáshoz szükséges. A cigány gyerekek iskolázása az integrált osztályokban akkor lehet igazán hatékony, ha a megfelelő pedagógusképzés is kiépül, továbbá az iskola tanterve és szervezeti felépítése hozzájuk adaptálódik. Európa több országában értek el eredményt a pedagógusképzésben. (Példásképpen tekintik a skandináv országok gyakorlatát. Svédországban például cigány származású tanárok részére indítottak programokat, s a felvett hallgatók igen tekintélyes ösztöndíjban részesültek. A képzési programot a cigány szövetségek is támogatják.)

Az Európai Közösség 1983-as ajánlásait érdemes részletesebben áttekinteni, hiszen olyan állásfoglalásokról van szó, amelyek máig érvényesek még magyar viszonyok között is (*Liégeois*, 1994).

a) A cigány nyelvet és kultúrát az iskolai oktatásban feltétlenül fel kell használni. Mint regionális nyelvnek és kultúrának ugyanazt a tiszteletet meg kell kapnia, ami valamennyi kisebbségi nyelvnek és kultúrának jár.

b) Fontos, hogy az iskolák és a cigány családok között megfelelő kapcsolatok létesüljenek. Ehhez meg kell nyerni a szülők együttműködési készségét, támogatni kell őket abban, hogy belássák és elfogadják az iskolában szerzhető tudás fontosságát, társadalmi hasznosíthatóságát.

c) Azokban az iskolákban, ahová sok cigány tanuló jár, ajánlatos, hogy a nevelőtestületben vagy a kisegítő személyzetben legyen cigány kultúrájú, cigány etnikumú felnőtt is, aki segíteni tud az iskola és a családok közötti közvetítésben.

d) A hatékony oktatáspolitikai feltétele a megfelelő foglalkoztatás- és általában társadalompolitika. A cigány és a vándorló lakosság dinamizmusát és függetlenségét olyan intézkedésekkel érdemes ösztönözni, amelyek révén fenntarthatják, sőt kiterjeszthetik a számukra elfogadható gazdasági tevékenységek körét.

e) Fontos az olyan állami kampányok indítása is (elsősorban a tömegkommunikációs csatornákon keresztül), amelyek célja a cigányságot és a többi etnikai kisebbséget sújtó előítéletek és etnikai sztereotípiák leépítése.

f) Célszerű olyan országos bizottságok létrehozása, amelyekben cigányok és más etnikai kisebbségek, az oktatási minisztériumok tisztviselői és az egyéb érdekelt hatalmi központok képviselői is jelen vannak. Ezek a bizottságok dokumentációs anyagokat készítenének és publikálnának. A cigányság helyzetét, kultúráját, problémáit ismertető dokumentációs anyagokat a tanárok, a pedagógusképző intézmények, a cigány és nem cigány szövetségek, a szociális gondozók, a helyi oktatási és közigazgatási hatóságok terjeszthetnék elő – egyúttal ők a legfontosabb célcsoportjai is a cigányságról szóló dokumentációknak.

g) Az országos szintű bizottság mellett ajánlatos helyi bizottságok létesítése is, amelyek a helyi cigány érdekképviselet fórumaiként működhetnek.

h) Alapvető szabály, hogy minden oktatásügyi akció kidolgozásába és a gyakorlatba való átültetésébe magukat a cigányokat is be kell vonni, és minden őket érintő döntésnek a tényleges helyzet pontos ismeretén kell alapulnia.

Tapasztalatok

A cigány gyermekek iskolázásával kapcsolatban viszonylag kevés a célzott kutatás. Igen jelentős közöttük a Nagy-Britanniában végzett vizsgálatok (*Acton*, 1982, 1986), ahol a becslések 12–15 ezerre teszik azoknak a gyerekeknek a számát, akik lakókocsis családokban nevelkednek. A vándorló-utazó (*traveller*) fogalmába több népcsoport tartozik (írek, skótok), legnagyobb hányaduk cigány („tinker”), köztük vannak magyar cigányok is. (Lehetséges, hogy ez az oka, hogy mind az e kérdésben tekintélynek számító *Acton*, mind tanítványai, s közülük is *Stewart* (1994) doktori értekezést írt egy magyarországi cigány csoportról.)

Bár a kisebbségek oktatásának kérdései már az 50-es évek óta úgyszólván napirenden voltak, a rendszerező áttekintés 1985-ben született (*The Swann Report*, 1985). A cigányságra vonatkozóan az angol oktatási felügyelőség először 1973-ban nevezett ki főfoglal-

kozású szakembert azzal a céllal, hogy a cigány gyermekek oktatási-iskolai problémáival foglalkozzék. Azóta folyamatosan bővült az ilyen feladatokat ellátók köre.

