

helyzetét. Laura esetében zsidóságának „különössége” leginkább akkor vált nyilvánvalóvá, amikor ezért negatív előjelű megjegyzések érték. Balázs pedig csupán 14 évesen tudta meg, hogy zsidó. Mindez és az, hogy mind a ketten csupán keresztnevükkel vállalták az interjú közlését, szomorú jelzése annak, hogy a zsidóság vállalása ma Magyarországon továbbra sem lehet olyan nyílt és egyértelmű, mint az, hogy valaki például spanyol, finn, evangélikus vagy katolikus stb. Mindez nem kíván kommentárt. Így a szerkesztő kötetének e zárófejezetét nem is kommentálta.

Úgy gondolom, hogy valóban értékes helytörténeti olvasókönyv és iskolai segédanyag látott napvilágot Salgótarjában. Mint minden nevelési-oktatási segédletnél, itt is elmondható azonban, hogy „a puding próbája az evés”. Hiszen a még oly használható olvasókönyv sem ér semmit a témában el nem merülő nevelővel való beszélgetések nélkül. Ha a könyvet a tanulók „csak” olvasni fogják, akkor nem töltheti be célját, a megértésre és a toleranciára nevelést. Az elmúlt évszázadok megmutatták, hogy az európai kultúrkörben a tolerancia egyik, természetesen nem egyetlen fokmérője a többségi (keresztény kultúrkörhöz tartozó) társadalomnak a benne élő zsidósággal kialakított viszonya. Ahol a zsidóság nyíltan, sőt büszkén vállalható, ott egy fokkal közelebb kerülhet a társadalom a cigányok, melegek, muzulmánok, „hottentották és marslakók” elfogadásához is. Ezért ajánlom ezt a könyvet nemcsak a Nógrád megyei nevelők vagy csupán a gyermekeik jövőéért felelősséget érzők, hanem a szélesebb oktatói-olvasói közönség figyelmébe is.

Pásztor Cecília (2003, szerk.): *Salgótarjáni zsidótörténet. Általános és középiskolások számára. Adatok, források és tanulmányok a Nógrád Megyei Levéltárból*. Salgótarján.

Csóti Csaba

Egy nagy téma méltó összefoglalása – és továbbgondolása

Forray R. Katalin több mint két évtizede kutatja a cigányság helyzetét. A munka nagy részét férjével, a kitűnő szociológussal, néhai Hegedűs T. Andrással együtt végezte, amíg ketten voltak. Közös kötetükről lapunk 2003. decemberi számában Huszár Zsuzsa tollából közöltünk recenziót, most egy újabb elemzéssel hívjuk föl rá a figyelmet.

A könyv témáját több szinten lehet megfogalmazni. A legelvontabb szinten nem kevesebbről van szó, mint arról: hogyan lehet a cigányság igényeihez és szükségleteihez jobban alkalmazkodó iskolarendszert kialakítani. Ez magába foglalja azt az egész problematikát, hogy egyáltalán kinek az igényeit és szükségleteit szolgálja az iskola, ki mire tudja az iskolát felhasználni. Erre a többé-kevésbé ismert szociológiai válasz az, hogy egy adott kultúrához tartozó, annak normáit öntudatlanul is képviselő iskola elsősorban azokat szolgálja, akik az adott kultúrához tartoznak, vagy ahhoz közel állnak.

Ebből következik, hogy minél közelebb vannak bizonyos csoportok vagy egyének az adott kultúra alakítóihoz, annál nagyobb mértékben fognak hozzájutni az iskola szolgáltatásaihoz, fogják azokat kamatoztatni saját jó helyzetük belső legitimálására, társadalmi-gazdasági nyereségek elérésére és pozícióik külsődleges megerősítésére. Egy uralkodó kultúra iskolarendszere által megtestesített cél- és normarendszertől azonban még azok is távol lehetnek, akik névlegesen az adott kultúrához tartoznak ugyan, de a hozzá

