

Doktori (PhD) értekezés

**Hátrányos helyzetű csoportok a felnőttoktatásban:
motivációk, esélyek**

Pető Ildikó

**Debreceni Egyetem
BTK
2005**

TARTALOMJEGYZÉK

I.	BEVEZETŐ	1. old.
II.	ELMÉLETI, SZAKIRODALMI ALAPOK	5. old.
1.	A társadalmi hátrányos helyzet	5. old.
1.1.	A társadalmi hátrányos helyzet fogalma	5. old.
1.2.	Hátrányos helyzet a mai szakirodalomban	9. old.
1.3.	Társadalmi hátrányos helyzet: szegénység	12. old.
2.	A társadalmi viszonyok reprodukciója – a család és az iskola szerepe a hátrányos helyzet átörökítésében	14. old.
2.1.	A család és a társadalmi viszonyok reprodukciója	14. old.
2.2.	Tőkék: gazdasági, társadalmi, kulturális és emberi tőkék – a család szerepe a „tőkefelhalmozásban”	19. old.
2.3.	Az iskola és a társadalom	23. old.
2.4.	A hátrányos helyzet fogalma az iskolában	25. old.
2.5.	Az iskolai hátrányos helyzet okai	27. old.
2.6.	A hátrányos helyzet hatványozódása: szegregációs folyamatok az iskolarendszerben – múlt és jelen	30. old.
2.7.	A társadalmi hátrányos helyzet mérsékléséért folytatott küzdelem a fejlett világ néhány oktatási rendszerében – kitekintés	33. old.
2.7.1.	Nagy-Britannia	35. old.
2.7.2.	Amerikai Egyesült Államok	39. old.
2.7.3.	Cigányok Európában	41. old.
3.	A cigányság iskoláztatási helyzete a múltban és a jelenben Magyarországon	46. old.
3.1.	A cigánysággal kapcsolatos fogalmi bizonytalanságok	45. old.
3.1.1.	Ki a cigány?	46. old.
3.1.2.	Roma vagy cigány?	48. old.

3.2. Az iskola és a cigányok viszonya a történelem során	49. old.
3.3. A cigányok iskoláztatásának vázlatos történeti áttekintése	52. old.
3.4. Helyzetkép a cigányok iskolázottságáról	53. old.
3.5. A cigányok iskolai sikertelensége napjainkban	57. old.
3.6. A hátrányok halmozódása: kiegészítő iskolai szegregáció	61. old.
3.7. Magyarországi iskolapéldák alapelvei a cigányok középfokú oktatásában	67. old.
3.7.1. Elvek a cigányok etnikai oktatásában	67. old.
3.7.2. Cigányok és az érettségit adó középfokú oktatás	68. old.
3.7.3. Magyarországi iskolapéldák a középfokú gyakorlatban	70. old.
4. Felnőttoktatás	72. old.
4.1. Mit tekintünk ma felnőttoktatásnak?	72. old.
4.2. Kit tekintünk ma az iskolarendszerű felnőttoktatás tipikus diákjának? ..	77. old.
4.3. A felnőttoktatás – motiváció és képesség	79. old.
III. A VIZSGÁLAT DIMENZIÓI, MÓDSZEREI ÉS AZ EREDMÉNYEK	83. old.
1. A vizsgálat problémakörének a meghatározási folyamata	83. old.
2. Elővizsgálatok: Az interjúk mint a kérdőív alapjai	85. old.
2.1. Az elővizsgálatok (interjúzás) körülményei	85. old.
2.2. Az elővizsgálatok (interjúzás) tapasztalatai	87. old.
3. A kérdőíves vizsgálat	91. old.
3.1. A vizsgálat célja	91. old.
3.2. Hipotézisek	92. old.
3.3. Vizsgálati egységek	93. old.
3.3.1. A mintavétel nagysága	93. old.
3.3.2. A vizsgálat eszköze	94. old.

3.4. A kérdőíves vizsgálat elemzése	95. old.
3.4.1. Az adatok megoszlása	95. old.
A.) Demográfiai adatok	95. old.
B.) Szülők iskolai végzettsége, foglalkozása, munkája	99. old.
C.) Testvérek	101. old.
D.) Lakókörnyezet, lakás 14 éves korig	103. old.
E.) Anyagiak és kulturális helyzet	104. old.
F.) Családi nevelés, vallásos nevelés	110. old.
G.) Intézményes nevelés I. –Bölcsőde, óvoda	110. old.
H.) Intézményes nevelés II. -Általános iskola, tanórai tevékenység-	113. old.
I.) Intézményes nevelés III. -Általános iskola, tanórán kívüli tevékenység-	116. old.
J.) Továbbtanulási tervek az általános iskolában	117. old.
K.) Intézményes nevelés IV: -Középiskola-	118. old.
L.) Munka, munkahely	122. old.
M.) Esti gimnázium – Vélemény az érettségiről	123. old.
N.) Saját család	127. old.
O.) Identitás.....	128. old.
3.4.2. „Tipikus diák”, avagy kik tanulnak az esti/levelező gimnáziumban	129. old.
3.4.3. Az esti/levelező gimnáziumban tanulók klasszifikációja	134. old.
3.4.3.1. A típusok	135. old.
A.) Városi-falusi munkáscsaládból származók	135. old.
B.) Középosztálybeli családból származók	137. old.
C.) Falusi szegény családból származók	138. old.
D.) Cigány családból származók	139. old.
3.4.3.2. A gyermekkor néhány vonatkozása típusonként	142. old.
A.) Családi nevelés	142. old.
B.) Intézményes nevelés – általános iskola	147. old.
C.) Intézményes nevelés – középiskola	149. old.
3.4.3.3. A tankötelesekor utáni időszak néhány vonatkozása	150. old.
A.) Munka, munkahely	150. old.
B.) Érettségi	152. old.
C.) Saját család	156. old.
IV. ÖSSZEGZÉS	158. old.
V. IRODALOM	164. old.

MELLÉKLETEK

I. BEVEZETŐ

Az utóbbi években országos és kisebb fórumokon is sok szó esett a felnőttoktatásról. Ezen oktatási forma mellett legújabb érvként a fejlett polgári társadalmakkal (is) példálózunk, ahol a felnőttek tanulásának, oktatásának még sokféle változata kialakult. E formák a munkaerő-piaci, szakmai tanfolyam-jellegű átképzéstől a szabadidő kulturált eltöltésére irányuló csoportfoglalkozásokig terjednek. Ezek jogi szabályozása országonként különböző, de majd minden országnak van valamiféle, a felnőttképzésre vonatkozó törvénye.

Ma már hazánkban is elfogadott az Európai Bizottság „Fehér Könyv”-e gondolatai „az egész életen át tartó oktatás és képzés”-nek, a „második esély intézményei”-nek a szükségességéről. A „második esély” fogalma pedig a felnőttoktatás fogalmának a tágulásával bekerült a mi Közoktatási törvényünkbe is.

„Az oktatási rendszerből kihulló tanulók számára újabb esélyt jelent a közoktatási rendszer második csatornájaként is felfogható iskolarendszerű felnőttoktatás, mely a korrekció és az esélynövelés céljait is szolgálja, de a kilencvenes években funkciója volt a szerkezeti feszültségek levezetése, és a munkanélküliség elleni védekezés, a parkoltatás is. A ránehezedő társadalmi elvárásoknak ez a szféra azonban nehezen tud megfelelni, mivel az oktatás szinte mindig részidőben folyik, a tanulók nagy része munka mellett, másik része eltartottként vesz részt benne, s a tanárok többsége is részfoglalkozásuként oktat ezekben a képzési formákban.” (Szívósné, 2001:42)

A hagyományos oktatási rendszerből a végzettség megszerzése nélkül való kikerülésnek több oka lehet, amely okok a legtöbb esetben halmozódnak. A családi háttér hatása, ezen belül is a szülők iskolai végzettsége, – az oktatás expanziójának az időszakában is – az oktatás alsó szintjén a legerőteljesebb. A hatása ugyan a későbbiekben csökken, éppen az expanzió miatt, de az e faktorból eredő hátrányok már a tanulmányok elején kifejtik (szinte végleges) hatásukat. A családi háttér fontos jellemzője a család anyagi helyzete. A Magyar Háztartás Panel vizsgálatok eredményei igazolták, hogy a családon belül az oktatásra költött összeg egyenes arányban van a család jövedelmével.

Ma már az is többszörösen bizonyított, hogy a település jellege meghatározza az ott élők iskolai végzettségét. Egy kistelepülésen élő gyermek iskoláztatására jellemző, hogy a falu iskolája nagy valószínűséggel rosszabbul felszerelt, hogy a továbbtanulásnál számolni

kell az utazásra fordított idő értékével, az utazás vagy a kollégiumi/albérleti elhelyezés költségeivel, s a pénzzel nehezen kifejezhető, pl. a neveléssel kapcsolatos tényezőkkel is, azaz, hogy a gyermek felügyelete lazul, tőle el kell válni. A kistelepülésen élő szülők és ott dolgozó pedagógusok óhatatlanul kevésbé járatosak a továbbtanulási lehetőségek és a munkaerő-piaci igények tekintetében, ami beszűkíti a gyermek lehetőségeit térben és minőségben is.

Ma Magyarországnak van egy olyan etnikuma, ami egyre nagyobb arányát jelenti a társadalomnak. A cigányokkal kapcsolatban még mindig arról kell beszélünk, hogy származásuk miatt hátrányt szenvednek az élet minden területén és minden szakaszában. Tudjuk vizsgálatokból, hogy a gyakran rossz szociális és kulturális háttérrel rendelkező cigánygyerekek előrehaladása elé további akadályokat állít az iskola az előítéleteivel és a szegregációs törekvéseivel.

Napjainkban az általános iskolát befejezők kétharmadának javulnak az esélyei, mert középiskolába jutnak. Arra azonban nincs biztosíték, hogy el is végzik a középiskolát, sőt számolni kell azzal, hogy a korábbi évekhez képest nagyobb lesz a lemorzsolódás. A középfokú oktatásba bejutnak be olyanok is, akik korábban „alkalmatlanok” voltak az adott iskolatípusra, vagy iskolára, hiába csökkenti a legtöbb középiskola a követelményeit. A gyerekek egyharmadának viszont ennek ellenére is romlottak az esélyei. Tartós munkanélküliség vár azokra, akik az általános iskolát nem végzik el, vagy akik bukások után ismétlődően végzik el, akik iskola után „eltűnnek” (vagyis az a 2,9%, aki a 8 általános után nem tanul tovább), továbbá azokra, akik a szakmunkásképző alacsony presztízsű (ma már „eladhatatlan” nehézipari, gépipari stb.) szakmai képzéséből kerülnek ki. Ez az a réteg (és a szüleik), amelyik még nem ismerte fel, hogy milyen szakmát kellene tanulni, hogy ne legyenek munkába állási és megélhetési gondjaik, vagy a körülményeik miatt nem választhatnak más iskolát.

Kik a hátrányos helyzetűek? Kik a leszakadók? A hátrányos helyzet sohasem volt pontosan meghatározható, egzakt fogalom. Alapvetően az objektív relatív depriváció fogalmának felel meg. A hátrányos helyzetűek közé szokták sorolni a szegényeket, a társadalom peremére szorulókat, a deviánsokat. A hátrányos helyzet pedagógiai szempontból a sikeres iskolai előrehaladás szemszögéből fogalmazza meg a gyerekek kedvezőtlen pozícióját a többiekhez, a társadalmilag kedvezményezettekhez viszonyítva.

A hátrányos helyzet szakirodalmában a hetvenes évekig nyúlik vissza a dolgozat, mert a mai értelmezéseknek, fogalmaknak és fogalomrendszernek az akkor született írások, az

írások által közvetített gondolatok tekinthetők az alapjának. Ebbe a fejezetbe épült be a „tőkék” fogalma, mert a változást abban látjuk, hogy a társadalom szétszakadásának következményei előtérbe helyezték a hátrányos helyzet ezen összetevőit. Itt tárgyaljuk az iskola hátrányosító tevékenységét is, valamint a szegregációs folyamatokról adunk összefoglalást. A témában készült nemzetközi összehasonlító vizsgálatok (pl. Muller és Karle 1993-as munkája) kiemelik, hogy a hátrányos helyzet fogalma, az iskolának a társadalmi osztályokat fenntartó szelekciós, durvább esetekben szegregáló tevékenysége országonként más és más. A különbségek az országok történelmében keresendők. Ezért végigvezetjük a család és a társadalmi viszonyok kapcsolatát történelmünk nagyobb egységei szerint tagolva.

A dolgozat elméleti részének második nagy egységében áttekintjük a cigányok magyarországi helyzetét, középpontba állítva az iskolát. A történeti áttekintés során két vonalat emeltjük ki, a cigányok és az iskola, valamint a cigányok és az állami gondozottság kérdését. Ez utóbbit részben azért, mert az interjú alanyaink között többen is voltak, akik állami gondozottként nagykorúságukig gyermekotthonban, vagy nevelőszülőknél, esetleg örökbefogadó szülőknél nevelkedtek. A velük való beszélgetéseket különösen értékesnek tartjuk a magunk számára.

A szakirodalmi feldolgozás harmadik része a felnőttoktatásról szól. Itt csak rövid áttekintést adunk az elmúlt évtizedekről, hiszen a mai állapotok és a felnőttoktatás feladatai teljes mértékben megváltoztak. A fejezetben nem jelenítjük meg azt, hogy a mai „felnőttoktatás” fogalom, amit divatosan „life long learning”-nek kezdenek használni, a korábbi fogalomhoz képest már egy igen tág kifejezés. A korábbi megközelítések, a mai értelmezés szerint az új feladatoknak csak egy szeletét adják. Egy olyan szeletét, amiről nem is szokás beszélni, miközben a társadalmi elvárások ezzel kapcsolatban egyre erőteljesebbek. A fejezetben csak ezzel a részterülettel, a gimnáziumi képzéssel foglalkozom.

Mivel a dolgozatban egy Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében készült vizsgálat eredményeit mutatom be, ezért az idevágó szakirodalom megyei vonatkozásait is igyekeztünk kiemelni. Szabolcs-Szatmár-Bereg megyére több okból esett a választás. Részben, mert Szabolcs-Szatmár-Bereg megye a hátrányosító tényezők szempontjából az egyik legrosszabb mutatókkal jellemezhető megye, részben, másrészt mi* is ebből a megyéből, a megye egy olyan kisfalujából származunk, ami soha nem számított gazdag településnek, de a rendszerváltás óta szemmel látható a sorvadása. Ebben a faluban cigányok és nem cigányok némi távolságtartással, de békében éltek egymás mellett. Tipikus településnek számít abban a

* a dolgozat címlapján megjelölt szerzője

tekintetben, hogy kis mérete ellenére a múltban, és a „C”-lakások ellenére ma is, térben elkülönülve élnek a cigányok. A falu íratlan értékrendszere szerint vannak olyan cigány családok, akik a „jobb” utcákban házat építhettek, vagy beköltözhetek (ez utóbbi a falu értékrendje szerint az „értéktelenebb” megoldás). De vannak olyanok, akiknek a beköltözését megfoghatatlan eszközökkel megakadályozza az utca közössége. Eközben már nem egy olyan évet tartanak számon, amikor csak cigány származású gyermek született a faluban.

A megye kiválasztásában a harmadik indokom az volt, hogy szabolcsi révén ismerjük a megyét, sok kapcsolatunk van még, amire a munka során számítottunk. Negyedik indokként említjük, ami a gondolataimat is elindította, hogy PHARE támogatással hat esti gimnáziumi osztályt indítottak be csak cigány származásúak számára. Óriási volt az érdeklődés. Felvetődött bennünk a kérdés, hogy miért nem jelentkeznek/jelentkeztek ezek az emberek a hagyományos esti gimnáziumba? Ha nem akarnak hagyományos osztályba járni, akkor van-e különbség eddigi életükben, iskolai pályafutásukban, motivációikban, jövőképükben közöttük és a hagyományos osztályba járó, többségében nem cigány hallgatók között?

A dolgozat célja egy vizsgálat eredményeinek, következtetéseinek a bemutatása. Az alapot egy 509 kérdőíves felmérés adja. Írásban kérdeztük meg a Szabolcs-Szatmár-Bereg megye esti/levelező gimnáziumaiban tanulókat, miután interjúkat készítettünk azokkal, akik ugyanilyen képzésben vesznek részt, de cigány osztályokban tanulnak.

Már a vizsgálat közben is világos volt, hogy több kérdésünk marad, mint amennyivel elkezdtek a munkát. Nyilvánvaló, hogy a teljes(ebb) kép kedvéért folytatni kell a kutatómunkát, hogy tudjuk, mennyit érnek az érettségihez fűzött remények.

II. ELMÉLETI, SZAKIRODALMI ALAPOK

1. A társadalmi hátrányos helyzet

1.1 A Társadalmi hátrányos helyzet fogalma

Zám Mária „A szegénység, egy társadalompolitikai kategória vizsgálata” (1990) című írásában rámutat, hogy a hazai tudományos gondolkodásban a *hátrányos helyzet fogalma* – az egyenlőtlenségi viszonyok elemzése kapcsán – az 1970-es évekre alakult ki. Ez időben a tengerentúli kutatók – az okokon túljutva – már a jelenség következményeit és még inkább a következmények enyhítésének lehetőségeit vizsgálták, melynek nyomán a szociális mobilitás és az esélyegyenlőség fogalmának az újragondolását javasolták (Merelman, 1973).

A hazai tudományos munkákban az 1970-es évek végén vált általánosan elterjedté a hátrányos helyzet fogalmának használata, melyet hol tágabb, hol szűkebb tartalommal töltöttek meg:

- Használták egyrészt népcsoportokra (például a cigányokra, mint etnikumra), akiket a magyar lakossággal szemben hátrányos helyzetűnek minősítettek.
- A város és falu egyenlőtlen fejlődésének tükrözésére települési hátrányról beszéltek.
- A munkamegosztás területi egyenlőtlenségéből következő ingázást, mint a bejárók hátrányos helyzetét ábrázolták.
- E fogalom alkalmazása a művelődés tekintetében volt a legáltalánosabb: hátrányos helyzetűként kezelték a munkásosztály és a parasztság – elsősorban gyermekeinek – jelentős részét.