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

A *szülők iskolával kapcsolatos ambivalenciája* jelentős részben arra vezethető vissza, hogy saját iskoláskorukra úgy emlékeznek vissza, mint megszegyenítő, gyakran megszakított folyamatra, a kudarcok sorára. Ettől az élménytől szeretnék gyermekeiket megóvni. A gyermekek természetesen maguk is osztják szülei szorongását. Az iskolával kapcsolatos aggodalmakra következtettünk mi is vizsgálati anyagunkban, s ebben láttuk a tanulmányi kudarcok egyik okát.

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

Angol megfigyelések szerint a cigány tanulók akkor profitálnak legtovább az iskolából, ha van olyan tanár, aki bizalmukat élvez. A folyamatos, tartós kapcsolat egy jól ismert felnőttel az alapja az elemi iskolai sikerességnek, sőt a középiskola alsó szintjén is lehet erre építeni. Ennek megfelelően az angol fejlesztő programok lényege, hogy állandó tanárral való kapcsolatot igyekeznek biztosítani a legkülönbözőbb formákban.

Hollandiában a cigánytelepeken élő gyermekek oktatása a helyi önkormányzatok felelőssége, de ezt a munkát a költségvetés külön forrásokból is pótolja. (A „telep” a magyar látogató szemében akár luxus-feltételeket is jelenthet, a lakcím azonban ugyanolyan stigma, mint itthoni körülményeink között.) A projekt-alapú megközelítés (a „Gondolkozz globálisan és cselekedj lokálisan” jelmondatnak megfelelően) a helyi megoldásokat részesíti előnyben és ezeknek ad állami – költségvetési – támogatást (*Dirks et alii*, 1994).

A meg-megerősödő oktatáspolitikai erőfeszítések egyelőre nem hoztak statisztikailag is mérhető jelentős eredményeket. A cigány gyermekek iskolázási helyzetét, oktatási eredményeit drámai adatok jellemzik az UNICEF jelentése szerint (*Costarelli*, 1993. 45. o.).

A cigány gyerekek oktatása Nyugat-Európa országaiban

- az EU-országokban 1989-ben az iskoláskorú cigány gyerekeknek 35%-a járt iskolába, 50%-a soha nem;
- az EU-országokban 1985-ben a cigány felnőttek 80%-a volt írástudatlan,

- Olaszországban 1990-ben az iskoláskorú cigány gyerekek 35%-a járt többé-kevésbé rendszeresen iskolába,
- Spanyolországban 1987-ben a cigány gyerekek 50%-a járt iskolába, a felnőttek között az analfabéták aránya 80% volt;
- Franciaországban 1991-ben a cigány gyerekek kevesebb mint 30%-a járt iskolába, a felnőttek 65%-a volt írástudatlan;
- Németországban 1985-ben az iskoláskorú cigány népességnek csak 1%-a tanult a középfokú oktatásban; a cigány gyerekek 40%-a a retardáltak speciális iskoláiba járt (a nem cigányok között 3% a megfelelő arány);
- Görögországban 1986-ban a cigány gyerekek 15%-a járt iskolába, és e csoportnak csak 50%-a fejezte be az elemi iskolát; az iskoláskorú cigány népesség 80%-át analfabétaként regisztrálták,
- Nagy-Britanniában 1986-ban 5 ezer lakókocsis-gyerek nem járt iskolába, további 20 ezer „nem adekvát” iskolába járt;
- Írországban 1984-ben a lakókocsis-gyerekek 50%-a járt iskolába, de a 12 éven aluliak 90%-a kibukott.

Közép- és Kelet-Európa országai

- a volt Jugoszláviában 1986-ban a cigány gyerekek 80%-a nem fejezte be az elemi iskolát,
- a volt Csehszlovákiában 1970–1980. évtizedben a cigány gyerekeknek csak 35%-a fejezte be az elemi iskolát, 1980–85. a cigány gyerekek 75%-a járt iskolába; 1980-ban az iskolás cigány gyerekek 17%-a a retardáltak speciális iskoláiba járt (a nem-cigány népességben ez az arány 26%) és ez az arány 1985-ig 28%-ra nőtt;
- Magyarországon 1991-ben a cigány gyerekek 50%-a nem fejezte be az elemi iskolát (6–10 éves kor), 75%-a nem fejezte be az általános iskolát (6–14 éves kor), a gyerekek 21%-ának cigány (romanesz) az anyanyelve, 8%-nak román;
- Bulgáriában 1991-ben a cigány gyerekek 95%-a járt iskolába, de csak 30%-uk fejezte be az elemi iskolát; a 30 éven felüli cigány felnőttek 50%-a írástudatlan; a cigány gyerekek 80%-ának anyanyelve cigány.