tartozó társadalmi struktúra alá szorultak. A távolság még nagyobb, illetve más természetű, ha a gyerekek egy másik, viszonylag zárt közösség kultúrájából érkeznek az iskolába, legyen az őshonos vagy újonnan megjelenő népcsoporté. És ha mindehhez olyan társadalmilag konstruált etnikai definíciót alkalmaz a társadalom a kisebbségre, amely rasszista előítéletekkel terhelt, akkor az iskola és a család/gyerekek közötti távolság szakadékká változik. A cigányság esetében mindhárom tényező szinte szétválaszthatatlanul van együtt. A távolság egyszerre adódik a történelmileg kialakult társadalmi peremlétből, az etnikai kultúra kisebbségi mivoltából és az ezt megőrző és egyben a határait képlékenyvé tévő előítélet-rendszerből. Az iskola jobbításának lehetőségét keresve a könyv ezt a három megközelítést különböző módokon ötvözi.

A fentebb idézett cél másik eleme az „alkalmazkodás” fogalom használatához kapcsolódik. A könyv visszatérő témája a paternalizmus bírálata, annak kimutatása, hogy csak az érdekeltekkel együtt kimunkált szemlélet és eszközök kínálhatnak tartós megoldást. Ugyanakkor ennek a közös munkának az alapjai Magyarországon többnyire hiányoznak. A kérdés: hogyan lehet ezt a fajta együttműködést és részvételt két oldalról alakítani. Több összefüggésben említésre kerül a tanárok szerepe, a tanárképzés ilyen irányú változtatásának igénye éppen úgy, mint az oktatáspolitikai szemlélet átalakításának szükségessége. Az azonban csak közvetve kerül szóba, hogy olyan körülmények között, amikor az illetékesek, azaz oktatáspolitikusok és tanárok túlnyomó többsége (többnyire nem tudatosan) nem a másság, hanem a deficit fogalmával közelít a kérdéshez, hogyan lehet partnert találni a kétoldalú követelmények összehangolásához. Ezt már csak azért is fontos lenne firtatni, mert Magyarországon alig vagy egyáltalán nincs előzménye az ilyen típusú demokratikus politikai gyakorlatnak, a legszegényebbekkel való partneri együttműködésnek.

A könyv jelzi a cigánykérdés összetett – kulturális, szociológiai, etnikai, szociálpszichológiai – gyökereit, valamint politikai és egyéb vonzatait, de a részletes tárgyalást célszerűen leszűkíti a kultúra, a nevelés és az oktatáspolitikai néhány metszetére. A könyv első része mintegy elméleti keretként is szolgál, s a nevelés-képzés elméleti kérdésein belül a probléma-halmaz kulturális összetevőjére koncentrálnak. Hegedűs T. András és Forray R. Katalin az elsők voltak Magyarországon, akik komolyan foglalkoztak a multikulturalizmus problematikájával. Úgy gondolták, hogy az európai gondolkodás és tapasztalatok fogódzót nyújthatnak a hazai roma-magyar feszültség kezeléséhez. A szakirodalom többféle értelemben használja a multikulturális és az interkulturális fogalmakat, amikor a kultúrák közötti dialógus lehetőségéről, illetve arról van szó, hogyan lehet tolerálni más kultúrákat, és hogyan lehet hosszú távon biztosítani megmaradásukat (azaz hogyan lehet nem törekedni asszimilációra). A szerzők fogalmakat tisztázó munkája azt jelenti, hogy igyekeznek szétválasztani és viszonyba állítani a fogalmakat és a mögöttük lévő gyakorlatokat. Megkülönböztetik az iskolai gyakorlati szintű és a makro-szintű, a statikusabb és a dinamikusabb, a rövidebb és a hosszabb távra vonatkozó „dimenziókat”, s ezeket egymásra vonatkoztatva értelmezik. Ezek szerint a multikulturalizmust inkább rövidebb távra vonatkozó szemléletnek, sőt, szinte statikus állapotjellemzőnek tartják, amely makroszinten leírja egy társadalom állapotát; célja a gyerekek türelemre „tanítása” az iskolai multikultúrával szembesülő oktatásban. Az iskola szintjén ez inkább a gyerekeknek elkülönítetten tanítható, a tantervbe illeszkedő diszciplínát jelent, társadalmi szinten pedig a tolerancia köré szerveződő szemléletet, amely magába foglalja a tolerancia-ellenességgel szembeni kritikai attitűd készségét is. Az interkulturalizmus értelmezései közül a maga számára azt fogadja el, amely a kultúrák egymásra hatásának hosszú távú tendenciáihoz kapcsolódik. A fogalom dinamikát jelöl, kultúrák közötti kapcsolatot, amelyet az egész személyiségre ható nevelés készíthet elő. Forray azt is észreveszi, hogy nyugaton – az eddigi nem sok sikert felmutató negyedszázados gyakorlat alapján – lassan kialakul a multi/interkulturalizmus kritikája, amely akár erősítheti is az etnikai konfliktusokat.