1981-ben „A többszörösen hátrányos helyzetű rétegek vizsgálatáról” címmel konferencia került megrendezésre, ahol a hátrányos helyzet jelenségével összefüggésben a következő megállapítások születtek:

- „Hátrányos helyzetben azok a személyek, illetve családok vannak, amelyeknek szükséglet-kielégítési lehetőségei s lehetséges életmódja a társadalom többségénél lényegesen rosszabb” (Zám, 1990:58).
- „A társadalmi hátrány tehát mindig a társadalmilag akceptált, átlagos szükséglet-kielégítéstől való elzártságot, megfosztottságot jelent.” (Zám, 1990:58)

- „... halmozottan hátrányos helyzetűeknek azokat az embertársainkat szoktuk nevezni, akik mélyen társadalmunk átlagos jóléti színvonala alatt, a legszűkösebb, legszorongatottabb életviszonyok között élnek.” (Zám, 1990:58)
- „Ki tudja biztonsággal megmondani, hogy egy alagsori szükséglakás oka-e az itt felnövő gyermekek rossz iskolai eredményeinek, majd rossz munkaerő-piaci helyzetének, esetleg tartós betegségének, illetve agresszív magatartásának, vagy következménye a szülők alacsony iskolázottságának, alacsony keresetének, esetleg annak, hogy nem voltak képesek a tanácsnál önmaguk érdekeiért harcolni, 3-4 gyerek esetén papíron létező jogukat érvényesíteni? Minthogy a válasz bizonytalan, ma a „hátránynak”, hátrányos helyzetnek nevezzük azt is, ha valaki öreg, fogyatékos, sokgyermekes, elmebeteg, azt is, ha alacsony a jövedelme, rossz a lakása, a munkája. (Ferge, 1991:187)

A társadalmi hátrányos helyzet okait vizsgálva jellemzően a következő négy – egymással erősen összefüggő – nagy csoportot különíti el a szakirodalom (Ferge, 1991; Gáti, 1982,1983):

- Olyan biológiai-fiziológiai, azaz főként természeti eredetű okok (betegség, fogyatékos, öregség, gyerek), melyek a társadalmi gyakorlatba való bekapcsolódást akadályozó jövedelemhátrányt eredményeznek.
- Olyan egyéni okok (bűnözés, alkoholizmus,...), melyeket a társadalom ugyan büntethet, gyógyíthat, azonban ez esetekben is kizárólag az egyént „kezeli”; az a tény, miszerint az egyéni „bűnért” a család, és elsősorban a gyermek fizet súlyos árat, gyakran háttérbe szorul.
- Egyszerre egyéni és társadalmi okok, így a bűnözés, az alkoholizmus, a rossz munkaerőkölcs, a felelőtlenség miatti leányanyaság, az „önártóan magas gyermekszám” (Gáti, 1982).
- Olyan főként társadalmi eredetű okok, melyek a már kialakult társadalmi munkaszervezetből, a struktúra adott működési módjából következnek. (Így a család, amelyben az egyén születik, a körülmények, amelyek között felnő, életesélyeit, lehetőségeit nagymértékben meghatározzák. A kialakult település-szerkezetből következően a társadalmi javakhoz és szolgáltatásokhoz való hozzájutásra ugyancsak eltérő eséllyel, lehetőséggel rendelkeznek az egyes emberek. A lakásállomány-lakásrétegződés is fontos tényező: „A lakásrétegződés olyan szorosan kapcsolódik a társadalmi erőviszonyokhoz, hogy a felnőtt generáció életében társadalmi helyzetének

következménye, okozata.” (Ferge, 1991:196). A család és az iskola szerepéről bővebben a II.2. fejezetben lesz szó.)

Ezen okokat – véleményünk szerint – szükséges a társadalmi folyamatok egy szociálpszichológiai aspektusával is kiegészíteni: a társadalmi hátrányok átörökítését az a szegregáló, kizáró bélyeg is segíti, melyet *előítélet* hoz létre. A negatív színezetű előítélet – így jellemzően az etnikai előítélet – „...hibás és rugalmatlan általánosításon alapuló ellenszenv. Megmaradhat az érzések szintjén, de kifejezésre is juthat a viselkedésben. Irányulhat egy-egy csoport egésze, de egyetlen egyén ellen is, azon az alapon, hogy az illető a szóban forgó csoport tagja.” (Allport, 1999:38). Egy embercsoport bizonyos jellemvonásainak, tulajdonságainak túlzó általánosítását *sztereotipizálásnak* nevezzük. A sztereotipizálás annyit jelent, hogy a csoportba tartozó egyéneknek hasonló jellemvonásokat tulajdonítunk attól függetlenül, hogy a valóságban mennyire különböznek a csoport tagjai egymástól.

Az előítélet egyik meghatározója a személyiség öngazolási szükséglete. (Ha sikerül elhittetni magunkkal, hogy a bántott csoport értéktelen, tagjai buták, erkölcstelenek, akkor leigázhatjuk őket, megfoszthatjuk őket a továbbtanulás lehetőségétől, hiszen nem kell azt gondolnunk magunkról, hogy mi erkölcstelenek vagyunk. Az öngazoláson kívül emberi szükséglet pl. a státusz és a hatalom is. Ha pl. a társadalmi és gazdasági hierarchia alján helyezkedünk el, akkor igényünk támadhat arra, hogy legyen egy nálunk is megnyomorítottabb kisebbség. Így lesznek, akikkel szemben fölényben érezhetjük magunkat (Allport, 1999; Aronson, 2003).

A sztereotípa nem szükségképpen szándékosan rosszindulatú magatartás: gyakran nem más, mint világszemléletünk leegyszerűsítése, és bizonyos mértékig mindannyian élünk vele. Ha sztereotípa tapasztalaton alapul és nagyjából pontos, akkor a világban való jobb eligazodásunkat szolgálja. Azonban a legtöbb sztereotípa inkább szóbeszéd és a tömegkommunikációs eszközök által összemixelt elképzeléseken alapszik. A dolgok iróniája, hogy azt a hajlandóságunkat, hogy az áldozatot hibáztatjuk, amiért áldozattá tétetett, az a vágyunk motiválja, hogy a világot igazságos helyként kezeljük. (Allport, 1999; Aronson, 2003)

Az iskolai gyakorlatban a gyermek társadalmi helyzetével összefüggő viselkedési mintáit, lehetőségeit befolyásolhatja a *Pygmalion-hatás* is, amit Robert Merton „önmagát beteljesítő jóslatnak” nevezett el. A Pygmalion-hatás azt jelenti, hogy számtalan árnyalt és burkolt jelzés, mechanizmus révén a sugallt viselkedés ténylegesen megjelenik. A jelenség

vizsgálatának klasszikus példája Rosenthal és Jakobson nevéhez fűződik (1968): kísérletük során egy iskola tanáraiban néhány gyerek iskolai teljesítményével kapcsolatosan pozitív elvárásokat alakítottak ki, majd azt tapasztalták, hogy a gyerekek osztályzatai valóban javultak az év végére.

A későbbi vizsgálatok során egyértelművé vált, hogy a gyerekek intellektuális teljesítményére, magatartására, iskolai pályafutására vonatkozó elvárások jellemzően olyan tapasztalatokra épülnek, mint a szülők iskolai végzettsége, foglalkozása, a tanuló neme, valamint korábbi iskolai előmenetele; azonban ezen szempontok többsége szoros összefüggést mutat a fiatal társadalmi helyzetével. A „önmagukat beteljesítő jóslatok” így könnyedén a hátrányok erősödéséhez és amolyan „ördögi kör” kialakulásához vezethetnek, elsősorban a gyermekek önbecsülésének csökkenése következtében.

A társadalmi helyzet hatását erősítheti, hogy a felsőbb társadalmi osztályba tartozó szülők gyerekei minden pozitív tulajdonságért jobb minősítést kapnak, mint azok a gyerekek, akiknek szülei a társadalmi ranglétra alacsonyabb szintjein helyezkednek el (Allport, 1999; Aronson, 2003).

A „Pygmalion-hatás” azonban nemcsak „ördögi kört”, hanem játékon irányuló változásokat is eredményezhet (Allport, 1999):

- Egyrészt küzdeni taníthatja meg az egyént, aki ugyan szégyelli helyzetét (stigmáját), azonban felfedezi lehetőségeit: a dac és/vagy kitörni vágyás, az önmaga megmutatásának szüksége, büszkesége motiválja, küzdővé teszi.
- Másrészt jogos igényeinek érvényesítésére taníthatja meg az egyént, vagyis arra, hogy valós helyzetét feltárva a társadalom segítségéből mind nagyobb mértékben részesüljön.

A modern társadalmakban a hátrányok három típusát különböztetik meg: -általános, egyéni helyzetből fakadó hátrányok, -jól körülírható csoporthoz való tartozásból fakadó hátrányok, -a halmozottan hátrányos helyzetben lévő, a társadalomból ki-, vagy leszakadó egyének hátrányai:

- „egyéni hátrány”: senkiről nem mondható el, hogy minden helyzetben, viszonylatban, szempont szerint kiváló, de legalábbis „normális vagy átlagos” helyzetben van.

- hátrányok egy adott csoporthoz tartozókra nézve jellemzőek a csoportok egymáshoz hasonlítása során. A hátrányok lehetnek öröklött vagy szerzett fizikai vagy szellemi hátrányok, illetve a társadalmi helyzetből fakadóak.

- a halmozottan hátrányos helyzetűeknek a társadalomból való ki-, vagy leszakadása szinte törvényszerűen bekövetkezik. Ezen típusú hátránynak az enyhítése a XXI.sz.

társadalmi számára, különösen nagy veszélyessége miatt, óriási kihívást jelent az oktatási, az egészségügyi, a szociális és a foglalkoztatási szférában.

Az előbbieken – a teljesség igénye nélkül – felsorolt tényezőket vizsgálva egyértelművé válik, hogy azok egyaránt okai és okozatai a társadalmi hátrányos helyzetnek: kapcsolatuk és időrendiségük nem, vagy csak nehezen tisztázható; ez pedig felveti a hátrányos helyzetű egyén személyes felelősségének kérdését. Napjainkban a társadalmi köztudatban meglehetősen elterjedt nézet, hogy az elmúlt harminc év során mindenkinek lehetősége nyílt felzárkózni, előre lépni, és aki ezt nem tette, az önmaga hibás. Nem szabad azonban figyelmen kívül hagyni a hátrányos helyzet okozat jellegét: a társadalmi munkamegosztásból eredő struktúrában mindig is voltak, vannak és lesznek olyan szerepkörök, amelyek nem igénylik a felemelkedés, a változtatás vágyát.

A lehetőségek, a haladás ígérete nem mindenhol jut el a távolság miatt, amely egyaránt lehet földrajzi és társadalmi. Kiemelkedően fontos annak tudatosítása, hogy a létező és felismert lehetőséggel is csak különböző energiaráfordítással lehet élni, eme távolságoktól, valamint a család és a környezet addigi tapasztalataitól függően. „Könnyebb a jó utat választania annak, aki mindig csak ezt látta – s olykor emberfelettien nehéz annak, aki rosszul indult.” (Ferge, 1991:198)

1.2. Hátrányos helyzet a mai szakirodalomban

Magyarországon az 1989 óta eltelt időszakban – melyet egyfajta piacgazdaság jellemez – az egyre jobban leszakadó rétegeket is érintő változások nem egyszerűen nehézségeik fokozódását eredményezték, hanem olyan törésvonalakat indukáltak, amelyek igen komoly társadalmi és gazdasági egyenlőtlenségek kialakulásához vezettek. Ezek a törésvonalak (Mayer, 2003) a társadalmi integrációt, az együtt és egységben gondolkodást akadályozzák meg. A rendszerváltás vesztesei a tőke (gazdasági tőke), a hatalom (társadalmi tőke) és az iskolai és szakmai végzettségek (emberi, tőke, kulturális tőke) hiánya miatt nem képesek megszilárdítani pozíciójukat a megváltozott munkaerőpiacon; ez könnyedén a társadalmi munkamegosztásból és akár magából a társadalomból való kirekesztődésüket eredményezheti.

Az 1980-as évek hátrányos helyzettel, valamint okaival foglalkozó elméletei a társadalmi változások nyomán *új szempontokkal* bővültek: általánossá vált a munkanélküliség,

a hajléktalanság, a felerősödő regionális különbségek, az etnikai hovatartozás és az egyszülős család hátrányosító tényezőként való kezelése. Eme sort Mojzesné (2002) a női, illetve a nyugdíjas szereppel tovább bővíti.

Kerülő Judit (2000) a hátrányos helyzetet okozó körülményeknek öt *fajtáját* vázolja fel, amelyek sokszoros halmozódása szinte minden esetben súlyos állapotot eredményez:

- A családi életciklus hátrányai: különböző vizsgálatok egyértelműen bizonyították, hogy a sok gyermeket nevelők, az egyedülálló szülők, és az egyedül élők (így az idősek jelentős része) nagyobb kockázattal kénytelenek szembenézni.
- Munkaerő-piaci hátrányok: a marginalizálódásnak fokozott az esélye, ha a családban legalább egy tartósan munkanélküli családtag van.
- Regionális egyenlőtlenségekből fakadó hátrányok: az un. nyugat-keleti lejtő – tehát az ország nyugati és keleti része között meglévő jövedelmi, gazdasági és fejlettségbeli különbségek – társadalmi hatása széles körben ismert.
- Képzettségi hátrányok: Az iskolai végzettség és a szociális körülmények közötti összefüggés köztudott: az általános vagy annál alacsonyabb iskolai végzettség jelenti a legnagyobb kockázatot. Az általános iskolai végzettségűek és a diplomások szegénnyé válása kockázatának különbsége az 1990-es évek során hatszorosról tízszeresre emelkedett.
- Etnikai hovatartozásból fakadó hátrányok: „A cigányság továbbra is a legmagasabb szegénységi kockázattal rendelkező társadalmi csoport, így a cigány népességnek gyakorlatilag esélye sincs arra, hogy kilábaljon a szegénységből.” (Kerülő, 2000:2)

A rendszerváltás után a hátrányos helyzetnek több rokonfogalma vált általánosan elterjedté, így a társadalmi egyenlőtlenség, kirekesztettség, depriváció, szegénység.

A hátrányos helyzet problémája gyakran valós jelentésétől szűkebben, mint „szegénység-probléma” jelenik meg a politikai és a hétköznapi gondolkodásban. A *szegénység* – mely alacsony jövedelemmel, kis fogyasztással, rossz lakáskörülményekkel vagy éppen rendezetlen lakásviszonyokkal jellemezhető – könnyedén azzal járhat, hogy az érintett személyek életében a tanulás (tanítatás), a szakmai továbbképzés (szakképzés), és a kulturális javak fogyasztása háttérbe szorul vagy rosszabb esetben teljesen ki is marad. „A társadalom alsóbb régióiban a formálódó „új” egyenlőtlenségek a hátrányok olyan komplex együttesét alakították ki, amelynek a felszámolása egyetlen eszközzel, így az oktatási feltételek megjavításával nem orvosolhatók, nem oldhatók meg.” (Mayer, 2003:46)

A szegénység növekedése egyre több társadalmi és politikai konfliktust gerjeszt. Sajnálatos módon ezek a konfliktusok hazánkban (is) etnikai színezetet kapnak – e csoportot mind a szakmai körökben, mind a társadalmi köztudatban gyakran azonosítják a cigánysággal –, így valódi tartalmuk rejtve marad. (A szegénységről szól dolgozatunk következő fejezete.)

Az elmúlt években a *leszakadás*, a *leszakadó réteg* fogalma kapott különös hangsúlyt (Atkinson, 1998; Egedy, 2001; Füleki, 2001, Ladányi és Szelényi, 2004; Béres, 2002). Eme kifejezés gyűjtőfogalomnak is tekinthető: a hátrányos helyzet árnyalásának szándékából született a „szociális deprivációk” és „devianciák” figyelembevételével. Farkas Péter (1996) a leszakadó réteget az iskolában sikertelenek csoportjából (középfokon nem tanulók, a szakképzésből és a középiskolából lemorzsolódók, a munkaerő-piaci igényeknek meg nem felelő szakképzésben részesülő fiatalok) származtatja.

Napjaink gyors változásai, a társadalom átalakulása és szétszakadása miatt a hátrányos helyzet fogalma „... nagyon bizonytalan körvonalú, nem lehet pontosan tudni, hogy mit jelent, pontosabban: hogy milyen helyzet értendő rajta” (Loránd, 2000:13). A bizonytalanságnak fogalmi szinten az az oka, hogy a hátrányos helyzet viszonyfogalom, hiszen valaki csak valamilyen szempontból lehet hátrányos helyzetű, azaz egyik helyzetben hátrányos helyzetű, míg egy másik helyzetben nem tekinthető annak. Viszonyfogalom azért is, mert csak valaki más(ok)hoz képest lehet hátrányos helyzetben az egyén.

A hátrányos helyzet történelmi kategória, „... rugalmas, a konkrét gazdasági-történelmi környezethez alkalmazva változó kategória. Mást jelentett a hátrányos helyzet az 1980-as években és mást a '90-esekben, mást jelent ... Nyugat-Magyarországon és a keleti megyékben. ... azok tekinthetők, akik 'itt és most' hátrányosak ...” (Liskó, 1997:60).

Fogalmi bizonytalanság alakul ki a fogalom pedagógiai-pszichológiai dimenziója szerint is. Hátrányos helyzetben van az egyén (pl. gyermek), aki nem tanulhatja azt, amit szeretne (szemben azzal a társával, aki ezt megteheti), akivel nem az egyéniségének megfelelő módon bánnak, aki valamilyen ok miatt nem él érzelmi biztonságban.

A hátrányos helyzet fogalmának bizonytalanságát az is okozhatja, hogy annak megítélése értékfüggő, azaz hogy a minősítést adó társadalom és intézményei (pl. az iskola) teljesítmény-centrikus vagy egyén-centrikus-e (2000, Loránd).

1.3. Társadalmi hátrányos helyzet: szegénység

„Volt egyszer egy szegény ember, de az olyan szegény ember volt ám, mint a templom egere. Hétszámra nem evett mást, mint amit az útszéli fákon talált, s ott hált meg az ároksparton, ahol rásteledett. Akkor leterítette egyetlen köpenyét, és leheveredett, de nem volt sok köszönet abban sem, hiszen az a köpeny olyan lyukas volt, mint a szita. A köpenyénél csak a zsebe volt lyukasabb, de nem is fordult elő ott egyetlen krajcár sem évek óta...” (Bokor, 1987:8).

Valaha ilyen formán kezdődtek a mesék a szegény emberről. A valóság azonban lényegesen kegyetlenebb: Magyarországon még a 19. században is tízezrek haltak éhen egy-egy rossz termésű évben vagy járvány idején, és a 20. században is nagy tömegek néztek szembe ínséggel, súlyos nélkülözéssel, hajléktalansággal. Munkanélküliség, nyomornegyed, kilakoltatás, ingyenkonyha, zálogház – sokakban napjainkban is ilyen asszociációkat kelt a szegénység fogalma.

„Egy mai mesének valahogy így kellene kezdődnie: Volt egyszer egy szegény ember. Szegény volt már az apja is, így aztán nem tanulhatott, napszámosként dolgozott egy nagy úr birtokán. A háborúba behívták katonának, s mire a fogságból hazatért, lekéselt a földosztásról. Egyet sem búslakodott, fogta a motyóját, elment a városba, s beállt egy nagy gyárba segédmunkásnak. Sokat dolgozott, de keresett is: jutott belőle élelemre, ruhára. Szívesen meg is házasodott volna, de hát a munkásszállásra mégse vihette az asszonyt, arra meg sosem volt elég pénze, hogy házat építsen magának. Így aztán egyedül maradt. Amikor az évek elszállván nyugdíjba ment, hazaköltözött a falujába. Azóta is ott él egyedül. Vett egy disznót, a ház körül megtermeli a zöldséget, a többi nélkülözhetetlen kiadásra gondosan beosztott nyugdíja elegendő. Még félre is tesz belőle valamicskét, ha egyszer megbetegedne. Ruhára, utazásra nem költ, nincs televíziója, hűtőszekrénye. De nem fázik, hiszen mindig van elegendő tüzelője, s nem is éheznek, hisz mindig kerül valami az asztalára, ünnepeken hús is, bor is.” (Bokor, 1987:7)

Az egykori nincstelenekhez képest ez az ember majdhogynem jómódúnak mondható: a mai magyar társadalom átlagos életszínvonalától azonban jelentősen elmaradnak körülményei. Az egykori és a mai szegénységet sok jellegzetesség választja el egymástól, azonban egy szempontból megegyeznek: az adott társadalom legrosszabb helyzetben lévő tagjai tartoznak csoportjukba.