Az UNICEF-jelentés szerint – habár az adatok nyilván nem pontosak – nagyjából hasonló állapotok jellemzik az európai cigányság oktatásának helyzetét függetlenül attól, hogy lakókocsis vándorlók, mint sok nyugat-európai országban, vagy letelepedettek: a nem-cigányokhoz viszonyítva alacsony az iskolába járók aránya, magas arányú a lemorzsolódás, töredékük jut el magasabb iskolába, széles körűen jellemző, hogy a retardáltak számára kiépült speciális iskolákban arányuk sokszorosa a nem-cigányokénak. Ok is, következmény is a felnőttek hallatlanul gyakori írástudatlansága.

Az iskolázási adatok háttérében (a volt Csehszlovákia, a volt Jugoszlávia, Franciaország és Olaszország adatait hasonlították össze, *Costarelli*, 1993. 50–70. o.) a cigány családok szegénysége, rossz lakásviszonyai, a magas munkanélküliségi ráta, a rossz egészségi állapot, a magas születésszám és csecsemőhalálozási arány, a nem-cigányokénál alacsonyabb várható élettartam áll. Ezek a körülmények természetesen az „átlagokat”

jellemzik, mert mindegyik országban vannak olyan cigány közösségek, amelyeknek életfeltételei az átlagosnál sokkal jobbak (és persze, rosszabbak). Az sem bizonyos, hogy az alkalmazott mércék (pl. a lakások felszereltsége) megfelelőek a „cigány életstílus” mérésére. Különösen alkalmatlannak látszik a munkanélküliség: ez ugyanis a cigányok körében nem vezet mindig a peremre sodródáshoz, sőt bizonyos értéket is tulajdonítanak ennek. (Lehet például a nem cigány társadalom asszimilációs nyomásával szembeni ellenállás sikerességének jele is.)

A ciganológusok között egyetértés van abban – állapítja meg *Costarelli* (1993. 53.) –, hogy a cigányságot bizonyos közös „életstílusokkal” lehet leírni (v.ö. „peripatetikus közösség”, *Okely*, 1991). Ennek a „cigány életstílusnak” a legjellemzőbb vonása a *dinamikus interakció a cigány és a nem cigány kultúra között*. A sok helyileg meghatározott sajátosság mellett azonosítani lehet általánosabb kultúrafüggő attitűdöt is a cigány közösségekben, amelyek a jólétük növelésére irányuló nemzeti politikákkal szemben is megjelennek. A bemutatott országok mindegyike komoly erőfeszítéseket tett a cigány gyerekek és családjaik életésélyeinek javítására – gyenge eredménnyel. A jelentés ezt annak tulajdonítja, hogy az egyes nemzeti politikák etnocentrikus hatása és kulturális relevanciája nem volt megfelelő.

Az alacsony iskolalátogatási és a magas lemorzsolódási arányok azt jelzik, hogy az egyes államok oktatáspolitikái nem tudtak alkalmazkodni a cigány gyermekekhez. (A négy ország között a volt Csehszlovákiában mutatkozott jelentős fejlődés. Ott azonban – hasonlóan a volt Jugoszláviához – ez a cigány gyerekeknek a retardáltak speciális iskoláiba való irányításával történt.)

Costarelli (1993) figyelemre méltó elmélettel magyarázza a rossz iskolázási arányokat. Nem cigány perspektívából az oktatást tekintjük annak az útnak, amelyen a cigányság életfeltételeinek gyökeres javítását elérheti. Az az álláspont, hogy az oktatásnak ugyanolyan értéke van az igen különböző cigány közösségekben, mint a nem cigányoknál, oda vezet, hogy a cigány közösségek elutasítják a nem cigány oktatási rendszert. A cigányok ellenállása az iskolázással szemben állandónak látszik a történelemben, amely igen különböző országokban és igen különböző cigány közösségek részéről egyaránt megfigyelhető. Sok ciganológus feltételezése szerint az iskolázás elutasítása a cigány gyermekek, még inkább a cigány szülők részéről nem annyira a rossz szociokulturális és gazdasági feltételek következménye, hanem tudatos és pontos kulturális választás eredménye. Amíg a cigányok az iskolában kulturális fenyegetést látnak, addig nem kockáztatják identitásuk elvesztését. Megjegyzem, hogy saját kutatásainkban hasonló jelenségre figyeltünk fel (*Forray és Hegedűs*, 1990, 1991): a cigány családoknak gyakran nagyon pontos elgondolásaik vannak arról, mit várnak – és mit nem – az iskolától.