Ezzel egy új törekvés jelenik meg, amely nem az etnikumok közötti viszonyra, hanem a különbözőségek elfogadására és vállalására irányuló nevelést jelentené.

A második fejezet a cigányság iskolázási helyzetével foglalkozik. Itt az európai tekintés mellett összefoglalja és kiegészíti a cigányság iskolai oktatásban való részvételét elemző magyar adatokat. Gazdag az anyag, de minthogy a gyűjtés 1998-ban lezárult, mai érvényessége korlátozott.

A munka harmadik része a múlt – az elmúlt közel három évszázad – és jelen magyar oktatáspolitikáját tekinti át. Amennyiben értelmez és értékkel, akkor azt emeli ki: az adott korszak oktatáspolitikája mennyire volt tisztában a cigány kultúra másságával, mennyire tartotta azt tiszteletben és mennyire adott esélyt az emancipált integrációra. A mérleg meglehetősen negatív. A felvilágosult abszolutizmus korai, erőszakos, család-, gyermek- és kisebbségellenes asszimiláns törekvései ma legföljebb csodálkozásra késztetnek, miközben elismeréssel adózunk a probléma felismerésének, a továbbiakban közel kétszáz évre megszakadó oktatáspolitikai törekvéseknek. Mert gyakorlatilag a huszadik század hatvanas éveig nem ismétlődött meg a korai kísérlet a cigányság iskoláztatásának intézményes javítására. Ettől kezdve egymást követik a tervezetek, rendelkezések és próbálkozások.

Amilyen mértékben szociális és szegénykérdésről van szó, annyiban úgy kell kezelni, hogy minden szegény gyerekre vonatkozzék: a rossz helyzetű iskolák feltételeit javítani kell, és etnikai hovatarozástól független „felzárkóztató és tehetség gondozó” programokra van szükség. Viszont az etnikai-kulturális vetülethez az annak megfelelő eszközök szükségeltetnek. Mind a két oldal pozitív megkülönböztetést és forrásokat igényel, de egyéb vonzataik eltérőek.

Ezen belül a prioritások, módszerek körül létezik egy kimondott, a dolgozatban sok oldalról megvilágított nyílt vita és egy máig tisztázatlan vagy éppen látens vita.

A nyílt vita az, hogy a roma kérdést általában és a roma gyerekek iskolai helyzetét különösen szociális, szegény-kérdésként vagy etnikai és kulturális kérdésként kell-e kezelni. A korai (hatvanas évekbeli) politika félt a cigányság kisebbségként való öntudatra ébredésétől, s a gyerekek oktatási hátrányait csak szociális deficitként tudta (nyíltan) kezelni. Ugyanakkor a létező és homályban maradó előítéleteknek megfelelően engedte az elkülönült „felzárkóztató” csoportok-osztályok kialakítását, amelyek gyakran válnak mind a mai napig kisegítő osztállyá, megpecsételve ezzel az oda járók

sorsát. Forray R. Katalin állásfoglalása a vitában a következő. Amilyen mértékben szociális és szegénykérdésről van szó, annyiban úgy kell kezelni, hogy minden szegény gyerekre vonatkozzék: a rossz helyzetű iskolák feltételeit javítani kell, és etnikai hovatarozástól független „felzárkóztató és tehetség gondozó” programokra van szükség. Viszont az etnikai-kulturális vetülethez az annak megfelelő eszközök szükségeltetnek. Mind a két oldal pozitív megkülönböztetést és forrásokat igényel, de egyéb vonzataik eltérőek. Az utolsó 35 év hullámszámai után mára sem nyugodott le a helyzet: a kilencvenes évek elején hozott döntések értelmében a roma gyerekek utáni iskolai kiegészítő támogatások nem a kulturális, hanem a felzárkóztató programokat támogatták.