A *hagyományos szegénység* – mint már korábban utaltunk rá – elsősorban az alacsony jövedelmet és az ebből eredő hátrányokat jelenti, azonban a szakirodalmi alkalmazása nem határolódik el egyértelműen a hátrányos helyzet fogalmától (Andorka, 1997). A szegénység meghatározásakor abszolút, vagy relatív szegénység különböztethető meg. Míg az *abszolút szegénység* esetében a család, vagy az egyén a létminimum alatt él, addig a *relatív szegénység* azt jelenti, hogy az egyén, vagy a család jelentősen elmarad a társadalom átlagos jövedelmi, valamint más, életkörülményekre vonatkozó viszonyaitól; vagyis az, hogy ki tekinthető szegénynek nagyban az adott társadalomtól függ. A szegénység e két kategóriája között éles határvonal húzható, azonban a relatív szegénységet és a hátrányos helyzetet vizsgálva ez nincs így: ugyan hagyományosan a hátrányos helyzetet a relatív szegénységnél tágabb körű hátrányokra vonatkoztatják, azonban ez a különbségtétel számos szerző esetében nem figyelhető meg.

Bokor Ágnes meghatározása szerint: „Azok a szegények ma Magyarországon, akik a társadalom által nyújtható javak bizonyos köréhez (tudás, hatalom, autonómia, stb.) nem vagy csak a társadalom többi tagjához képest igen csekély mértékben jutnak hozzá, az életfontosságú anyagi javakban pedig mennyiségi értelemben, szükségleteinek megfelelő arányban részesülnek.” (Bokor, 1987:35)

A szegénységet Orolin Zsuzsa (1980) szerint sem tekinthetjük csupán jövedelmi vagy fogyasztási elégtelenséget jelölő kategóriának. A szegénység általában egy hosszabb időszak alatt kialakuló állapot, többtényező együttes hatásaként létrejövő sajátos életmód, melynek alakulását az alacsony iskolázottság, az alacsony szintű munkavállalási hajlandóság, a család kedvezőtlen demográfiai összetétele, egészségi állapota mind-mind befolyásolja. Ez a sajátos életmód egészen különös norma és értékrendszerrel – vagyis „*szegénység kultúrával*” jár együtt; melynek elsődleges szerepét védő funkciójában látják a kutatók: e nélkül ugyanis a csoport tagjai adott életkörülményeik között nem lennének képesek mentális egészségük fenntartására.

Spéder Zsolt (2000) Andorka Rudolf nyomán a *tartós szegénységnek* öt jellegzetes *formáját* különíti el:

- a hagyományos szegénységet, mely az alacsony végzettségből ered (így leginkább a szakképzetlen szakmunkások és az idős parasztokat érinti),
- az új szegénységet, melyet a munkaerőpiacról való tartós kiszorítottság jellemez (így képzettségbeli, valamint helyi munkapiaci okai egyaránt lehetnek),

- a demográfiai szegénységet, mely a „kereseti potenciál és a fogyasztási szükséglet megbomlásából” adódik (így érinti a sokgyermekes családokat, az egyszülős háztartásokat, az időseket),

- a szociálgeográfiai szegénységet, mely a területi és települési egyenlőtlenségekből adódik,

- valamint az etnikai szegénységet, mellyel hazánkban a cigányság jellemezhető.

- A kockázati tényezők (így a végzettség, a háztartás demográfiai összetétele, a földrajzi különbségekből eredő egyenlőtlenségek), kumulálódása valamennyi csoportban – az etnikai szegénység esetében még inkább – különösen jellemző. (A cigányság – elsősorban iskolázottsági, valamint iskoláztatási helyzetéről a II.3. fejezetben lesz szó.)

A hátrányos helyzet, valamint az ennél hagyományosan szűkebb szegénységfogalom áttekintése után szükségszerű a társadalmi helyzet átörökítése két legfontosabb „intézményének”, a családnak és az iskolának – a felnőttoktatásban résztvevők jellemzőit, helyzetét, lehetőségeit, motivációit szem előtt tartó – vizsgálata.

2. A társadalmi viszonyok reprodukciója - a család és iskola szerepe a hátrányos helyzet átörökítésében

2.1 A család és a társadalmi viszonyok reprodukciója

A társadalmi viszonyok reprodukciója a családban kezdődik részben tudatos, részben tudattalan tevékenységként. A kedvezőtlen társadalmi helyzet jellemzően nem szándékosan öröklődik, hanem sokkal inkább azért, mert a családnak, az egyénnek nincs, vagy csak kevés lehetősége van a megakadályozására: az eszközök hiánya, valamint a mentális egészség fenntartását elősegítő sajátos norma- és értékrendszer mind-mind a helyzet elfogadását segíti, és az előrelépést nehezíti. A kedvezőbb társadalmi helyzetben lévő családok pozíció-átadása sokkal inkább akaratlagos folyamat, hiszen a tőke – elsősorban a magas iskolai végzettségben megmutatkozó, és sikeresebbnek tekinthető pozíciókat eredményező „kulturális tőke” átörökíthetősége a folytonosság biztosítója (Ferge, 1991).

A család társadalmi hovatartozása nagyban meghatározhatja az egyén életútját, lehetőségeit: a bélyeg lehet korlátozó és lehet utakat megnyitó is. A társadalmi mobilitás

során – mely a társadalmi hierarchia különböző pontjain való mozgást jelenti – az egyén egy olyan, számára ismeretlen, illetve alig ismert szubkultúrában kerülhet, melyben a családban tapasztalással és utánzással megismert és megtanult értékei, normái, céljai érvényüket veszítik. Ez azt eredményezheti, hogy bizonytalanná válik, nehezen tájékozódik, és úgy érzi, hogy ezt mindenki látja is rajta: rossz érzését elkerülendő, énvédő magatartása aktívvá válik.

Az egyén a családban szerzi első tapasztalatait az adott család teremtette feltételek lehetőségei és korlátai között. Ez a tapasztalatszerzés – társadalmi méretekben gondolkodva – magát a *társadalmi viszonyok reprodukcióját* jelenti. A családi életforma mai sajátosságait, pedagógiai jelenségeit, vagyis e feltételeket csak úgy érthetjük meg, ha a család helyzetét, szerepét történeti változásaiban szemléljük.

A családon belüli emberi kapcsolatok jellegét, a férj-feleség, a szülő-gyermek, a gyermekek egymáshoz való viszonyát alapvetően meghatározzák az adott társadalom jellemzői, a család helyzete, valamint azok a társadalmi funkciók, amelyek ellátása az adott korban a család intézményére hárult, amire jellemzően a férj és a feleség szövetkezett. A történelmileg és társadalmilag eltérő családtípusokban a nők és a gyermekek családi szerepeinek változásai leginkább attól függték, hogy milyen célok és lehetőségek mutatkoztak a család jelene, jövője, valamint a következő generáció sorsa, sikere szempontjából.

Somlai (1986) írja, hogy Magyarországon a rendi társadalomban a felsőbb osztályokhoz tartozó családok olyan – elsősorban reprezentációs és termelési (forgalmazási) – egységet alkottak, mely az átörökíthető birtokokon, státuszokon, kiváltságokon alapult. Arisztokratikus és dinasztikus szemléletüket – melyet nemzedékről nemzedékre tovább adományoztak – fejezte ki a lakáskultúrájuk is. A közélet és magánélet e korban egybeesett, erőteljes társadalmi ellenőrzés mellett. Az alsóbb rendek vagy az uralkodó osztály háznépéhez tartoztak, vagy szabad emberként tevékenykedtek, és gazdasági kereteiknek megfelelően utánozták a felsőbb társadalmi osztályok életmódját. A legalsóbb néprétegeknek kiszolgáltatottságuk, nincstelenségük következtében nem lehetett magánélete, „közösen, nyilvánosan zajlott életük”.

A XIX. század végi és a XX. század eleji Magyarországon a következő családtípusok voltak a legjellemzőbbek:

- a kistulajdonnal bíró parasztcsalád,
- a kereskedő család,
- a proletár család (szervezett munkás, agrárproletár, „beilleszkedők”),
- valamint a középosztálybeli család (Somlai, 1986).

A kisárutermelő parasztcsalád együttélését alapvetően a tulajdon határozta meg, a termelési és a családi szervezet egybeesett: a kistulajdonra épülő családi keretben végzett termelésen alapult a szövetség elsődlegesen termelési-gazdasági jellege. A legfontosabb a család birtokában lévő tulajdon megtartása és bővítése volt, mert ez jelentette a család jövőjét és a gyermekek életlehetőségeit. A családon belüli nagymértékű munka- és teljesítményorientációból következett, hogy a családtagok egymáshoz való viszonyát, lehetőségeit, a nemek és generációk közötti munkamegosztást és a hatalmi viszonyokat alapvetően a családtagok gazdasági teljesítménye határozta meg. A zárt falusi társadalom lassan változó és szokásokban rögzült értékrendszere ugyancsak jelentősen befolyásolta a család belső viszonyait, a családtagokkal és a gyermekekkel szemben kialakított követelményrendszert. Ez az értékrendszer a családdal való erős azonosulást és teljes szolidaritást követelt meg; azonban biztosította a „sikert”, a társadalmi beilleszkedés lehetőségeit és feltételeit. A családi szerepek tehát hierarchizálódtak, a gyermek egyszerre tanulta meg a „dolgozó” és a „tulajdonosi” szerepeket. A mobilitási lehetőségeket meglehetősen szűkösség jellemezte.

A kereskedő családokban a tulajdon megváltozott formája, a termelés és a családi szervezet részleges szétválása módosította a családi intézmény kialakult képét. A család nyitottabbá vált: a normák változása következtében a szolidaritás követelménye családtagonként differenciálódott. Némelyek számára lehetővé vált a családról való leválás (a fiatalabb gyermekek más foglalkozást kellett, hogy válasszanak) és ezzel együtt növekedett a családon kívüli tevékenység sikerének értéke.

A proletárcsaládban a családi szövetség fő tartalma a létfenntartásért folytatott harc volt; a társadalmi munkamegosztásból a családon belülré csak a szolgáltatás-fogyasztás jellegű feladatok kerültek, a termelési feladatok a szervezeten kívül maradtak. A tulajdon és a gazdasági teljesítmény hierarchizáló szerepét átvette a pénzbeli keresetkülönbség, azonban mivel a gyermekek korán munkába álltak és a nők is dolgoztak, függőségük és így a családon belüli hierarchia végső soron csökkent.

Az agrárproletár család inkább a paraszti értékrendet és szokásokat, családi kapcsolatokat őrző családtípus volt. Gyermekeik már kis korban bérmunkássá válva elkerültek a családból, így neveltetésükben sokkal nagyobb szerepe volt a közösségeknek, mint a családnak. Az egyén megbecsülésének mércéjét munkateljesítménye jelentette, a felfelé irányuló társadalmi mobilitás e csoportban gyakorlatilag elképzelhetetlennek bizonyult.

A „beilleszkedők” az agrárproletariátus városba került soraiból kerültek ki, ahol a középrétegek legalsó csoportjává váltak (altiszt, házmester, portás, vasutas). Jellemzően erős mobilitásra irányuló motivációval rendelkeztek, gyermekeik taníttatását rendkívül fontosnak tekintették. Mivel a megcélzott társadalmi csoport valós szokásai, normái, értékei rejtve maradtak számukra, ezért gyermekeik szocializációja során a kívánt társadalmi csoportba tartozás külső feltételeit igyekezett biztosítani. Jellemzően felmentették a gyermeket a családi tevékenység, a családdal szembeni kötelezettségek alól. A szülői tekintély formálissá vált, amely gyakran a szülő lenézettségét eredményezte: egymás számára kölcsönösen érthetetlenek és ismeretlenek bizonyultak a szülői és a gyermeki generáció magatartásmintái. Esetükben az intergenerációs mobilitással járó problémákkal való szembesülés egyszerre érintette egy társadalmi csoport jelentős részét.

A „történelmi nemzetfenntartó” középosztály az állami ideológiát és rendet őrző hivatalnok-értelmiségből rekrutálódott. Eme családtípusban a „vallás, haza, család” ideológiája, az összetartás, a szolidaritás, a tekintélyelvek, a disztingvált „úriság” bizonyult értéknek, miközben vágyott álmuk a „dzsenti magatartást” sugárzó életvitel volt.

Az 1940-es évek elejére a faszizmus térhódításával, a gyermekek nem vallották többé a szülők öröknek hitt normáit és elveit: a felnövekvő fiatalok erősen polarizálódtak, a társadalmi változások szüleikétől eltérő életútra, életvitelre kényszerítették őket (H. Sas, 1976).

Az 1970-es 1980-as évek fordulójának magyar társadalmában bekövetkező változások hatására jelentős átalakulások mentek végbe a családok életmódjában, amelyek ugyanakkor a családon belüli szerepeket, tartalmukat, a hagyományos együttélési formákat mélységükben nem érintették: a „kényszerváltozásokon” kívüli, a hagyományostól eltérő tartalmak kevés szerephez jutottak. (H. Sas, 1984). A gazdasági növekedés, a strukturális változások lelassulása ezekben az években lényegesen befolyásolta a nemzedékek közötti mobilitást, csökkentette a kedvező irányú társadalmi pozíció-változtatás lehetőségeit (Andorka, Bukodi és Harcsa, 1994).

A rendszerváltás során a gazdasági és a politikai életben drámai változások következtek be; a társadalmi mobilitási folyamatokra gyakorolt hatásuk azonban nem bizonyult azonnalinak és ilyen jelentős mértékűnek. A legszembetűnőbb változásnak az 1990-es évek elején az önálló vállalkozó réteg növekedése és az elitcsere bizonyult.

A rendszerváltás óta jelentős változások történtek a családok belső struktúrájában, szerepeiben, jelentőségében: egyrészt elfogadottá vált, hogy a szabadabb lakáspiacot kihasználva a fiatalabb generációk nagyobb hányada még házasságkötése előtt elköltözik

otthonról. Az ezredfordulón a magyar fiatalok a tíz évvel korábbinál átlagosan közel három évvel később házasodtak, miközben folyamatosan csökkent a házasságkötések, és emelkedett a gyerek nélküli, valamint a gyerekes élettársak száma. A 90-es évekre jellemzővé vált, hogy a férfiek munkanélküliségével, illetve reáljövedelmük csökkenésével egyidejűleg a feleségek jó állásba kerültek, és többet kerestek háztársuknál. Ez a – hagyományos nemi identitással nehezen összeegyeztethető – szerepcserre komoly családi feszültségeket eredményezhet (Somlai, 2002).

Az elmúlt évek során folyamatosan csökkent a gyermekvállalási kedv, a három- vagy többgyermekes családok száma, amely jellemzően összefüggést mutat a kereső nők számának többszörösére emelkedésével, szakképzettségi szintjük növekedésével, így a férfiakkal szembeni versenyképessé válásukkal. Az elvégzett kutatások tanulsága szerint hazánkban a gyermekvállalási kedv apadásának hátterében mégsem a hagyományos női szerepek, a család, valamint gyermekvállalás értékének csökkenése, sokkal inkább gazdasági tényezők állnak. Egy négy országot érintő (Lengyelország, Oroszország, Németország, Magyarország) nemzetközi összehasonlító vizsgálat eredményei arról tanúskodnak, hogy a 90-es évek elején a magyar férfiak és nők közül csak igen kevesen helyezték a munkát és hivatást a családi- és a magánélet elé. A magyar szülők, más országokhoz képest, jobban függővé teszik munkahelyi előmenetelüket attól, hogy házastársi kapcsolatuk, családi életük kiegyensúlyozott maradjon. Ezzel összhangban van az a többségi vélemény is, hogy jobb gyermekesnek lenni, mint gyermektelennek: a hazai válaszadók egyáltalán nem tartották ideálisnak a gyermektelenséget (Pongráczné és S. Molnár, 1996).

Míg az 1970-es években a lakosság kétharmada gondolta úgy, hogy a kisgyermekes anyáknak nem kellene dolgozni, a 80-as években a közvélemény e tekintetben jelentősen megváltozott: mára a nők legnagyobb hányada úgy gondolkozik, hogy számára az anyaság és a munka összeegyeztethető. Hogy a nők munkavállalása valójában nem csupán anyagi kényszer (ennek kimondása, azonban még kissé nehézkes), jól mutatja, hogy az említett összehasonlító vizsgálat szerint a nők akkor is dolgozni szeretnének, ha a férjük el tudná tartani a családot (Pongráczné és S. Molnár, 1996).

A gyermekeik jövőjét tudatosan tervező családok felismerték „szülői beruházás” jelentőségét: a különórák biztosításának, a továbbtanulás és szakképzés átgondolásának fontosságát. Eme személet interiorizációja jól jelzi a szülők anyagi biztonságra és sikerre irányuló értékorientációját; szélsőséges esetben nem kedvez azonban a családon belüli kapcsolattartásnak, a klasszikus családi hagyományoknak, mint ahogyan az együttlétek pénzzel való megváltása is elbizonytalanítja a szülő-gyermek kapcsolatokat (Somlai, 2002).

Blaskó Zsuzsa (1998) a társadalmi reprodukciót vizsgálva a család, és a szülők szerepének átalakulását is elemezi; ennek során a szülőket életkoruk alapján három csoportba klasszifikálva (kohorszok: 1936 előtt, 1937-1955 között és 1956-1974 között születettek) az apai és anyai szerepek változására mutat rá. Az anya szerepe az idők során egyre meghatározóbbá vált: különösen az első és a második kohorsz között nőtt meg ugrásszerűen, ami egyértelműen a nők társadalmi munkamegosztásban betöltött szerepének II. világháború utáni jelentős változásából következett. Mivel a nők (anyák) iskolai végzettsége jobban emelkedett, mint a férfiaké (apáké), így a közöttük lévő társadalmi különbség jelentősen csökkent, a nők családon belüli alárendelt szerepe mérséklődött. Továbbra is elsősorban az anyáké maradt a gyermeknevelés feladata, de már erőteljesen befolyásolta magasabb iskolai végzettségük a családdal kapcsolatos – különösen a kulturális vonatkozású, így a szabadidő eltöltését is magába foglaló – feladatellátásukat. Az anyáknak az életmód kulturális aspektusában történő szerepnövekedésével párhuzamosan az apák egyre inkább háttérbe szorultak. (Az első két kohorszban stagnálás, a harmadikban csökkenés tapasztalható.) „A gyermekkori kulturális aktivitás meghatározásában az apa szerepének erőteljes lecsökkenését a legfiatalabb kohorsznál a második gazdaságnak a hetvenes évekre tehető megjelenése okozhatja, ami főként a férfiak számára jelentett számottevő többletmunkát, a családdal töltött idő megcsappanását.” (Blaskó, 1998:11)

2.2. Tőké: gazdasági, társadalmi, kulturális és emberi tőke - a család szerepe a „tőkefelhalmozásban”

A hátrányos helyzet, valamint átörökítésének folyamata témánk szempontjából sem hagyható figyelmen kívül – az alapvetően Pierre Bourdieu munkásságából kiinduló – társadalmi és kulturális tőkével foglalkozó elméletek (Lengyel és Szántó, 1998; Bourdieu, 1978).