A szakképzésben való alacsony részvételt is befolyásolja a cigány közösségek sajátos kulturális arculata. A nem cigány társadalom a serdülőkor meghosszabbításán alapszik, miközben a cigány kultúra a korai felnőttkoron: a korai házasságot és a korai (12–14 év között kezdődő) családi felelősségvállalásnak tulajdonít értéket.

A *foglalkoztatottság – munkanélküliség* is értelmezhető hasonló keretekben. Ugyanis a cigány közösségek többnyire nem tulajdonítanak olyan értéket az állandó munkahelynek, mint a nem cigány társadalom. Ugyanakkor a cigányok megélhetését a nem cigány

környezet biztosítja, amelyre a többé vagy kevésbé legális jövedelemszerző tevékenységek irányulnak.

A *férfiak és a nők* kereső tevékenysége is másképpen jelentkezik cigány közösségekben, mint a nem-cigányokéban. A férfi és a női szerepek a munkamegosztásban is tradicionálisak: a férfi kötelessége a család ellátása, az „otthonon kívüli” jövedelemszerzés, miközben a nő szerepe a család és a háztartás ellátása.

A *gyermekmunka* jelentése is más a cigány közösségekben, mint a nem cigány társadalomban. A cigány gyermek úgy nő fel, hogy segítenie kell az anyjának mind a családi-háztartási munkákban, mind a jövedelemszerzésben. Ezt a cigány szülők és maguk a gyerekek is teljesen természetesnek találják. Ugyanakkor nyilvánvaló, hogy ez megnehezíti a napi iskolába járást. (A cigány gyerekek a volt Csehszlovákiában jelentősen ritkábban hiányoztak az iskolából, mint a másik három országban: ezt az olasz szerző a csehszlovák törvények szigorával magyarázza.)

Összegezve a négy országban szerzett tapasztalatokat, *Costarelli* (1993) megállapítja: függetlenül az egyes országok társadalmi-gazdasági helyzetétől, mindegyikben közös a cigány gyermekek hátrányos helyzete. Hátrányaik születésükkel kezdődnek: lakáskörülményeik, egészségügyi helyzetük rossz minősége a szociális depriváció eredménye. Jövedelemszerzési lehetőségeik korlátozottak, amiben szerepe van annak, hogy nem tulajdonítanak értéket az iskolázásnak, a hosszabb távú foglalkoztatottságnak, továbbá annak, hogy nem találnak alternatív munkatevékenységet, amely az autonómián és a rugalmasságon alapulna. Az oktatási rendszer irrelevanciája a cigány gyermekek számára bezárja a hátrányok körét, és a lehetőségek hiányát a következő nemzedékre örökíti.

A „marginalitás ördögi köre” (marginality cycle) hasonlít az utcagyerekek helyzetére. Ám azok a projektek, amelyeket erre a hasonlóságra alapoztak Olaszországban és Franciaországban, nem jártak sikerrel. Mert a hasonlóságoknál fontosabbak azok a különbségek, amelyek nem teszik lehetővé az ilyen modellek adaptálását cigány közösségekre. Csak olyan programok járhatnak sikerrel, amelyek figyelembe veszik a cigányság kulturális identitását. A lakáskörülmények, az egészségi helyzet, a foglalkoztatás javítását sürgető feladat. De az életfeltételek javítása és a jobb életésélyek biztosítása nem vezethet oda, hogy fel kényszerüljenek adni csoportjaik etnokulturális értékeit. Amíg az integrációs célú politikák nem elég megértők a kulturális különbségekkel szemben, kockázatot jelentenek a cigányok számára, vagy pedig irrelevánsak lesznek számukra.