A látens és máig nem tisztázott kérdés az, hogy a roma oktatási hátrányok leküzdése érdekében a tehetséges fiatalok egyéni kiemelése-segíttése, ösztöndíjakkal megtámogatott iskoláztatása a célravezető, avagy az óvoda és alapiskola egészének radikális javítása, a középiskola olyan állapotba hozása, hogy önmaga képessé tegye diákjait a felsőoktatásban való továbbtanulásra. Természetesen mindháromra szükség van, megfelelő prioritásokkal és végiggondolt tervezetekkel. Jelenleg azonban úgy tűnik, hogy inkább az egyéni (ösztöndíj) megoldásokba vetett hit a legerősebb, amit egyébként annak idején Kemény István szorgalmazott. A probléma nem az, hogy ez a megoldás elfogadott lett,

hiszen szükség van rá. A baj valószínűleg máig az, hogy az egyéni segítség korlátai sincsenek végiggondolva (az ösztöndíj összege nem elégséges, csak részleges megoldás), és nincs elképzelés arra, hogy hogyan fog megoldódni az alapiskolázás javítása, a szegregált kiegészítő osztályok fokozatos felszámolása, az elhanyagolt szegény- és cigányiskolák rehabilitálása.

A könyv utolsó fejezete – a család és iskola közti kapcsolat keretében – egy sor izgalmas kutatást ismertet, szocializációról, attitűdökről stb. Értékes és érdekes része a könyvnek az iskolán, illetve az oktatáson kívüli nevelési folyamatok, mindenekelőtt a családi szocializáció vizsgálata. Ebben a részben sok új információt kap az olvasó. Újszerű és fontos a kulturálisdeficit-elmélet bizonyítékokat felmutató cáfolata. A cigány gyermekek „másként” nevelődnek, de ebben a másságban annyi érték van, hogy azokat egy, azt a kultúrát értő iskolai képzés sokféle módon kiaknázhathatná, építhetne rá. A kihívás az iskola számára a kisebb gyerekeknél kisebb, a serdülőknél – akiknél a kamaszkor szinte hiányzik – sokkal nagyobb. Külön figyelemre méltó Forray R. Katalin értelmezése a társadalmilag konstruált nemi szerepekről, s különösen a lányok szocializációjáról, társadalmi szerepéről s ennek az iskoláztatásra gyakorolt hatásáról. Forray és Hegedűs iskolakutatásai úttörő jellegűek abban, hogy a fiúk és a lányok iskolai pályafutását külön is vizsgálják. Voltaképpen elgondolkodtató, hogy miért ennyire hiányosak ezek az információk, miért hiányzik a probléma részletes elemzése még a legkitűnőbb cigány iskolakutatásokból. Egyes kutatók-szakértők a nők kettős elnyomottságával, a cigány társadalom „macho” társadalmi beállítódásával magyarázzák a lányok családba visszaszorítását. Forray szerint a nők közösségi kultúraőrző szerepe miatt tartja őket vissza a csoport. Ugyanakkor ez az elvárt szerep – bizonyos közösségekben és bizonyos feltételek mellett – a női emancipációt, az „önmegvalósítást” is segítheti.