A *tőke* egyaránt jelenti a felhalmozott munkát, a struktúrákban rejlő erőt, valamint a társadalom belső szabályszerűségeinek az alapvető elvét is. Ez utóbbi értelmezését tekintve három alapvető formája különböztethető meg: a gazdasági tőke, a kulturális tőke, valamint a társadalmi tőke.

A gazdasági tőke közvetlenül pénzre váltható és tulajdonjogi formákat jelent.

Kulturális tőkének a társadalom uralkodó csoportjainak körében elfogadott, elvárt attitűdök és magatartásformák tekinthetők. Kizárólag olyan már belsővé vált értékek sorolhatóak ide, amelyek a „magas kultúrához” közeliek, azaz a „magas kultúra” elemeit tartalmazzák; modorban, viselkedésben, ízlésben, nyelvhasználatban, speciális készségekben, képességekben és jártasságokban nyilvánulnak meg. A kulturális tőkének az értékét az adja, hogy megszerzése a korai szocializáció során a szülői házban történik, tehát azok a családok, amelyek gyermekeik számára képesek biztosítani a „magas kultúra” ezen elemeit, maguk a tőkével jól ellátott csoportok, azaz az uralkodó osztályok tagjai.

A gyermekkorban, a szülők segítségével elsajátított kulturális tőke által nyújtott előnyök későbbi életszakaszokban már behozhatatlanok. Nem pótolhatóak az iskolában sem, mert az iskola nem tesz mást, mint jutalmazza a meglévő készségeket, illetve bünteti azok hiányát. Éppen ezért e készségek megléte a társadalomban kiváltságos osztályhelyzetet jelent. Bourdieu (1978) ezt a folyamatot nevezte *kulturális reprodukciónak*.

A kulturális tőke – melynek megszerzése tehát idő- és energia befektetést igényel az egyéntől – jellemzően az iskolai végzettségekben intézményesedik: a befektetés hozama a végzettséget igazoló oklevél, az iskolai bizonyítvány, amit *iskolai tőkének* neveznek a kutatók. A megszerzett iskolai tőke tulajdonosa számára további előjogokat biztosít az újabb tőkefajtákhoz. Ebből következik, hogy az oktatásban végbement változások, az iskola nyitottabbá válása, az iskolai végzettség általános szintjének emelkedése valójában nem jár együtt az esélyek növekedésével: a kiváltságos csoportok a kulturális reprodukció mechanizmusán keresztül maradéktalanul megőrzik előnyeiket (Rosen, 1998; Coleman, 1998; Schultz, 1998; Flap és Graaf, 1998; Bourdieu, 1998; Szakál, 2003).

A társadalmi tőke a társadalmi kötelezettségek végrehajtásából, vagyis „kapcsolatokból” fakadó tőke, mely kötelezettségeket, elvárásokat, információs csatornákat, normál és hatékony szankciókat jelent; fenntartásához a másokkal történő folyamatos kapcsolattartás szükségeltetik, amely egyaránt pénz- és időigényes. Működése amolyan elvárás-kötelezettség váltóként képzelhető el: szívesség elfogadása esetén a szívességet kérőben a kötelezettség érzése, míg a szívességet adóban annak elvárása alakul ki. Ezzel az elvárással – váltóval – nem él feltétlenül a segítséget nyújtó. Az elfogadó kötelezettsége elsősorban a bizalom megőrzésének készítéséből ered, azonban ezt mindenképpen befolyásolja az őt körülvevő társadalmi környezet norma- és értékrendszere: erőssége jól jelzi

a társadalmi tőke erejét. Ha a normák (a társadalmi környezet megbízhatósága) erőteljesek, akkor a társadalmi tőke is hatékony, sok profitot „termelhet” birtoklójának.

A társadalmi tőke intézményesülésének tekinthető például a nemesi cím; a kulturális tőkéhez hasonlóan jellemzője, hogy bizonyos feltételek mellett gazdasági tőkére váltható.

Coleman (1998) elkülönítik az *emberi tőke* fogalmát is, mely az egyén készségeiből, tudásából tevődik össze. Míg előnyeit egyetlen ember – a befektető – élvezi, addig a társadalmi tőkének azok is részesei, akik ugyan nem tettek érte, de részei az adott struktúrának. Ilyen például az iskola köré szerveződő szülők tevékenysége, hiszen mások is részesülnek munkájuk eredményeiből.

A családi háttérre – az iskolai teljesítményben játszott szerepének elemzésekor – gyakran egységként tekintenek a kutatók, azonban a vizsgálódás során érdemes az alábbi tényezőket külön szemlélni (Coleman, 1998):

- a család gazdasági tőkét, mely a fizikai, tárgyi források meglétét jelenti,
- az emberi tőkét, mely számtalan elemet foglal magában szülők iskolázottságától egészen a gyermeket körülvevő szellemi környezetig. A gyermek eredményei szempontjából az emberi tőke irreleváns lehet, ha a szülők nem játszanak fontos szerepet a gyermek életében, mert külön élnek vagy a szülő a tőkét kizárólag a családi életen kívül (például a munkahelyen) használja és hasznosítja (Rosen, 1998),
- valamint a társadalmi tőkét, melybe egyaránt beletartoznak a szülők és a gyermek közötti viszonyok, valamint a rokonok kapcsolatok. A családon belüli társadalmi tőke teszi elérhetővé a gyermek számára a felnőttek emberi tőkét. A felnőttek fizikai, érzelmi, szellemi hiánya (egyszülős család, sokat dolgozó szülők, rokonok hiánya a lakókörnyezetben, szülő és gyermek közötti laza kapcsolat) a társadalmi tőke struktúrájában fellépő hiányosságnak tekinthető.

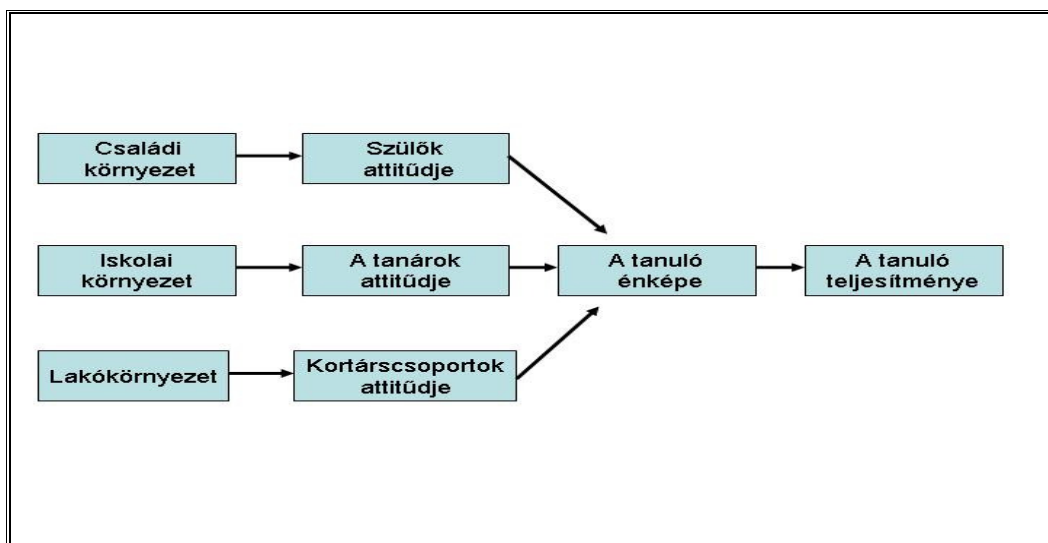
A társadalmi tőkéhez való hozzáférés elsődleges színtere ugyan a család, de a gyermek növekedésével, életterének szélesedésével egyre fontosabb szerepet játszik a környezet is. A család és a környezet közötti kapcsolathiany vagy működési zavar a társadalmi tőkét csökkenti.

Dolgozatunk témája szempontjából szükségszerű a szülők és az intézmények közötti kapcsolat vizsgálata. A generációk közötti nyitottságot – a szülők és az iskola viszonyának alakításán keresztül – jelentősen befolyásolja az intézményekben meghonosodott szokásrendszer. Az egyházi iskolákban vagy azokban az iskolákban, ahol a szülők is részesei az iskola életének az intézmény-család szorosabb kapcsolata akadályozza az iskolából való

kimaradást. Ezen kapcsolatok erősségét, és ebből következően hatékonyságát más tényezők is meghatározhatják, így például a lakóhely és ezzel együtt az iskolák váltásának száma: a társadalmi tőkét alkotó szociális kapcsolatok ugyanis minden egyes költözéssel megszakadhatnak.

Coleman vizsgálatának¹eredményeit Dyer (1972) elemezte újra, melynek során a tanulók iskolai teljesítményét meghatározó összetevőket a következőképpen vázolta fel (1.ábra):

1. ábra A tanulók iskolai teljesítményét meghatározó összetevők



Dyer, 1972:396

A gyermek családi-, iskolai- és lakókörnyezete meghatározza és egyben jelenti is a szülei, a tanárai és a kortársainak az attitűdjét a gyermekkel szemben. Ezek, a felé megnyilvánuló attitűdök alakítják a tanuló énképét, ami alapját, támogató/gátló feltételét jelenti a gyermek iskolai teljesítményének.

Bonnie H. Erickson, amerikai szociológus a Culture, Class, and Connection című munkájában (1996) elemzi és több ponton bírálja Bourdieu gondolatait. Véleménye szerint Bourdieu a szociális szerkezet két nagyon fontos aspektusát, a szociális network-öt és a társadalmi osztályok közötti, munka során kialakuló kapcsolatot felületesen kezelte. Tanulmánya megfontolásra, és a mindennapi pedagógiai munkába való beépítésre érdemes gondolatai a következők:

- „A család nem maga a Sors!” („Family is not destiny ...”) (Erickson, 1996:223)

¹ Coleman vezetésével a hatvanas évek első felében egy nagy volumenű vizsgálatot végeztek. A vizsgálatról készült jelentés (1966. július 4.) a „The Report on Equality of Educational Opportunity (EEOR) néven vált ismertté és komoly hivatkozási alappá. A kutatásba 570000 diákot, 60000 tanárt, 4000 iskolát vontak be személyesen vagy a vizsgaeredményeiken keresztül.

- A sport az osztályok közötti kapocs lehet. („Sports discussion help to build cooperative ties across class levels.”) (Erickson, 1996:223)
- Az iskola világa erősen különbözik a munka- és a kultúra világától (... should not forget that the world of education is quite a different field from the work and has a different set of connection to culture.”) (Erickson, 1996:243-244)

2.3 Az iskola és a társadalom

(Az oktatás a „nagy egyesítő” –Horace Mann)

Az ismeretek és értékek továbbadásának kiemelkedően fontos helye az iskola, mely tudást, értéket halmoz fel, őriz meg, és a felnövekvő generációk számára az évszázadok, évezredek során összegyűjtött, rendszerezett tudásanyagot hagyományozza át.

Az iskola lényegileg emberközpontú, rendkívül nagy a szerepe a tekintetben, hogy milyen ember-, és társadalomkép alakul ki azokban, akik az iskolán keresztül ismerkednek a világgal. Az iskolának szükségszerűen értékhordozónak is kell lennie, hiszen ha nincsenek normák, melyeket elfogad az ember, nincs emberi élet sem: nincs mihez viszonyítani a cselekvést, és a jó és a rossz fogalma viszonylagossá válik.

Napjainkban az általános iskola kettős szorításban szenved: egyfelől – a minimális feltételek hiányában – képtelen az érvényben lévő tantervi követelmények teljesítésére, másfelől az új típusú igényekből fakadó társadalmi türelmetlenséget sem tudja kezelni. Helyzetét demográfiai hullámvölgy, növekvő tanulói és tanári fluktuáció, az ötnapos tanítási hétre való áttérés (1982/83-as tanévtől), valamint a problémák megoldását minduntalan elodázó állandó átszervezések is súlyosbítják.

„Az általános iskola számára – véli Tuza Tibor (1990)- az jelenti a biztonságot, ha a realitásokkal szembenézve tisztazzuk végre alapfunkcióját. Ha távlataiban és egyértelműen megmondjuk, hogy fő feladata olvasni, írni és számolni megtanítani a gyerekeket. De azt magas fokon. Mert a nevelés-oktatás minden további célkitűzése erre épül. (Elég csak arra gondolnunk, hogy a gyerekek 30%-a küzd valamilyen olvasászavarral. A tanulás alapja pedig az olvasás.) Ha erős ez a tengely, a kommunikációs képességek és a logikus gondolkodás tengelye, az alapképességeket az egyéni lehetőségek maximumáig fejleszti az iskola, akkor felelni tud minden kihívásra, mozdulni tud a változó követelmények felé. Képes lesz a

mobilitásra is.”(Tuza, 1990:15) Tehát az iskolában olyan szilárd alapokat kell teremteni, amelyre biztonsággal építhető bármilyen más, konvertálható tudás.

Az iskola célja – egyfajta szemlélet szerint – olyan helyzetek kialakítása, amelyeket a társadalom léténél fogva elérni vagy megakadályozni kíván. Az ilyen módon megfogalmazott (és fentebb nagyvonalakban vázolt) törekvések meghatározzák az iskola szélesebb társadalmi funkcióit, így elsősorban is az elosztó és az integráló funkciót. Az *elosztó funkció* azt jelenti, hogy az iskola a társadalom azon főbb szerveinek egyike, amely fenntartja a társadalmi rétegződést és biztosítja a lefelé vagy felfelé irányuló mobilitást, így feladatellátását azok a társadalmi rétegek szabályozzák, amelyeket szolgál. *Integráló funkciója* abban rejlik, hogy megismerteti a gyermeket azzal a kultúrával, értékekkel, elfogadott normákkal, amelyek későbbi szerepeit meghatározzák. A kijelölt felnőtt szerepek gyakoroltatására hatással van a tanulók társadalmi háttere mellett a tantestület társadalmi háttere is.

Másféle csoportosítás szerint az iskolának alapvetően hármas szerepe van: egyrésztől feladata az információnyújtás, másrésztől a tanulási folyamatot segítő, a gyermek későbbi életében hasznos attitűdök kibontakoztatása, harmadrésztől az, hogy számos módon segítse a tanulót a jövő szaktudására való felkészülésben.

Az iskolával kapcsolatban *tevékenységszerkezetéről* is szokás beszélni, mely magában hordozza, hogy milyen szolgáltatásokat nyújt az iskola. E szempontból a tanuló, az iskolás gyermek aktív, aktivizált kliensnek tekinthető. Az iskola által nyújtott legfontosabb szolgáltatások a következők (Mihály, 1979, 1989; Kereszty, 1984; Kozma, 2001):

- az állam által előírt, állam fizette pedagógiai szolgáltatások, ami az iskolai működés „kemény magjának” tekinthető,
- az állam által nem finanszírozott, de kötelező fakultációs szolgáltatások,
- az iskolát fenntartó szponzor, mecénás által biztosított szolgáltatások (a fenntartó, illetve a kliensek igényei szerint),
- valamint a kliensek által megvásárolható szolgáltatások.

A szolgáltatások körének meghatározásában az állam, a fenntartó, az iskolai környezet vagy a végzős növendékeket „fogadó állomások”, a családok és maguk a gyerekek vesznek részt.

A tanulókról, és az iskolai osztályokról helyesen kialakított nézőpontnak mindenképpen figyelembe kell vennie a gyerekek iskolán kívüli életét, valamint a gyerekek közötti különbségeket is. Azt, hogy az iskola végső soron milyen hatással van az egyes gyermekekre és az osztályra, nagyban függ a kibocsátó családnak a neveléssel és a pedagógussal

kapcsolatos beállítottságától, az iskolai munka sikereitől és kudarcaitól, a pedagógus által alkalmazott ösztönzőktől, és attól is, hogy a fizikai környezet tagjai mennyire becsülik az iskolát.

2.4 A hátrányos helyzet fogalma az iskolában

A hátrányos helyzet és a vele összefüggő jelenségek (veszélyeztetettség, nehezen nevelhetőség, magatartászavar, tanulási nehézségek) leírására, valamint az okaik feltárása irányuló vállalkozásokat az iskola megfogalmazott feladatai és funkciói minden esetben meghatározták. „Hátrányos helyzetűnek minősülnek azok, akiket különböző környezeti tényezők gátolnak adottságaikhoz mért fejlődési lehetőségükben – elsősorban és döntően tanulmányi és képzési szempontból. Ez a kívánatos társadalmi mobilitásnak is gátja, a szociálisan vagy kulturálisan elmaradott családok felemelkedését akadályozó körülmény. A hátrányos helyzetű gyerekek későbbi életvitele – ha idejekorán nem is avatkoznak abba be – társadalmilag pozitív értékű, becsületes, dolgozó, közösségi érzelmű és boldogságképes felnőtté válhatnak, hiszen nevelésük erkölcsi magatartás szempontjából megfelelő. Érzelmileg jól beágyazottan, szerető családban élnek.” –írja Gáti Ferenc (1982:24-25). Úgy vélekedik, hogy mind a veszélyeztetett, mind a hátrányos helyzetű gyermekek esetében károsodik a személyiség, azonban míg a veszélyeztetett gyerekek életpályája – „ha idejekorán nem avatkoznak be nevelésükbe” – társadalmilag negatív értékű, közösségellenes lesz, addig a hátrányos helyzetű gyermekek életvitele még külső beavatkozás híján is lehet pozitív értékű.