Összegezés

Ennek az áttekintésnek az volt a célja, hogy bemutassa: az Európa Unióba tartozó országok társadalmának hasonló kötelezettségei vannak cigány polgáraikkal (bárhogyan határozzák is meg az ide besorolandókat) szemben, mint a magyar társadalomnak. Az oktatáspolitikák erőfeszítéseiben vannak hasonlóságok és különbségek. A társadalmi összefüggések sok szempontból különbözőek, más szempontokból hasonlóak. Különbözőek nézetem szerint elsősorban abban a tekintetben, hogy nagyobb tapasztalatuk van az országhatárok átjárhatóságában, következésképpen a különbözőségek kezelésében. Ezzel függ össze, hogy a „cigánypolitika” kontinensünk nyugati széléin egyike a sok hasonló társadalmi kérdésnek, míg nálunk szinte kezelhetetlen társadalmi és oktatáspolitikai

problémává növekedett. A probléma eszkalációjában a cigányság magasabb aránya mellett annak is jelentős a szerepe, hogy a magyarországi cigányság nagy csoportjainak élet-helyzetében hatványozódnak társadalmunk általános problémái: az önerős közösségépítés évtizedes tiltása és ennek következtében hiánya, a határvidékek, a falvas térségek infrastruktúrájának elmaradottsága, a rendszerváltás után kialakult munkanélküliség, a marginális helyzetből való kitörés reménytelensége. Az iskolázás emelése távlati megoldással kecsegtet, de perspektívát csak azok számára jelent, akik már túl tudnak tekinteni a napi megélhetési gondokon. Az oktatáspolitikától csodát várninem szabad, helyi kezdeményezésekre épülő adekvát oktatáspolitikával viszont újratermelődik a cigányság reménytelen helyzete – talán ez a legfontosabb tanulság, amelyet levonhatunk a fenti áttekintésből.

A tanulmány egy készülő könyv egyik fejezete

Irodalom

- Acton, Th. A. (1982): The social construction of the ethnic identity of commercial nomadic groups. *Gypsy Studies Conference*, New York.
- Acton, Th. A. (1985): Multiculturalism in the country. A review of the Swann-Report. *Education for All*, 7.
- Allemann-Ghionda, C. (1995a): Managing Cultural and Linguistic Plurality in West-European Education. Obstacles, Patterns and Innovations. *European Journal of Intercultural Studies*, 2.
- Allemann-Ghionda, C. (1995b): Interkulturelle Bildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft, 34.
- Björklund, U. (1987): Ethnicity and the welfare state. *International Social Science Journal*, 111.
- Costarelli, S. (1993 szerk.): *Children of Minorities*. Gypsies. Firenze, UNICEF: International Child Development Centre.
- Dirks, W. (1994 szerk.): De Ark, Emmen.
- Forray R. Katalin és Hegedüs T. András (1990): *A cigány etnikum újjászületőben*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Forray R. Katalin és Hegedüs T. András (1991): Az együttélés rejtett szabályai: egy cigány csoport sikerének mértéke és ára egy iskolában. In: *Két tanulmány cigány gyerekekről*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Liégeois, J. P. (1985): *School for Gypsy and Traveller children*. Orientation document for reflection and for action. The Commission of the European Communities, Strasbourg.
- Liégeois, J. P. (1994): *Roma, Gypsies, Travellers*. Council of Europe, Strasbourg.
- Liégeois, J. P. és Gheorghe, N. (1997): Európa Romái. *Phralipe*, 4. sz. 5–34.
- Okely, J. (1991): *Szimbolikus határok*. Café Babel 1.
- Swann Report on Traveller Education* (1985). HMSO, London.

Forray R. Katalin

ABSTRACT

KATALIN R. FORRAY: PROBLEMS OF THE GYPSIES/ROMA EDUCATION IN EUROPE

The present survey aims to highlight that countries belonging to the European Union have similar responsibilities toward their Gypsies/Roma citizens (no matter how they define them) to those facing Hungarian society. There are similarities and differences in the efforts of educational policies. Social relationships are different from the Hungarian context primarily in that these other countries have greater experience in the permeability of borders and, consequently, in relating to what is different. As a result, on the Western skirts of our continent „Gypsies/Roma policy” is one of similar social questions, whereas in Hungary it has grown into an almost uncontrollable social and educational problem. Besides the higher rate of Gypsies/Roma in the population, the accumulation of the general problems of our society in the lives of large groups of Hungarian Gypsies/Roma is an important factor in the escalation of the problem. Raising the level of schooling offers the promise of a prospective solution, but it can be a perspective only for those who are able to look beyond the financial burdens of everyday survival. We should not expect a miracle from educational policy, but the hopeless situation of Gypsies/Roma will be perpetuated without adequate educational policy based on local initiatives. This is perhaps the most important conclusion we can draw from our survey.

Magyar Pedagógia, **98**. Number 1. 3–16. (1998)

Levelezési cím / Address for correspondence: Forray R. Katalin, H – 1025 Budapest, Nagybányai u. 56.