A Hegedűs és Forray által kidolgozott női mobilitási modellek érdekesek, és valószínűleg hitelesen vázolják fel a lehetőségeket, a sikerek és kudarcok esélyeit. A modellekben alternatívan feltűnik a közösség egészét érintő siker mint a női mobilitás alapja, az egyéni szerencse vagy véletlen, továbbá egy olyan szerves társadalmi folyamat, amelynek során a korán kezdődő pedagógiai aktivitás a csoport egészével fogadtatja el a gyerekek (fiúk és lányok) továbbtanulásának „veszélytelenségét”. E modellek tulajdonképpen új választ adnak az előzőekben említett dilemmára, hogy az egyéni, az alap- vagy középiskolára koncentráló módszerek hasznosabbak-e a mobilitás segítéséhez. A tisztának látszó modellekből végső soron ugyanis az csendül ki, hogy hányféle folyamatnak kell szerencsésen egybeesnie az olyan elindulásokhoz, amelyek nem vezetnek tragikus megérkezésekhez, s hogy ebben mennyi a véletlen, mennyi lehet a tudatos, átgondolt, egyéneket közösségeikkel együtt tekintő segítés, és mi lehet mindebben az iskola és pedagógus szerepe.

E sikerességet is lehetővé tévő modellek mögött azért ott rejtőznek a cigány családok és az iskola között feszülő ellentmondások. Ezek artikulálása a könyv egyik kitűnő és eredeti része. A problémát illusztrálja és érvanyagát gazdagítja az iskola légkörének leírása, gyerekek és felnőttek ítélet- és előítélet-rendszerének feltárása. A gyűjtés egyszerre nyújt reményeket és kételyeket, de körülbelül egyértelművé teszi, hogy sok minden nincs rendben, sem a fejekben, sem abban, hogy mindezt az iskola tudomásul veszi.

A jelentős ismeretanyagra épülő könyvből néhány sokat vitatott kérdés új megvilágításba helyezését emelném ki. Különös érdeme a könyvnek, hogy itt is (mint a szerzőpáros korábbi munkáiban) megpróbálja feloldani a cigánysággal kapcsolatos deficit-közelítés korlátjait, amely közelítés olykor önfelmentésre szolgál, olykor pedig önmegvalósító próféciaaként működik. Ennek érdekében gyakorlati és elméleti síkon egyaránt megmutatja a sikeres (a domináns kultúra és az egyéni autonómia szempontjából sikeres) felemelkedés lehetőségét. A szegénységet maguk mögött hagyó, alkalmasint értelmiségivé váló romák sorsának követése azért különösen fontos, mert segíthet a kizárólagos defi-

cit-szemlélet korrigálásában. (Ennek óriási a politikai tétje, de van tudományt érintő összetevője is.)

A könyv másik érdeme, hogy jelentős részben történelmi folyamatokhoz kapcsolódva mondja el a történeteket. A megoldás hasznos, de vannak hátulütői, amelyek korrigálása további elemzéseket igényelne. Történelmi közelítés esetén minden szerző óhatatlanul kialakít valamilyen, a lehetséges mértékben objektív viszonyt a múlthoz, s ezen a kereten belül dolgozik. Az olyan kutató számára, aki már az előző rendszerben is a pályán volt, a legnehezebb feladat a Kádár-rendszer utolsó évtizedeihez való objektív viszony kialakítása. Forray R. Katalinnak erről a korról, annak alapvető ellentmondásairól adott képe érzékelteti a dilemmákat, és igyekszik elkerülni a kicsit is szélsőséges ítéleteket. Eközben azonban, csak mellesleg, felvet egy továbbgondolásra érdemes dilemmát. A késő-kádárizmusban igen kitűnő cigány-elemzések és javaslatok kerültek ki „felülről”, miközben fent olyan politikusok ültek, akik mindehhez semmit nem értettek, nem is akartak érteni. Forray tehát kutyafuttában megemlíti a szakértők szerepét. Ha nem is ebben a dolgozatban, de érdemes lenne tisztázni a szakértők és hatalom viszonyát, a szakértői anyagok gyakran „független” és progresszív jellegét egy továbbra is ideologikus és konzervatív politikai közegben. Mindezzel együtt becsülendő Forraynak a múltból adott árnyalt értékelése, világos kritikája és az, ahogyan néhány nehéz kérdést megfogalmazott.

Forray R. Katalin – Hegedüs T. András (2003): *Cigányok, iskola, oktatáspolitikai*. Oktatókutató Intézet – Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.

Ferge Zsuzsa