Cseres Judit (Miksa, 1989) a hátrányos helyzet és a veszélyeztetettség fogalma között, mintegy párhuzamot vonva emeli ki a hasonlóságokat és különbségeket. Véleménye szerint, míg a veszélyeztetett gyermeknek az összes képessége, sőt az egész személyisége károsodik, és egészséges fejlődésére saját környezetében egyáltalán nincs lehetőség, addig a hátrányos helyzetű gyermeknek csak bizonyos képességei károsodnak a külső körülmények hatására. Így ír: „A hátrányos helyzetet úgy tudnám megfogalmazni, hogy egy gyermek bizonyos képességeit, képességegyütteseit – tehát nem az egész személyiségfejlődését – a külső körülmények korlátozzák, illetve akadályozzák.” (Miksa, 1989:3)

Kósáné Ormai Vera (1989) szerint „hátrányos helyzetű tanulónak minősülnek azok, akiket különböző környezeti tényezők gátolnak adottságaikhoz mért fejlődési lehetőségükben – elsősorban és döntően tanulmányi, illetve képzési szempontból.” (Kósáné, 1981:17) A

szerző úgy vélekedik, hogy a jelenséget szűkebb és tágabb értelmezésben is érdemes vizsgálni. A hátrányos helyzet általánosan elterjedt megfogalmazása – mely szerint elsősorban társadalmi-szociális-kulturális eredetű művelődési esélyegyenlőtlenséget jelent –, szűkebb definiálásnak tekinthető; lényeges hiányossága, hogy az iskolai (társadalmi) beilleszkedési zavart nem feltételezi. Tágabb értelemben inkább a hátrányos helyzet és a veszélyeztetettség kölcsönhatásáról beszélhetünk: e tekintetben hátrányos helyzet magában foglalja a veszélyeztetettséget is (Kósáné, 1989).

Huszár István definíciójában már oktatási helyzetek is felfedezhetőek: „Hátrányos helyzetben vannak az olyan személyek és családok, akiknek szükséglet-kielégítési lehetőségei, életkörülményei s lehetséges életmódja a társadalom nagy részénél lényegesen kedvezőtlenebb. Megnyilvánulási formáit a következőkben határozzuk meg: alacsony jövedelem- és fogyasztási szint, rossz lakáskörülmények és lakókörnyezet, alacsony iskolai végzettség és műveltségi színvonal, nehéz, egészségre ártalmas munkakörülmények és a gyermeki felnevelkedés veszélyeztetettsége.” (Kósáné, 1981:17)

Kozma Tamás (1979) szerint a hátrányos helyzetű tanulókkal való foglalkozást a gazdasági igények is megkövetelik. Mivel a lakosság különböző jövedelmű rétegei más-más mértékben részesülnek a szolgáltatásokból, így az ún. nem anyagi jellegű szolgáltatásokból – mint az oktatás – is, hátrányaik mérséklése egyúttal életszínvonal-politikai kérdéssé válik. „Hátrányos helyzetről két esetben beszélnek. Az egyik esetben az esélyek egyenlőtlen voltát értik rajta, társadalmunk különféle rétegeinek, csoportjainak vagy egyéneinek ún. fölfelé irányuló vertikális mobilitásában. A másik esetben viszont bizonyos állapot megjelölésére szolgál egyes társadalmi csoportok helyzetének jellemzése végett.” (Kozma, 1979:18) A hátrányos helyzet kétfajta értelmezése nem független egymástól: ahol egyenlőtlenek a fölfelé jutásra az esélyek, ott mindig van, aki lemarad: ők az összes többi társadalmi csoporthoz képest hátrányos helyzetben vannak. A szerző az iskola világában hátrányos helyzetűnek tekinti azokat a gyerekeket és fiatalokat, akik iskolai kudarcot szenvedtek.

A tanulmányi előmenetel és a társadalomban elfoglalt hely kapcsolatát a település fejlettségével összefüggésben több kutató is vizsgálta: így a hatvanas évektől kezdődően Gusti Romániában, Chalansinski Lengyelországban, Hanke a volt NDK-ban, Jakiel a volt Szovjetunióban. Kozma Tamás a Hátrányos helyzet című munkájában (1979) részletesen foglalkozott e kérdéssel: megállapítása szerint a tanulmányi hátrányokat úgy kell tekinteni, mint az oktató-nevelő munka hatékonyságának problémáit más-más környezeti feltételek esetén, vagyis mint az iskola funkciójában a környezet hatására beállt zavarokat. A környezet meghatározó szerepe úgy érvényesül az iskolai előmenetelben, hogy a tanulmányi

eredmények társadalomspecifikus volta annál határozottabb, minél régebben jár a gyermek az iskolába. A szerző több vizsgálat eredménye alapján arra a következtetésre jutott, hogy a tanulmányi előmenetelt alapvetően a környezet következő elemei határozzák meg:

- a társadalmi környezet (iskolai szint, családegység, laksűrűség, könyvellátottság, magánóra),
- az iskolafejlettség (tárgyi feltételek, váltott tanítási rend, bejárás) (Kozma, 1979), melynek tényezői elsősorban a pedagógust befolyásolják, vagyis valamiféle „pedagógus tudati faktornak” foghatóak fel. Egy hátrányos helyzetű iskola környezetének e faktor szerinti vizsgálata során egyértelművé válik, hogy az feltehetően nem, vagy csak kevéssé felel meg az érdemjegyet adó pedagógus presztízs-szemponyjainak.

2.5 Az iskolai hátrányos helyzet okai

Az iskolai hátrányos helyzet okainak feltárása legalább olyan nehéz feladat, mint a jelenség helyes definíciójának megalkotása.

A hátrányos helyzet okainak feltárását tekintetve mind a köz-, mind a tudományos gondolkodásban számos rendkívül gyors és felületes megállapítás terjedt el: ilyenek tekinthető például, hogy az érintett gyerekek többségét (a statisztikai adatok szerint) a fizikai dolgozók gyerekei alkotják, hogy általában hátrányban vannak a falusi gyerekek a városiakkal szemben, a külvárosiak a belvárosiakkal szemben, és így tovább. Eme megállapítások legfeljebb pillanatképet nyújthatnak, valós magyarázatot semmiképpen sem; a hátrányos helyzet okai mélyebben rejlenek.

Boldizsár Mária (1978) rendszerezése alapján a hátrányos helyzet okozói lehetnek:

- családon belüli viszonyok,
- a szülők túlzott elfoglaltsága,
- lakásviszonyok,
- a családban együtt élők kedvezőtlenebb összetétele,
- a szülők gyenge iskolázottsága,
- alacsony kulturális háttér,
- iszákos vagy gyermekét egyedül nevelő szülő,
- beteg a családban, akit gondozni kell,

- a gyermeket a családban körülvevő érdektelenség, közömbösség,
- megkülönböztetett társadalmi helyzet (pl. cigányság).

A hátrányos helyzetet előidéző tényezők között az utóbbi időben kitüntetett szerepet tulajdonítanak a gyermekek nyelvi felkészültségének. Különböző kutatások nyomán elterjedt és elfogadottá vált az a nézet, hogy másfajta nyelvi kódot használnak a társadalom eltérő csoportjai, így például a munkáscsaládok és a középosztálybeli családok; e háttér pedig alapvető befolyással bír a gyermek gondolkodásmódjára, értékrendjére és nyelvi kifejezőeszközeire is. Bernstein – aki e gondolat „klasszikusának” tekinthető – úgy vélekedett, hogy mivel az osztályhelyzet meghatározza a családi szerepviszonyokat és a használt nyelvi kódot, ez utóbbi pedig az iskolai sikert, eme folyamat osztályhelyzet újratermeléséhez vezet. Már a hetvenes évek legelején megfogalmazódott, hogy óvodáskorban könnyebben küzdhetők le a hátrányok: a különböző társadalmi helyzetben élő gyermekek között ekkor még igen kicsi a különbség, a gyermekeket még viszonylag kevés kudarc érte, és még nem csontosodtak meg azok a kifejezésbeli jellegzetességek sem, amelyek az iskolában majd a hátrányt és a lemaradást szülik (Kozma, 1979).

Az iskolai hátrányos helyzetről szóló mai magyar szakirodalomban, ugyan a társadalmi változásoknak megfelelően átszínezve, esetleg néhány új fogalommal árnyalva, de jellemzően az 1960-as 1970-es évek gondolatvilága fedezhető fel. Ez jól jelzi, hogy a harminc évvel ezelőtt megfogalmazott problémákat máig sem sikerült orvosolni, sőt bizonyos területeken tovább mélyültek a gondok. Ennek oka elsősorban abban keresendő, hogy a társadalmi és politikai gondolkodás az iskolára hárította azt a feladatot, hogy az oktatás eszközeivel szüntesse meg, de legalábbis enyhítse az érintett gyermekcsoportok hátrányát. Teljesen világos, hogy ennek a feladatnak az iskola nem tudott és nem is tudhatott eleget tenni: önmagában is a társadalmi viszonyokat képezi le, a már meglévő társadalmi különbségeket legalább is továbbörökíti, rosszabb esetben tovább is mélyíti. A „pedagógus nem tehet semmit, vagy alig valamit a szociokulturális meghatározottsággal szemben.”(Papp, 1997:3)

Pedagógiai értelemben azok a tanulók tekinthetők hátrányos helyzetűnek, akiknek iskolai előmenetele, feltételezhetően a családjukra visszavezethető valamilyen ok (anyagi, származás, kulturális, vallási, stb.) miatt a társadalom elitjének gyermekeihez képest elmarad. (A társadalmi elit kétféle viszonylatban is mérvadó: az egész társadalom elitje és a lakókörnyezetben elitnek számító réteg, ami társadalmi viszonylatban nem feltétlenül jelent elitet.) Papp János (1997) kérdésként fogalmazza meg, hogy milyen módon választódnak ki, és valójában kik is azok a gyerekek, akik a kulturális javak elosztásánál előnytelen helyzetbe

kerülnek? A szerző kiválasztódásukat „egzisztenciális harcnak” nevezi, ami annál is inkább találó kifejezés, mert az előnytelen helyzetből „profitálható” alacsony iskolázottságot és az ezzel összefüggő alacsony jövedelmet tekintik az iskolán kívüli hátrányos helyzet, a társadalmi leszakadás legfőbb okaiként is. A gondolatmenetet így folytatja: „A hátrányos és a leszakadó helyzet ugyanazon folyamat kezdő és befejező stádiuma.”(Papp, 1997:6)

A hátrányos helyzetük miatt iskolai kudarcot elszenvedők nagy részét a cigány tanulók teszik ki. Az iskolai sikertelenséget meghatározó tényezők ezen gyerekek családjában jellemzően halmozottan vannak jelen.

Az utóbbi időben az iskolát, a tanulást, a tudást korábban egyértelműen támogató családok és gyermekeik a kedvezőtlen társadalmi változások, az elszegényesedés, a fokozatosan romló munkaerő-piaci helyzet következményeként értékválságon estek át. A cigány családok iskolához, tudáshoz való viszonyát is tovább rontotta az életükben a rendszerváltás nyomán beállt drasztikus változás.

Az elmúlt évek során az Oktatási Minisztérium több lépésben – törvényi szinten is – foglalkozott a fogyatékkal élő gyermekeknek normál iskolai környezetben való oktatása mellett azoknak a halmozottan hátrányos helyzetű tanulóknak a problémáival is, akik nem értelmi képességeik, hanem csakis hátrányos helyzetük, és abból fakadó kedvezőtlen iskolai teljesítményük miatt kerültek speciális általános iskolába.

A hátrányos helyzetből fakadó ördögi kör (hátrányos helyzet → sikertelen iskolai pályafutás → aluliskolázottság → alacsony jövedelem → hátrányos helyzet →...) részbeni megszakításának céljával született 1998-ban a nem-fogyatékos gyermekek enyhe fokban fogyatékosná minősítésének visszaszorítását támogató program². A törvényalkotó kifejezett szándéka, hogy a társadalmi szempontból hátrányos helyzetűek, különösen a romák oktatási integrációját maradéktalanul megvalósítsa. Ehhez a következő feladatokat fogalmazta meg:

- szükségszerű egyrészt egy olyan bázisintézmény-rendszer kiépítése, ami nevelési- oktatási intézményekből és más, érintett szervezetekből áll;
- másrészt egy az integrációs normatíva széles körű bevezetését felügyelő grémium megszervezése.

Reményeik szerint a Hálózat a tevékenységével valójában csökkentheti az oktatási rendszeren belüli szegregációt, elősegítheti a család helyzetétől független, a képességre és az érdeklődésre alapozott sikeres továbbtanulást és javíthatja a felnövekvő generáció munkaerő-piaci helyzetét.

² Program a nem-fogyatékos gyermekek enyhe fokban fogyatékosná minősítésének visszaszorításához 57/2002.(XI. 18.) 39/E.§ OM rendelet, Magyar Közlöny 143.sz.

2.6 A hátrányos helyzet hatványozása:

szegregációs folyamatok az iskolarendszerben – múlt és jelen

Az iskolarendszer társadalmi hovatartozás-alapú differenciáló, szegregáló hatása nem új keletű jelenség és nem is kizárólag a magyar iskolák sajátossága.

A II. világháborút megelőző időszakban a különböző iskolatípusokba való bekerülés feltételének az adott társadalmi osztályhoz való tartozás bizonyult: köztudomású volt, hogy mely társadalmi osztály gyermekeit várja, és mit nyújt a polgári iskola, a reálgimnázium, a gimnázium, a reáliskola és a „felsőbb” iskolák. A világháború óta – egészen napjainkig – a tanulók szelektálása sokkal inkább latens folyamatként zajlik, a rejtett differenciálás már az első osztályban elkezdődik.

Jól felismerhetőek mind a település elhelyezkedéséből, nagyságából eredő, mind a településen belüli különbségek is: a (szükség)tantermek, a felszereltség, a pedagógusok végzettsége, a tanulólétszám, az összevont osztályok száma, továbbra is egyre kedvezőtlenebb képet mutat például a fővárosi iskoláktól a kis települések iskolái felé haladva. A településen belüli szelekciót a hatvanas években hivatalossá tett tagozatok intézményesítették: bevezetésükkel a látszólagos „egységesség, egyenlőség” is megbomlott. Először jellemzően számtan/matematika, testnevelés és ének-zene tagozatok indultak el, ahova az első évektől kezdve jellemzően a kiváltságos helyzetben lévő szülők gyerekei kerültek be. Bár a tagozat az átlagosnál jobb (profiljának megfelelő) képességeket, adottságokat feltételez, azonban már a felvételinél sem ezeket a szempontokat tekintették. A tagozatos gyerekek külön gondoskodást, több odafigyelést kaptak, tanáraik – nem feltétlenül szakmai, módszertani felkészültségüket, sokkal inkább családjuk társadalmi státuszát tekintve – a legmagasabban kvalifikáltak voltak és az átlagosnál nagyobb arányban szerezték nappali tagozaton diplomájukat (Ladányi és Csanádi,1983). Ezek a tények azonban rejtve maradtak, hiszen a tagozatokon tanuló diákok tanulmányi eredménye átlag fölöttinek bizonyult.

Már ebben az időben is fontos szerepe volt a szelektálásban a kiegészítő iskoláknak, ahol Ladányi és Csanádi vizsgálata szerint (1983) a tanulók mindössze 7%-ának volt szellemi, 30%-ának kvalifikált, 49%-ának kvalifikálatlan fizikai dolgozó a szülője.

A szelekció középokon – hivatalos formában – a teljes szintet átfogva folytatódott. A viszonylag jól áttekinthető iskolarendszer (szakiskola/szaktanulmányi intézmény, szakközépiskola, gimnázium) differenciáló hatását ugyancsak rejtetten erősítette fel a település jellege, illetve az iskolák és osztályok közötti informális hierarchia. Eme hierarchiát viszonylag jól ismerték

a szülők is, de maguknak az iskoláknak is pontos képük volt intézményük horizontális (azonos képzési fokok) és vertikális irányú (alacsonyabb iskola fokról fogadás és magasabb iskola fokra tovább küldés) helyzetéről. E folyamatok nyomán „... kialakult egy „informális iskolarendszer”, amely főleg szociálisan differenciált, és sok esetben már hatéves korban szelektált (Andor, 1998:421).

A rendszerváltás magával hozta az iskolarendszer szerkezetének átalakulását is. „Régi-új” iskolatípusok jelentek meg (például a hatosztályos és nyolcosztályos gimnázium), és rövid idő alatt az iskolák hierarchiája ugyancsak nyilvánvalóvá vált.

Az ún. szociokulturális elit igényeit kiszolgáló „régi-új” iskolatípusok bevezetésével a gimnáziumok egyszerre tudják – a csökkenő gyereklétszám ellenére is – megőrizni teljes kapacitásukat és (közel) megtartani képzésük színvonalát; emellett azonban szegregálásra is egyértelmű lehetőséget kaptak.

Az általános iskolából a 4. vagy 6. osztály végén való kilépés kifejezetten az intézmények érdekei ellen hat, maguk a pedagógusok is feloldhatatlan morális helyzetbe kerülnek: az a pedagógus, tantestület, aki/ami jól dolgozik, annak keze közül elfogynak a még általános iskolás korú gyerekek, azaz maga a működés kerül (nem is hosszú távon) veszélybe. Eme képzési forma érdemi következménye az is, hogy eltűnik az általános iskolákból a jó képességű gyerekek húzóereje; így az iskolában maradó tanulók is hátrányos helyzetbe kerülnek.

Az 1998-as választásokhoz közeledve a kormány felismerte a kialakult helyzet társadalmi-politikai veszélyeit, és a 8+4-es rendszer mellett állt ki. A „báb-lárva” állapotúnak tekinthető iskolarendszer azonban éppen a társadalmi elitnek leginkább megfelelő helyzetet „tartósította”: e társadalmi csoport gyermekei számára rendelkezésre áll egy a többségi állapottól eltérő képzési forma, és egyben védve vannak attól, hogy az új helyzetük eltömegesedjen, vagyis biztosított számukra az elitképzés ezen a szinten is (Kovács, 2004). „Egyetlen dolog nem változott: az iskola és az iskolai végzettség életesélyeket eldöntő szerepe, s ebből következően az, hogy a jobb helyzetben lévő rétegek továbbra is megpróbálják a legjobb iskolát adni gyerekeiknek – legfeljebb a „találati pontosság” lehet átmenetileg kisebb.”(a forrás ismeretlen)

Blaskó Zsuzsa (1998) a kulturális tőke és a társadalmi reprodukció kérdését vizsgálva, az iskolákra vonatkozóan is fontos felismerésekre jutott: „... a modernizációs folyamatok: az iskolák nyitottá válása, az iskolai végzettség általános szintjének emelkedése nem jár együtt az esélyek egyenlőségének növekedésével. Másképpen: az iskolai esélyegyenlőség

növekedése látszólagos, a kiváltságos csoportok a kulturális reprodukció mechanizmusán keresztül maradéktalanul megőrzik előnyeiket.” (Balskó, 1998:6)

A hivatalos oktatáspolitikai valójában legtöbb jellemzőjével (így a fentebb említett oktatási formákkal, vagy akár az oktatás tartalmával) az elit, de legalábbis a középosztály igényeinek kedvez. Sem most, sem korábban nem fordított elég figyelmet (tankönyv, tananyag, módszerek) azon tanulók problémáira, fejlesztésére, akiknek az iskolai pályafutását valamely ok miatt kudarc veszélyezteti. Miközben napról napra születnek újabb, a sikeres gyerekek fokozottabb sikerét biztosító – a szelekciót segítő és erősítő – kezdeményezések, nem, vagy csak nagyon nehezen kapnak támogatást a kidolgozáshoz, a bevezetéshez, a folyamatos működéshez a hátrányos helyzetű tanulókkal foglalkozó modellértékű kezdeményezések. Ez nyilvánvalóan szerepet játszik abban, hogy nem tudják túllépni saját tevékenységi körüket, és vezető szerephez jutni a magyar pedagógiában. Íme néhány szemléletes példa:

- Nagy Józsefnek (1980) a prevenciót célzó vizsgálómódszere sajnálatos módon nem terjedt el.
- A magyar nyelv olvasás-írás-tanításának Meixer Ildikó-féle diszlexia prevenciósi módszere az iskolák nagy részének tudatában sérültek számára kidolgozott módszerként maradt.
- Az Egyesült Államokban „Step by Step” néven a hátrányos helyzetű kisiskolások normál iskolai környezetben történő fejlesztésére szolgáló módszert dolgoztak ki, melyhez hamarosan szülőképzési anyagot is társítottak (First, Wendy és Way, 1995). Az amerikai programot lefordították, és „Lépésről Lépésre” néven a magyar oktatási rendszerbe is bekerült. Ahhoz, hogy egy-egy iskola felvállalja a programot, külső támogatásra van szüksége, amit jelenleg elsősorban az Ecc-Pecc Alapítvány biztosít. Egyelőre nagyon kevés intézményben – jellemzően egy-egy osztályban vagy osztályfokon, amolyan kísérlet jelleggel – dolgoznak e módszerrel. Az Alapítvány segítségével néhány iskolában az Oktatási Minisztérium integrációs programján keresztül kezdték meg a programot, ez azonban jelenleg sajnos csak „kirakat” kezdeményezésnek tűnik.

Egy ideig úgy tűnt, hogy hiánypótlóak lehetnek a szakiskolák (céljuk a szakképzésre, a középiskolai továbbtanulásra való felkészítés) és azok a gimnáziumok, amelyek „esti” rendszerben, de „nappali” keretek között szintén a továbbtanulást szolgálják. A szakiskolák azonban nem tudták megfelelőképpen ellátni feladatukat, főként azért, mert az általuk kiadható bizonyítvány elégtelennek bizonyult a munkaerő-piacra való integrációban; ugyancsak problémák mutatkoztak azonban pedagógusaik végzettségével, szakmát érintő felkészültségével is. A gimnáziumok (Belvárosi Tanoda, Külvárosi Tanoda) pedig egyedi

kezdeményezések maradtak egyértelmű eredményeik ellenére is: napi gondokkal küzdenek, teljes létbizonytalanságban dolgoznak, és hogy még léteznek, az a nagy érdeklődés ellenére is csak az ott dolgozó elszánt pedagógusoknak köszönhető.

Napjainkban is jellemző tehát, hogy már az iskolába lépés előtt eldőlt egy gyermek sorsa; a különbségeket, az esélyek egyenlőtlenségét az iskolarendszer nemhogy orvosolni nem tudja, de gyakran tovább növeli. Az elsőként választott/választható iskola – amit azonban a családi háttér (társadalmi helyzet) determinál – meghatározza a gyermek további iskolai karrierjének majd pályaválasztásának lehetőségeit. Ferge Zsuzsa és munkatársai már egy, a hatvanas években végzett vizsgálata is bizonyította, hogy „a pályaaspirációkat természetesen nemcsak az egyes emberek (szülő vagy gyerek) döntései befolyásolják, hanem több generációt átívelő folyamat” (Andor, 1998:433). Szembe kell nézni azzal a ténnyel, hogy iskoláinkban a gyermek képességeinek, adottságainak alig van befolyása iskolai sikerességére. „A hátrányos helyzetű fiatalok képzését csak olyan politika segítheti, amely nem az elválasztás, hanem az integráció elvét követi, nem egy „második” szakképző rendszert hoz létre, hanem a célcsoport visszajuttatását segíti a normál intézményekbe.” (Farkas, 1996:54)

2.7 Hátrányos helyzetű nemzetiségek a fejlett világ néhány országában – kitekintés

A hazai oktatási rendszer fejlődése szempontjából rendkívüli tanulságokkal szolgálhat annak vizsgálata, hogy a fejlett világ más országaiban milyen módon, és persze milyen hatékonysággal küzdenek a hátrányos helyzetű rétegek társadalmi (re)integrációjáért.

Hazánkban – kis mérete ellenére – a tizenhárom hivatalosan elismert nemzetiség etnikai kisebbség él: közülük a legnagyobb lélekszámú és legrégebben itt élő etnikum a cigányság. A hazai cigányság jelentős részének meglehetősen kedvezőtlen társadalmi-gazdasági helyzete széles körben ismert: sem ez, sem az iskolarendszer szegregáló jellege nem egyedülálló Európában.

Muller és Karle (1993) kilenc országra kiterjedő komparatív szemléletű kutatásában az oktatási rendszer és a szociális szelekció kapcsolatának különbségeit vizsgálta Európa hét – eltérő történelmi múlttal, politikai és társadalmi feltételekkel rendelkező – országában, így Németországban, Franciaországban, Svédországban, Magyarországon, Lengyelországban,

Írországban és Nagy-Britanniában. Valamennyi résztvevő esetében megfigyelhető volt az oktatási rendszer társadalmi osztályok elkülönülését szolgáló jellege, azonban a szelekciós folyamat országonként különböző érvényesülését és ennek megfelelően eltérő hatását is leírták a kutatók.

A mérhető különbségek alapvetően két tényezőn alapulnak: egyrésztől általános túlélési-motiváción, másrésztől társadalmi osztály-specifikus túlélési motívumon. Eme összetevőket az egyén, illetve a csoport társadalmi struktúrában, valamint munkamegosztásban elfoglalt helye befolyásolja; ezek azonban mindig az adott országot jellemzik. Jó példa erre az angliai farmerek társadalmi helyzete, illetve Magyarországon és Lengyelországban a politikai hatalommal bíró társadalmi csoportok oktatáspolitikában és az oktatási törvények megalkotásában megfigyelhető kiemelkedő szerepe.

Mind Nagy-Britannia, mind az Amerikai Egyesült Államok oktatáspolitikájában viszonylag régóta kiemelt kérdés a különböző társadalmi csoportok helyzetéből és e csoportok belső tagozódásának különbségeiből eredő problémák kezelése; ez nyilvánvalóan eme országok viszonylag hosszú hagyományokkal rendelkező soknemzetiségűségéből is következik. Éppen ezért eredményeik, megoldási stratégiáik áttekintése ugyancsak számos tanulsággal szolgálhat.

Az amerikai irodalomból jól ismert a fekete és a spanyol ajkú gyerekek kedvezőtlen iskolai helyzete; felzárkóztatásukért, szegregált társadalmi helyzetük enyhítéséért számos programot indítottak és indítanak napjainkban is (Reardon és Yun, 2001; Cohen, Pettigrew és Riley, 1972; Gordon, 1972; Zsigmond, 1998). Holland három szakaszra bontja a szegregáció enyhítésére irányuló amerikai folyamatokat (Kardos, 1996): az ún. „színvak politika” időszakára, a pozitív intézkedések időszakára, valamint a kvóták időszakára.

A legjelentősebb, legátfogóbb, és egyúttal legvitatottabb kezdeményezés – a részletekbe menően kidolgozott pozitív diszkriminációs törvény – az amerikai társadalmi élet minden területét érintette. A számos ellenérv között különös hangsúlyt kapott, hogy az előnynyújtás sérti a törvények által hangsúlyozott és biztosítani szándékozott esélyegyenlőséget, és ilyen módon kimeríti a diszkrimináció fogalmát: a megerősítő cselekvés (affirmative action) maga is diszkriminációnak tekinthető. A szociológia és a szociálpszichológia megfigyelései azonban egyértelműen jelzik: a látens társadalmi folyamatok a pozitív diszkrimináció sikerességét vagy sikertelenségét is meghatározzák. A többségi és domináns csoport ugyanis jellemzően áldozatnak érzi magát a támogatott társadalmi csoporttal szemben; sértve érzik az érdemeken alapuló előrejutás elvét, és egyúttal

a teljesítménytől és felkészültségtől független „jutalmazás” példáját látják, eme tényezők pedig alapvető értékeket rombolnak, és így mindenképpen társadalmi veszteséget okoznak.

Részben az amerikai, részben más minták nyomán Európa országaiban is jelentkezett a pozitív diszkrimináció iránti igény. Válaszként alapvetően más-más megoldási stratégiák születtek, melyeknek azonban közös vonása, hogy a faji-etnikai szempont mellett megfogalmazták a nők és a fogyatékosok védelmét is.

A cigányság társadalmi-szociális állapotának hátrányos volta, és kedvezőtlen oktatási helyzete tehát nemcsak hazánkat, hanem Európa más országait is jellemzi; körképünkben – amely tulajdonképpen átvezet dolgozatunk következő témájára – e népcsoport helyzetének alapvető jellegzetességeit mutatjuk be a kontinens országaiban.

2.7.1 Nagy-Britannia

Nagy-Britannia európai vezető szerepe (például a nemzetközi törvénykezésben, vagy a kisebbségi jogok közvetítésében) közismert; hazánkhoz való közelsége a „saját tapasztalat” megszerzését is lehetővé teszi valamennyi érdekelt területen.

A kontinensen legelőször Nagy-Britannia hozott létre kiemelt támogatást élvező körzeteket; a pozitív diszkrimináció elve – a társadalmi-politikai igények alapján módosulva – azóta is folyamatosan érvényesül iskolarendszerükben.

Különös hangsúlyt fektetnek arra, hogy a kisebbségi tanulók társadalmi beilleszkedésének kérdéseit nem lehet homogén problémaként kezelni. A brit kormány adatai szerint az iskolai teljesítmények tekintetében, etnikai összehasonlításban (www.ofsted.gov.uk, www.literacytrust.org.uk) a kínai gyerekek valamennyi korosztályban a legjobb eredményeket érték el, de az indiai és az ír diákok is felülmúlták a fehér brit tanulókat. A bangladesi, pakisztáni és a fekete etnikai csoportok teljesítménye jóval alacsonyabb; a legkedvezőtlenebbnek mégis az utazó népcsoportoké és a cigányoké bizonyult, akiknek kevesebb, mint a negyede hagyja el az alapfokú iskolarendszert elvárt szintű angol nyelvismerettel, és ötödük fejezi be a középiskolát mindenféle képesítés nélkül. Annak ellenére történik ez így, hogy például vizsgálatok bizonyítják, miszerint az ötéves fekete gyerekek az iskolát ugyanolyan lelkesen és iskolaéretten kezdik el, mint a kortársaik; 16 éves korukra mégis jellemzően az átlagosnál gyengébb eredményeket érnek el, emellett a fekete fiúk négyszer olyan gyakran rekesztődnek ki, mint a fehér tanulók. A különböző etnikai

csoporthoz besorolása változott az utóbbi években: szükségessé vált például differenciálni a fehér és a vegyes házasságból született tanulókat.

Az elvégzett vizsgálatok során meglepő következtetésekre jutottak azokban az esetekben is, amikor a fehér diákokat nem tekintették homogén csoportnak. Egy 1,7 millió fiatalot érintő kutatás rámutatott, hogy szociális helyzetük – melynek egyik jellemzője lehet az iskolai ingyenes étkezés igénybevétele – alapján differenciálva őket, megfigyelhető, hogy azok a fehér fiúk és lányok, akik ingyenes étkezésben részesülnek, tanulmányaikban lassúbb haladást mutatnak az érettségi előtti két évben, mint más nemzetek gyermekei. Lejegyezték azt is, hogy a hátrányos helyzetű fehér gyerekek jelentős része iskolai pályafutása egész ideje alatt rosszabb előmenetelű, mint a kisebbségi gyerekek általában.

Az érettségi eredményét tekintve ugyancsak kirajzolódnak a különbségek: jelest az ingyenes étkezésben részesülő kínai diákok 73%-a, az indiaiak 66%-a, a fekete karibiak – akiknek teljesítménye egyébként mindenben elmarad a többi kisebbségi diákétól – 45%-a ért el, míg ugyanez az érintett fehér diákok harmadát jellemzi (www.ofsted.gov.uk, www.literacytrust.org.uk).

A megdöbbentő eredmények értelmezéséhez lényeges segítséget nyújthat annak ismerete, hogy azokban az iskolákban, ahol kevés a hátrányos helyzetű gyerek (így az ingyenesen étkező tanuló), a szegény diákok mindinkább törekszenek jobb tanulmányi eredményt elérni, mint a kedvezőtlenebb helyzetű iskolákba járó társaik. A különböző nemzetiségek társadalmi-szociális jellemzőit elemezve pedig megállapítható, hogy míg a kínai és az indiai gyerekek nagyobb része legalább középosztálybeli családból érkezik, addig négyből három Nagy-Britanniában élő pakisztáni és bangladesi származású gyermek nő fel a nyomorban. Az Exessi Egyetem egyik tanulmánya megállapítja, hogy a bangladesi és pakisztáni etnikumú brit családok 73, a fekete afrikaiak 50, a karibiak 40%-a él „szegénységi küszöb”, vagyis az ország lakosai átlagjövedelmének 60%-a alatt (a teljes népességen belüli arányuk 33%). A jelentés arra is felhívja a figyelmet, hogy a felnőtt bangladesiek csupán 35%-ának van munkaviszonya, a pakisztáni nők pedig a brit nők átlagához képest fele akkora arányban aktívak gazdaságilag (www.ofsted.gov.uk, www.literacytrust.org.uk).

A brit kormány a különbségeket és a belőlük fakadó következményeket elsősorban az oktatás eszközeivel kívánja orvosolni, ennek érdekében programot dolgoztak ki, melynek néhány eleme az alábbiakban olvasható:

- az etnikai származású diákok kirekesztődésének és lemorzsolódásának csökkentése,
- az etnikai kisebbségeknek szánt anyagi források, támogatások hatékonyabb felhasználása,
- kisebbségi származású tanárok toborzása,
- az iskolákat és az oktatást irányító szervek szakemberei részére speciális képzések kidolgozása és szervezése,
- az angol, mint második nyelv (EAL) tanításának javítása.

Ez utóbbi szempont, vagyis a gyermekek többnyelvűsége előnyeinek-hátrányainak kérdése megosztja a szakmai közvéleményt. A kutatások jellemzően azt bizonyítják, hogy azok a gyerekek, akik legalább két nyelvet beszélnek, jobban teljesítenek az iskolában, mégis oly sok tanár gondolja úgy, hogy a többnyelvűség inkább probléma, mint előny. Mi is lehet ennek hátterében?

Napjainkig a szigetország pedagógusainak jelentős része könnyedén „lemondott” azokról a tanulókról, akik nem, vagy rosszul beszéltek angolul. A sikerhez ugyanis idő kell: Raymond Sneddon vizsgálatai szerint az iskolába lépés pillanatában csak a családjuk nyelvét beszélő gyerekek két év alatt tanulnak meg angolul kommunikálni, de legalább hét év kell ahhoz, hogy a nyelvet teljesen birtokolják. Felhívja a figyelmet arra is, hogy 11 éves korukban a háromnyelvű gyerekek már jobban teljesítenek az iskolában, mint egynyelvű társaik: ez alapján kétségbe vonható az állítás, miszerint a gyermekeket összezavarja a többnyelvű környezet. Eredményei szerint az ennyi idős többnyelvű fiatalok tökéletesen beszéltek angolul, és jobban teljesítették az olvasásértési tesztekét, mint egynyelvű kortársaik. Érdekes, hogy általában ebben az életkorban a fiúk gyengébben teljesítenek, mint a lányok, de a többnyelvű fiúkra ez nem igaz: lépést tartanak a lányokkal.

Sneddon – tapasztalatai alapján – arra a következtetésre jutott, hogy ha a gyermekek többnyelvűségét (ami egyébként a világ több országban „normális” állapotnak tekinthető) előnyként kezeljük, a gyerekek azt a legjobban fogják kihasználni (www.ofsted.gov.uk, www.literacytrust.org.uk).

Charmian Kenner, Londonban felnövő és az angol mellett kínaiul, arabul vagy spanyolul is írni-olvasni tanuló hatéves gyerekek körében végzett kutatást, melynek felvezetőjében rámutatott, hogy az e kérdéskörrel foglalkozó korábbi vizsgálatok ugyanabból a szempontból közelítették meg a problémát, miszerint a többnyelvűség, a nem angol anyanyelvűség az iskolai tanulmányokban hátrányt jelent. Vélekedése szerint eme kép hátterében az áll, hogy a kormány, valamint a helyi hatóságok sokkal inkább a közösségi nyelvű osztályokat támogatják, így a nem elsősorban angol nyelvű képzések a források

elosztása során hátrányos helyzetbe kerülnek, ez pedig tanulóik sikertelenségét eredményezheti. A gyermekek többnyelvűségével kapcsolatos tudatlanság ára az oktatás kudarcai és a szociális kirekesztés – véli Kenner (www.ofsted.gov.uk, www.literacytrust.org.uk).

A kutatók egy másik – nagyszámú két- és háromnyelvű gyerekek adatait összegyűjtő, elemző – jelentésben arra a következtetésre jutottak, hogy a nemzetiségi nyelvek erősítése márpedig hasznos lenne: előnyt jelentene egyrészt azoknak az embereknek, akik beszélik a (angoltól eltérő családi) nyelvet, másrészt a gazdaság fejlődése szempontjából, harmadrészt pedig – mivel a nyelv érték egy társadalom számára – mindenki másnak is.

A Lutoni Egyetem kutatócsoportja (Cline,2002) azokat az iskolákat vizsgálta meg, ahol az etnikai kisebbségi tanulók aránya 4-6%, tehát alacsonynak tekinthető. Választásukat azzal indokolták, az ilyen iskolákba járó kisebbségi gyerekek problémáit a szakmai közvélemény elhanyagolja: az érdeklődés homlokterében jellemzően az ún. multietnikus iskolák és/vagy a hátrányos helyzetű iskolák állnak; a „többségi fehér” intézményekben járó más etnikumú fiatalok száma márpedig folyamatosan növekszik. Kutatási kérdéseik leginkább arra vonatkoztak, hogy milyen tényezők befolyásolhatják ezekben a kisebbségi tanulóknak az iskolai sikerességét, helyzetét, valamint szüleiknek és a velük foglalkozó pedagógusoknak a nézeteit. A felelősségteljes vizsgálódást nehezítette, hogy ezen esetekben nehéz a gyerekek teljesítménye közötti különbségek okaként a származást kétségbevonhatatlanul azonosítani.

A kutatás első szakaszában 34 ezer „többségi fehér” iskolába járó diák teljesítményét gyűjtötték össze. Ezután 14 iskola közel 3 ezer tanulóival töltötték ki kérdőívet, majd 61 fiatallal és 77 pedagógussal készítettek interjút. A kutatás legfontosabb kérdései a következők voltak:

- Vannak-e különbségek az oktatás különböző szintjein a „többségi fehér” iskolában és a multietnikus iskolában tanuló kisebbségi gyerekek iskolai sikeressége között?
- Különbözik-e az iskola és az otthoni környezet szellemisége a „többségi fehér” iskola kisebbségi és többségi tanulóinak számára?
- Hogyan látják a kisebbségi fiatalok az életüket a „többségi fehér” iskolákban; milyen tapasztalatokat szereztek ott?
- Vannak-e a származásukkal összefüggő zaklatásokkal és megfélemlítéssel kapcsolatos tapasztalataik? Az iskola mit tesz azért, hogy megvédje őket?
- Milyennek látják a kapcsolatot a kisebbségi gyerekek és szüleik az otthoni és az iskolai kultúra, illetve a lakókörnyezet között?

- Hogyan látják a pedagógusok a kisebbségi gyerekek és fiatalok csoportjának oktatását? Vannak-e a tudásnak, a készségeknek és képességeknek olyan területei, amelyeket a pedagógusok lényegesnek tekintenek, de szerintük a kisebbségi tanulók ezekkel nem rendelkeznek?
- Milyen mértékben hatnak, tükröződnek vissza az iskolai légkörre és a tantermi gyakorlatra a társadalmi különbségek? Azaz, az iskola által nyújtott szolgáltatások, ismeretek találkoznak-e a tanulók – beleértve a kisebbségi gyerekeket is – a szükségletével és érdeklődésével?

A kutatás legfontosabb következtetésének az tekinthető, hogy a jelenlegi „többségi fehér” iskolák nem megfelelően készítik fel diákjaikat egy kulturálisan és etnikailag sokszínű társadalomban való létezésre; csak abban az esetben van remény a változásra, ha nagyobb hangsúlyt kap ez a cél a nemzeti oktatási törvényekben és a tantervfejlesztésben. Legfontosabb talán az, hogy az etnikai kisebbségek másságát tiszteletben kell tartani: jelenleg sok gyermek "fehéret játszik", és a tanárok jó része lekicsinyíti ennek a jelentőségét, akárcsak a kulturális és etnikai sokszínűség értékét. E probléma megoldása magával hozhatná a többi nehézség feloldásának ígérését is; ennek érdekében elengedhetetlenül szükséges a „többségben fehér iskolák” pedagógusainak támogatása, segítése abban, hogy a kisebbségi létet jobban megértsék a XXI. századi Nagy-Britanniában.

2.7.2 Amerikai Egyesült Államok

Az Amerikai Egyesült Államok vezető szerepet tölt be a fejlett világ jogalkotásában, oktatáspolitikájában és oktatáskutatásában is: vizsgálatai eredményeik és következtetések gyakran meghatározzák az Amerikán kívüli tudósok érdeklődésének irányát is.

1. táblázat

	Az USA lakosságának megoszlása				
	Fehérek	Feketék	Latinók	Ázsiaiak	Egyéb
1996-ban	73,1%	12%	10,7%	3,5%	0,7%
várhatóan 2050-ben	52,8%	13,6%	25%	8,2%	0,4%

Mező,2001:180,182

Az Amerikai Egyesült Államokban a feketék és a latinók tekinthetők a két legnagyobb, és egyben a legmarginálisabb helyzetben lévő kisebbségnek; a csoportok tagjai

azonban lehetőségeikben, életmódjukban, iskolai sikerességükben egyaránt különböznek (1. táblázat). Mező Ferenc a Társadalomkutatás című folyóiratban (2001) összefoglaló képet ad az amerikai társadalom e két etnikumának státusáról.

Amerikában napjainkra – miközben újragondolják az ország „nagy olvasztótégely” szerepét – nagy számuk okán a legrosszabb helyzetben lévő kisebbségek is döntő politikai tényezővé váltak: George Bush például fekete külügyminisztert választott, és választási kampányába a spanyolul jól beszélő fiát is bevonta, hogy szavazókat szerezzen magának és pártjának.

A fekete kisebbség iskolai oktatásával kapcsolatban talán a legfontosabb történelmi momentumnak az az 1954-es legfelsőbb bírósági határozat tekinthető, amely megszüntette a feketék és a fehérek iskolai elválasztását; ezt még nagyon sok határozottan megfogalmazott javító szándékú rendelkezés követte. A kisebbség helyzetének változását jelzi az is, hogy elnevezésük négerrel feketére majd afro-amerikaira változott. Ez utóbbi megnevezést nehezen fogadja el a közbeszéd: sokan nehézkesnek tekintik, és azt hangoztatják, hogy a legtöbb amerikai feketének már nincsenek afrikai kulturális gyökerei, hiszen családjuk már több generáció óta Amerikában él. A kifejezés – a hivatalos állásfoglalás szerint – márpedig éppen ezt szeretné hangsúlyozni.

Napjainkban a 30,5 millió fekete (1990-ben az össznépeesség 12,3%-a) ugyan teljes szabadságban él, azonban nagy részük szembesül diszkriminációval, szegénységgel, lakóhelyi- és iskolai szegregációval élete során. Helyzetük jellemzően elég kedvezőtlen képet mutat: a kilencvenes években átlagjövedelmük alig volt több mint a fele a fehérekének, 2 millió fekete család élt a létminimum alatt, gyerekeik 44%-a nyomorgott (amely majdnem háromszorosa a fehér gyerekek körében tapasztalható 15%-nak). A fekete gyerekek 62%-a nő fel egyszülős háztartásban (jellemzően az édesanyjával), ez a fehér gyerekek 21%-át jellemzi. Azokban a családokban, ahol a nő is dolgozik, „jobban tudnak profitálni a törvényesen azonos jogállásból” (Mező, 2001:174).

A feketék csoportja sem homogén: a jobb helyzetben lévő rétegek miután életszínvonalukat tekintve egyre jobban eltávolodnak az alattuk lévő rétegektől, érdekeiket mindinkább tudják érvényesíteni. Elköltöznak a „csak” feketék által lakott városrészekből, átveszik a fehér társadalom értékeit (felemelkedés tanulással és kemény munkával), szimbólumait (saját ház, családi autó, stb.), azonban szellemi és fizikai eltávolodásukkal jellemzően nem válnak pozitív példává a gettókban.

A fekete középréteg és elit nem feltétlenül költözhet szabadon a fehérek által lakott területekre: a fehér lakosság egy része a feketék lakókörnyezetükben való megjelenése után

elköltözik (indirekt diszkrimináció), esetleg gyerekeiket elviszik a körzeti iskolából, amely a család költözése mellett úgy is lehetséges, hogy magániskolát vesznek igénybe. Annak okai, hogy az amerikai kisebbségek közül miért a feketék élnek a legszegregáltabban részben Amerika múltjában keresendők, részben pedig, abban, hogy a feketéknek hiányzik a kellő faji³ öntudata, és így nem kapcsolódnak össze gazdasági szervezetekben (Mező, 2001; Szelényi, 2004).

A másik nagy amerikai kisebbség, a spanyol ajkúak (latinók) etnikumukat tekintve mexikóiak, Puerto Rico-iak és kubaiak. E csoport tehát valójában nyelvileg nagyon összetett: a spanyol különböző fajtáit beszélik attól függően, hogy mikor és honnan érkeztek, illetve, hogy hol telepedtek le. Az ázsiai kisebbség mellett az ő számuk nő az országban a legdinamikusabban. A feketékhez képest a latinók önszerveződése igen magas szinten áll; ennek köszönhető jobb érdekérvényesítésük, magasabb iskolázottságuk és jobb munkaerő-piaci helyzetük. 1960-as évekbeli ellenállásuk (elsősorban az ellen, hogy nem lehetett az iskolákban spanyolul beszélni) lassan politikai mozgalommá nőtte ki magát, melynek részben az is köszönhető, hogy az ország különböző térségeiben számtalan önálló és egész napos spanyol nyelvű rádióműsor, televíziós csatorna és újság működik.

2.7.3 Cigányok Európában

Az utóbbi években egyre erőteljesebben nyilvánul meg a nemzetközi szervezeteknek az a szándéka, hogy képet kapjanak az Európában élő cigányok számáról, iskolázottságáról, munkaerő-piaci helyzetéről, egészségi állapotáról, életkörülményeiről. Ez azt figyelmen kívül hagyva is nehéz feladat, hogy még napjainkban is vannak vándorló csoportok, és hogy a cigány származás felvállalása függ az adott politikai-társadalmi helyzettől. A cigányok számát csak megbecsülni lehet, amely azonban függ a becslést végző intézmények által alkalmazott módszertől.

Liègeois 2002-ben megjelent és kifejezetten európai összefoglalásra törekvő műve támpontot nyújthat az áttekintéshez (2. táblázat). Meg kell azonban jegyeznünk, hogy ez a tanulmány is – nyilvánvalóan a korábban említett nehezítő tényezőknek köszönhetően – néhány esetben pontatlan, vagy régi forrásokat használ fel. Így például Magyarország esetében 1985-ös adatokkal számol, vagy még az NSZK-ról ír. A volt szocialista országokban

³ Az angol nyelvű területeken a „faji”, „faj” szavakat használják, ami azonban a magyar nyelvben kevésbé használatos. Helyette a magyar nyelvű szakirodalom a „nemzet”, „etnikum”, „nemzeti”, „etnikai” kifejezéseket ajánlja.

ugyan radikális változás történt az élet minden területén, a többi európai országban azonban az elmúlt 10-15 év eseményei nem voltak ilyen jelentősek, így Liègeois ezen adatai is érdemi információkkal szolgálhatnak. Az elemzéshez fontos tudni, hogy a nemzetközi szervezetek a letelepedett cigányok és a vándorló (utazó) cigány és nem cigány népcsoportok között elsősorban a problémakezelés stratégiájában tesznek különbséget (Liègeois, 2002; Forray, 1998, 2000; Novák, 2002; Bajomi, 2001).

- *Belgiumban* az utazók körében életkortól függően 43-86%-ra becsülik az analfabéták arányát. Sok gyerek abbahagyja a tanulmányait a harmadik osztály után, nagyon kevesen fejezik be az alapfokú oktatást. Elenyésző azoknak a cigánygyerekeknek a száma, akik óvodába járnak.
- *Dániában* a cigány nagyszülők szinte teljesen, a szülők pedig nagyrészt írástudatlanok. A dán nyelvet még nem beszélő bevándorló vagy utazó tanulók először befogadó csoportba kerülnek, és csak a nyelv biztos tudása után helyezik át őket hagyományos osztályba. A befogadó osztályokban tanító pedagógusok és a gyerekek segítésére speciális szakembereket is alkalmaznak. Koppenhágában megpróbálkoztak a cigány nyelvű oktatással, de a kezdeményezés – melynek már indulása is nehézségeket okozott – hamar kudarcba fulladt, mert a cigány szülők nem voltak hajlandóak még így sem iskolába küldeni gyermekeiket. Egy másik önkormányzat is kísérletet tett a cigány nyelvű oktatásra: könyveket vásárolt Svédországból és Norvégiából, illetve alkalmazott egy cigány nyelvű tanárt, hogy hetente három órában foglakozzon a gyerekekkel. Az első néhány alkalom után a családok lelkesedése alábbhagyott, és a szolgáltatást már akkor sem vették igénybe, amikor az otthonukban felkeresték fel őket.
- *Franciaország* vette át legelőször Nagy-Britannia pozitív diszkrimináció elvén alapuló, kiemelt támogatású iskolakörzet-rendszerét, majd példáját néhány más dél-európai ország is követte. 1972-ben egy civil szervezet ún. mozgó osztályt hozott létre; az elmúlt évek során több busz is munkába állt, és még több elindítását tervezik. Az ország hagyományos iskoláiban ritkán alkalmaznak a cigány gyerekek ellátására kiegészítő tanári tevékenységet (például a felzárkóztatás érdekében).
- *Görögországban* a teljes cigány lakosság 65%-a írástudatlan, arányuk a 40 éven felüli férfiak és a 25 évesnél idősebb nők körében csaknem 100%. A lányok 17%-a, a fiúk 24%-a jár iskolába; az első két év után nagyon sokan kimaradnak, négy év után pedig még kevesebben folytatják tanulmányaikat.

2. táblázat

A cigányok és az utazók számának becslése Európában		
Ország	Személyek becsült száma	
	Minimum	Maximum
Albánia	90000	100000
Ausztria	20000	25000
Belgium	10000	15000
Bosznia-Hercegovina	40000	50000
Bulgária	700000	800000
Ciprus	500	1000
Csehország	250000	300000
Dánia	1500	2000
Egyesült Királyság	90000	120000
Észtország	1000	1500
Fehéroroszország	10000	15000
Finnország	7000	9000
Franciaország	280000	340000
Görögország	160000	200000
Hollandia	35000	40000
Horvátország	30000	40000
Írország	22000	28000
Lengyelország	40000	50000
Lettország	2000	3500
Litvánia	3000	4000
Luxemburg	100	150
Macedónia	220000	260000
Magyarország	550000	600000
Moldávia	20000	25000
Németország	110000	130000
Norvégia	500	1000
Olaszország	90000	110000
Oroszország	220000	400000
Portugália	40000	50000
Románia	1800000	2500000
Spanyolország	650000	800000
Svájc	30000	35000
Svédország	15000	20000
Szerbia-Montenegró	400000	450000
Szlovákia	480000	520000
Szlovénia	8000	10000
Törökország	300000	500000
Ukrajna	50000	60000
EURÓPA	7000000	8500000

Liègeois, 2002:33

- *Hollandiában* lakókocsiközpont-iskolákat hoztak létre, illetve egységes teszt- és feladatrendszert dolgoztak ki: munkafüzeteket vihetik magukkal a gyerekek, amikor a család tovább indul, így a következő „iskolában” pontosan tudják, hogy hol tart a tanuló

az ismeretekben. Ezekben az „iskolákban” alacsony az osztálylétszám, és külön figyelmet fordítanak a gyerekek képességeinek feltérképezésére. Nem alkalmaznak azonban gyógypedagógusokat, a pedagógusoktól pedig azt várják, hogy hagyományos módon tanítsanak. A hagyományos iskolákban kiegészítő pedagógiai tevékenységet is folytatnak, amit az tett szükségessé, hogy egyre több vándorlási állomáshelyet szüntetnek meg. Az iskolákban természetesen az érintett gyerekek integrálása és felzárkóztatása a cél.

- *Írországban* a felnőtt utazóknak csaknem 90%-a írástudatlan. A fogyatékkal élők számára működtetett iskolákba – ahova a tanulók felvétele egyébként szakvélemény alapján történik – a cigány gyermekek szakvélemény nélkül, csupán kulturális identitásuk miatt is bekerülhetnek. Iskolakezdésük ideje nagyon változó: vannak, akik három évesen már óvodát kezdenek, de tömegesen előfordulnak olyanok is, akik csak 10-11 évesen kerülnek iskolapadba. Az utóbbi évtizedekben ugyan az oktatási intézményekbe beiratkozottak aránya körükben 10%-ról 80%-ra emelkedett, azonban az iskolaérett gyerekeknek csupán 50%-a jár valóban iskolába. Nincsenek utazó iskolák, de működik egy – civil szervezet által fenntartott – mozgó játszóház, amely két helyen szokott megállni. A hagyományos oktatási intézményekben kapcsolattartó tanárokat (valójában szociális munkások) alkalmaznak, akiknek az a feladata, hogy jól működő kapcsolatokat építsenek ki és tartsanak fenn az összes érintett partner között.
- *Olaszországban* – egy nyolc régióban végzett vizsgálat szerint – az érintett csoportokban a 16-30 éves korosztálynak körülbelül a fele (1-80% között), míg a 30 év fölöttieknek legalább 80%-a (50-90% között) írástudatlan. Az 1970-es években eltörölték a speciális (gyógypedagógiai) iskolarendszert, azóta a cigány gyerekek jellemzően többségi osztályokba járnak. Az országban két homogén cigány osztály (Bolognában és Turinban), valamint 3 felzárkóztató, ún. híd-osztály (Turinban és Udine-ban) működik engedéllyel, négy utazó osztály pedig a vándorcirkuszokban élő gyerekeket hivatott ellátni.
- *Bulgária és Románia* mellett Magyarország is részt vett abban az összehasonlító vizsgálatban, amelyben a szegénységet, a leszakadást mérték a cigány és a nem cigány lakosság körében (3. táblázat) (Ladányi és Szelényi, 2004). A cigányok aránya 6-12% között mozgott. A vizsgált 1988-2004 közötti időszakban mindhárom országban jelentősen nőtt a szegények hányada mind a cigány, mind a nem cigány lakosság körében; az elszegényedés Magyarországon volt a legenyhébb, de mindhárom országban a cigányok között 2-5-ször több szegény volt, mint a többségi lakosok között. Azonban az is

⁴ Az Európában bekövetkezett politikai, társadalmi és gazdasági változások óta eltelt időszak

kiderül az adatokból, hogy az országok közötti különbségek jelentősek, majdnem akkorák, mint az egyes országokban a cigányok és a nem cigány lakosok közötti különbség. Új keletű tapasztalat, hogy (ha a gyakori éhezést vesszük alapnak,) a magyar cigányok helyzete alig rosszabb, mint a nem cigányoké Bulgáriában vagy Romániában. A vizsgálat eredményei megerősítették azt a véleményt, hogy csak az oktatás átalakítása nem elegendő eszköz a helyzetük javítására, mivel a cigányok szegénységét az iskolai és a munkahelyi hátrányaik egyaránt okozzák. A társadalmi kirekesztettség a bulgáriai cigányokat nyomja legmélyebbre a társadalmi hierarchián, míg a magyarországi cigányok helyzetére az erőteljes polarizálódás jellemző.

3. táblázat

A roma etnicitás hatása a szegénységre 1988-2000 (%)					
Ország	Év	Minta	nagyon szegény	szegény	nem szegény
Bulgária	1988	nem roma	1,3	6,6	92,1
		roma	15	23,6	61,4
	2000	nem roma	13,4	38,4	48,2
		roma	66,7	27,3	6
Magyarország	1988	nem roma	2,3	3,3	94,4
		roma	7,4	8,6	84
	2000	nem roma	6,1	11,3	82,6
		roma	21,4	28,1	50,5
Románia	1988	nem roma	4,8	12,7	82,5
		roma	16,7	17,1	66,2
	2000	nem roma	15,5	27,5	57
		roma	51,7	23	23,3
A különböző típusú kirekesztettség előfordulásának gyakorisága (%)					
Ország	A minta típusa	Lakóhelyi	Munkaerő- piaci	Iskolai	
		kirekesztettség			
Bulgária	teljes népesség	32,5	19,4	14,5	
	Romák	88,7	71,2	61,1	
Magyarország	teljes népesség	21,2	3,9	10,8	
	Romák	54,9	29,9	27,9	
Románia	teljes népesség	19,3	17,2	15,1	
	Romák	55,2	60,3	34	

Szelényi, 2004

3. A cigányság iskoláztatási helyzete a múltban és a jelenben

Magyarországon

Magyarországon a hátrányos helyzetű, vagy leszakadó társadalmi csoportok tagjainak jelentős hányadát cigány nemzetiségűek alkotják, illetve a cigányok nagy része hátrányos helyzetű. Mindannak ellenére, hogy tudjuk, hogy napjainkban a leszakadók és a cigányok között egyre nagyobb az átfedés, és a cigányság esetében a származás miatti hátrányok (diszkrimináció, szegregáció) nagyon gyakran összekapcsolódnak a hátrányos helyzet általában érvényes összetevőivel. E két csoport egyként való kezelése mégis hiba: például azért, mert így egyszerűen „megszűnnek létezni” a társadalmi köztudat számára a jó anyagiak között élő, iskolázott cigányok mellett a nem cigány származású, de nagyon szegény, aluliskolázott magyarok is. Hiba azért is, mert a szegénységből, és a kisebbségi létből eredő problémák kezelésének stratégiája – éppen a kiváltó okok eltérése miatt – nem lehet ugyanaz: a két társadalmi csoport elkülönítése alapvető feltétele annak, hogy a felmerülő kihívásokat a lehető leghatékonyabban tudjuk kezelni.

Mindezek ellenére – a tudományos gondolkodásban is – nagyon gyakran használják e két fogalmat szinonimaként: mintha a szegénység pusztán a származás következménye lenne, és a cigány származásnak semmilyen más jelzője nem lenne, kizárólag a szegénység.

3.1 A cigánysággal kapcsolatos fogalmi bizonytalanságok

3.1.1 Ki a cigány?

Minden a cigányságot érintő vizsgálat kiinduló kérdése *a cigány kategória konceptualizálása*, vagyis annak meghatározása, hogy kit is tekintenek e népcsoporthoz tartozónak. A szakértők jellemzően háromféle módon járnak el:

1. cigánynak tekintik azt, aki önmagát cigánynak tekinti (önbesorolás),
2. cigánynak tekintik azt, akit szakértők, bizonyos esetekben a kutatás résztvevői cigánynak tekintenek,
3. cigánynak tekintik azt, akit környezete cigánynak tekint.

A kutatások, adatfelvételek legnagyobb hányadára az jellemző, hogy *önmeghatározás* alapján döntenek a válaszadó nemzetiségi hovatartozásáról, általában emberjogi álláspontra

hivatkozva: csak az egyénnek van joga önmaga besorolására. Eme módszer alkalmazása azonban azzal jár, hogy a vizsgált csoport nagysága – a cigányság létszáma – időről-időre változik, attól függően, hogy származásuk felvállalása milyen előnyökkel vagy hátrányokkal járhat a számukra: ez jelzésértékkel bír a környezet ítéletének előjeléről és erejéről. Ennek köszönhetően a különböző társadalmi események, politikák jellegétől függően az alapsokaságnak tekintett cigány népesség egy része nem kerül a vizsgálat látókörébe, de előfordulhat az is, hogy olyanok is belekerülnek, akik valójában nem a csoport tagjai. E szemléletmód alkalmazásának köszönhető a vonatkozó népszámlálási adatok – melyek ugyancsak önbesoroláson alapulnak – néhol jelentős változása is.

Az „egy csepp vér”, (Ladányi és Szelényi, 2001) vagyis az *életmód elve* érvényesül azokban a vizsgálatokban, melyekben az alapsokaság tagjairól a környezet ún. szakemberei (védőnő, orvos, lelkész, rendőrségi vagy önkormányzati alkalmazott, pedagógus, szociális munkás) döntenek el, hogy cigány etnikumúak-e. Eme esetekben tehát a környezet szakembereinek előzetes ismereteire támaszkodik a kutatás, akik előzetesen képet kapva az érintettek családi, rokon kapcsolatairól, életmódjáról, életstílusáról saját értékrendszerük szerint döntenek. A módszer legnagyobb hátránya éppen e szubjektivitásból ered: egy magasan iskolázott, jó anyagiak között élő, vezető szerepet betöltő egyént például tekinthetnek cigánynak, mert annak felmenői között volt cigány (és ezt a környezet számon is tartja), vagy sorolhatják nem cigánynak, mert középosztálybeli értékeket hordozó életmódot folytat. E szemléletmód alkalmazásának talán legismertebb példái a Kemény István által vezetett 1971-es, majd 1993-94-es országos reprezentatív cigány-kutatások.

A közvélemény-kutató cégek (Szonda Ipsos, TÁRKI) jellemzően *kérdezőbiztosaikra* bízzák a válaszadó származásának megítélését; döntésük nyilvánvalóan nagymértékben függ addigi tapasztalataiktól.

Valamennyi szemléletmódban – a legutóbbiban talán még inkább – érvényesülő ítéletszervező tényező az érintett társadalmi-gazdasági státusza, illetve a marginalizálódottságának mértéke.

A cigány kategória konceptualizálása körüli *módszertani vita* a Kritika című folyóirat hasábjain is megjelent (Havas, Kemény, Kertesi, 1998; Ladányi, Szelényi, 1997, 1998). Szelényi és munkatársai vitaindító tanulmányának alapfeltevése éppen az volt, hogy a cigányságot a szegénységgel azonosítva, a csoportba bekerülhetnek olyan szegények is, akik nem cigányok, de kimaradhatnak a jómódban élő, cigány származásúak. Azt a következtetést fogalmazták meg, hogy a cigányság nem határolható körül élesen és biztosan: nem adható idő- és helyzetálló definíció e kategóriára (Ladányi és Szelényi, 1998). A kérdésről – ugyan

egy másik folyóiratban – Forray Katalin (1998) is kifejtette véleményét: hozzászólásában bírálja azt a nézőpontot, hogy a cigányság a szegénység szubkultúráját olyan mértékben hordozza, hogy az már életformájuk meghatározásaként tekinthető. Három fontos tényezőre is felhívja a figyelmet e szemléletmód kapcsán:

- a cigányságot homogén gazdasági (szegény) csoportnak tekintve, figyelmen kívül marad az etnicitás, mint szempont;
- ilyen módon nem jut kellő figyelem a jó anyagiakkal jellemezhető cigányok életmódbeli sajátosságaira;
- hibásan azt a gondolatot sugallja, hogy a cigányság számára az asszimiláció az egyetlen járható út.

A mind reálisabb kép kialakításához különböző módszerekkel és időpontokban szerzett eredmények összehasonlítása szükségeltetik, hiszen bármennyire is alapos, átgondolt, széleskörű vagy mély egy vizsgálat, e nélkül leginkább csak becsült adatokkal szolgálhat. A megközelítések kombinálására már a hazai kutatásokban is találunk példákat: ilyenek például a Szelényi-Treiman-féle, valamint a Ladányi János vezette csenyétei vizsgálatok.

3.1.2 Roma vagy cigány?

A legnagyobb magyarországi *kisebbség elnevezését* tekintve sincs egyetértés sem a tudományos gondolkodásban, sem a közbeszédben; mindez talán nem meglepő, figyelembe véve, hogy az érintett csoport önmeghatározásában is ugyanez a bizonytalanság tapasztalható. A kisebbségi önkormányzatok, a különböző alapítványok, egyesületek, szövetségek és egyéb szervezetek ugyanúgy alkalmazzák a cigány, mint a roma megjelölést. Maguk a cigány emberek, – akiknek nagyobb részre a felmérések tanulsága alapján cigánynak nevezi magát – jellemzően szeretnék elhagyni – a véleményük szerint pejoratív tartalmúvá vált – cigány szót, de a roma kifejezés is idegen számukra. A nem cigányok – akik egymás között talán nagyobb arányban a cigányt használják – hivatalos, formális helyzetekben a roma megnevezést választják, gyakran a rájuk ragasztható rasszista jelző miatti félelem, esetleg a tapintat miatt.

A hétköznapi emberek érintkezését jellemző szorongások, félelmek egyik oka a szakértői bizonytalanság lehet. A különböző kormányzati dokumentumok – így például a kisebbségi törvény – a cigány szót alkalmazza, és emellett foglal állást is. Ezzel némileg ellentétes az a tendencia, hogy a média által közvetített politikai szóhasználatban a roma kifejezés válik egyre inkább elfogadottá. Ez a kettősség a kérdéssel foglalkozó szakirodalmat is jellemzi: leginkább egymás szinonímjaként használják a kategóriákat.

Liègeois szerint a *nemzetközi közbeszédben* a „cigány” fogalmat általában nem etnikai színezettel alkalmazzák, hanem életforma megjelölésére, míg a „roma”-t népnévként, általánosítva és politikai összefüggésben. E különbség miatt az Európa Tanács kiadványaiban a „roma, gypsies, travellers” kifejezés jelenik meg (Forray, 1998).

3.2 Az iskola és a cigányok viszonya a történelem során

A cigányság életmódjának, életstílusának befolyásolására, a többségi társadalom céljainak és normáinak elfogadtatására irányuló törekvések több évszázados múltra tekintenek vissza.

A cigányság Európába érkezve nem illeszkedett be a klasszikus feudális társadalmi rendszerbe: csoportjai vándorló életmódot folytattak, sajátos törzsi rendben éltek. E vándorlás során a társadalom különböző csoportjaival laza kapcsolatba kerültek; fennmaradásukat életmódjukhoz illeszkedő tevékenységekkel, kereskedelemmel, kézművességgel, zenéléssel biztosították.

A többségi társadalom részéről megnyilvánuló beavatkozási szándékot gyakran befolyásolták hiedelmek, előítéletek; ezek hol segítették, hol nehezítették a népcsoport életét. A 18. században mind elterjedtebbé vált a nézet, miszerint e probléma megoldása a felnövekvő nemzedékekkel való foglalkozással lehetséges: Mária Terézia, majd II. József is alkotott rendeletet a cigánygyerekek iskoláztatásával kapcsolatban. 1783-ban előírták, hogy a megyék cigánynevelő intézeteket hozzanak létre; hamar kiderült azonban, hogy a szülők nem akarnak megválni a gyermekeiktől, visszakövetelték, akár vissza is lopták a kicsiket. Talán e rossz tapasztalatok okán nem váltak sikeressé a cigány iskolák alapítására (pl. József főherceg alsúti iskolája) irányuló próbálkozások sem. Szintén a családi szocializáció „ellensúlyozásának” céljából született az a kezdeményezés, melynek keretében a gyerekeket legkésőbb négyéves korukban elvették cigány családjuktól és parasztnál helyezték el nevelésre elsősorban a célból, hogy a paraszti élet szokásait megtanulva földművelőkké váljanak. Az elképzelés végül is nem bizonyult teljesen hatástalannak, hiszen egyrésztől több gyermek asszimilálódott így, másrésztől előfordult az is, hogy a család a szokások elfogadásával igyekezett biztosítani, hogy a gyermekkel kapcsolatban maradhasson.

Alapvető és jelentősnek mondható eredményeket mégsem hoztak ezek az intézkedések, legfőképp azért, mert túlságosan gyorsan és „drasztikusan” akarták a cigányok hagyományait, kultúráját, kapcsolatait felszámolni. A viszonylagos sikertelenség miatt még radikálisabb rendelkezések születtek: voltak, amelyek a házasságot szabályozták, amelyek kötelező letelepedést, földmunkákat, a földesúr szolgálatába állást írtak elő, ezek azonban még nagyobb ellenérzést váltottak ki (Diósi, 1988; Mezey, 2001).

A második világháború végéig újra és újra születtek a cigány családok egységének megbontását célzó intézkedések. Diós Ágnes (1988) tanulságos történeti emlékeket ismertet, melyek Hermann Antal gyűjtéséből származnak (Diósi, 1988:284-286):

„Jeszenszky Kálmán, vámosgyörki jegyző 1907. ... Férfiak és nők elkülönítendőek, hogy a nemzést megakadályoztassék. A gyermek hétéves korában gyermekmenhelyre helyezendő el.” ... „Taposi Márton, karcagi rendőrfőkapitány, 1906. ... A gyermekek tízéves korukig mondassanak ki elhagyottnak. Ez alatt a gyermekmenhelyre, majd pedig javító intézetekben helyezendőek el, mesterséget tanulni.” ... „Marton Sándor, sztropkói járási szolgabíró, 1907. ... A cigány szülők tizennégyéven aluli gyermekeiktől megfosztandók, és a gyermekek külön az ő számukra felállított intézetekbe helyezendőek el.” ... „Schultz Pál, szállósi kántortanító, 1901. ... a cigánygyermekeket nevelőintézetben kell tizenegy éves koruktól fogva összegyűjteni. A fiú gyermekek a katonai szolgálatuk megkezdéséig ott, illetőleg katonai felügyelet alatt maradnak. (Részletes iskolai, illetőleg nevelőintézeti tervezetet nyújt be.)” ... „Tóth József komornyik, 1907. ... A gyermekek mindjárt születés után elveendőek az anyától.” ... „Kulin Zoltán, Bereg megyei főszolgabíró, 1907. ... A fő súly a gyermeknevelésre fordítandó.”

A II. világháború kegyetlen történéseit követő években folytatódtak a cigányság asszimilációjára irányuló törekvések. Az új gazdasági berendezkedés megfosztotta a cigányokat az addigi tradicionális kenyérkereseti lehetőségeik jelentős részétől, emellett lassacskán megszüntették a tömeges vándorló életmód egyéb feltételeit is. Általánossá váltak a barakklakások, a volt tanyasi kulákbirtokokból lett „bokrok”, a „cs” házak, a putrik alkotta cigánytelepek, majd a cigánysorok. Ezzel párhuzamosan megszűntek a törzsi nemzetségi szerveződések (vajdaság, cigánybíró) és a néprajzi szerveződési keretek. A kor jelszavának megfelelően – „amiről nem beszélünk, az nincs” – intéződött a „cigány kérdés” is; a rejtett, de határozott intézkedéseket egy, a világháború borzalmaitól meggyengült és megrettent népcsoporttal szemben alkalmazták, és ennek megfelelően látványos eredmények születtek. A gazdasági szerkezetváltozással általánossá vált ingázás jelensége a cigányokat sem kerülte el:

a férfiak a városokba mentek, munkásszállón éltek távol a családjuktól, ahol szokásaiktól idegen életmódot folytattak.

A háborúban árván maradt, vagy „elveszett” gyermekeket intézetben helyezték el. A cigányság egészét érintette a kötelező oktatás bevezetése, azonban az iskola légköre, szabályai nagymértékben idegenek voltak számukra; a szülők gyakran kaptak büntetést (elzárást), mert a gyermekük „iskolát került”, de valójában az iskola, a pedagógusok nem voltak felkészülve sem e gyermekek befogadására, sem oktatására. A cigányság egyre fokozódó (vagy a kötelező helyhez kötöttségük miatt mindinkább szembetűnővé váló) szociális hátránya, és az ezt kísérő jelenségek (egészségromlás, alacsony átlagéletkor, bűnözés, eltérő családszerkezet, stb.) indokot szolgáltatottak a hatóságoknak a cigánygyerekeket tömeges intézetben való elhelyezésére, „átnevelésre”. „Begyűjtésük” az ötvenes-hatvanas évektől kezdődött; a hivatalos szervek segítségnyújtásukat hangsúlyozták, mondván a nyomortól és a nélkülözéstől mentik meg a gyermekeket. Az iskoláknak joguk volt jelenteni, ha valamelyik diákkal „gond” volt: ezt nevelési, magatartási problémaként jelölték meg, és a hatóság az iskolából vitte el a kicsit, gyakran rendőrautóval, mint a bűnözőket. Csonka családok, vagy a szülők börtönbüntetése esetén is intézetben helyezték el a gyerekeket.

Az intézetben általános volt, hogy a testvéreket elszakították egymástól – ilyen módon is csökkenteni próbálták a szökések számát – kapcsolattartásukat (találkozás, levelezés) ellenőrzés alatt tartották. A gyerekek a korcsoportos intézeti elhelyezés miatt gyakran váltottak gyermekotthont – ezt fegyelmezési eszközként is alkalmazták –, ami tovább nehezítette a családi kapcsolatok fennmaradását. Az intézetekben az egyformaságot hangsúlyozták („nincs cigánygyerek, csak barna bőrű”), így a „kinti” életben gyakran felkészületlenül érte őket a származásuk miatti előítélet. Helyzetüket tovább nehezítette, hogy ezek a gyerekek nem rendelkeztek egyértelmű identitással, kisebbségi létük állami gondozottságuk miatt sajátos színezetet kapott. Bár az 1980-as években az intézkedések folyamatosan enyhültek, azonban nem szűntek meg.

Eme intézkedések, jelenségek következtében sajátos – addig nem létező szociális státuszú – csoport jött létre, mely a cigányság és a többségi társadalom közötti határon, segítő, melegséget adó család, lakókörnyezet, társadalmi- és népcsoport nyújtotta háttér nélkül létezett. E helyzetből könnyedén teljes mértékben marginalizálódhattak: egy büntett, szabálytalanság elkövetésével tágabb környezetük jelentős része számára máris „igazolták”, hogy valóban a társadalom periferiájára valók.

Az erőszakosan intézetbe kényszerített generáció gyermekei gyakran már „beleszülettek a rendszerbe”. Ez a folyamat nyilvánvalóan minden volt állami gondozott

gyermeket veszélyeztetett és veszélyeztet, de a nemzetiségi, etnikai identitáshiány okán a cigány származásúak hátrányát halmozottnak tekinthetjük (Faludi, 1964; Gulyás, 1976; Diósi, 1988).

3.3 A cigányok iskoláztatásának vázlatos történeti áttekintése

A mai Magyarország területére több hullámban érkező cigányság jelentős részre az 1860-as évekre tartósan letelepült, kétnyelvűvé, sőt egy részük kizárólag magyar anyanyelvűvé vált. Az általános tankötelezettség bevezetése (1868) után a beiskolázási mutatók igen pregnánsan jelenítették meg a társadalom többsége és a cigányság közötti távolságokat.

Az első és legrészletesebb cigány összeírás 1893-ban készült. Eszerint a magyarországi cigányok száma 280 ezer fő volt; túlnyomó többségük Erdélyben (mai Románia) és a Felvidéken (a mai Szlovákia) élt. Hazánk jelenlegi határain belüli létszámukat mintegy 80 ezer főre becsülték; már akkor is Borsod, Hajdú, Szabolcs, Baranya és Heves megyében éltek a legtöbben. A beiskolázási mutatók szerint a tanköteles (6-14 év közötti) cigánygyerekek 70%-a soha nem járt iskolába.

A századforduló utáni beiskolázási mutatók még kedvezőtlenebbek: ezek szerint a cigánygyerekek mindössze 10%-át iskolázták be (becsült adat, ti. a tanköteles cigánygyerekek száma ismeretlen). A cigánygyerekek mintegy 15%-a juthatott el csak az elemi 4. osztályáig és mintegy 40%-a fejezte be a 6. osztályt. A többségi társadalom és a cigányság közötti távolságot jelzi pusztán az a tény is, hogy akárcsak a cigányság létszámáról, a tanköteles korúak számáról sem rendelkeztek pontos adatokkal, mindez rendkívül bizonytalan becslésen alapult.

Az 1950-es évektől a beiskolázási mutatók némileg javultak ugyan, a minőségi mutatók azonban rendre romlottak. Az iskolaköteles gyerekek „felderítéséért” és a beiskolázási mutatók javításáért is hatósági – adminisztratív küzdelem folyt. Elsőként ekkoriban kerültek az iskola falain belülre – tanítási problémaként – civilizációs különbségekből adódó konfliktusok. (Erről dolgozatunk II.2.2. fejezetében részletesebben szoltunk.) A beiskolázás problémája érdemben az 1970-es évek utolsó harmadára oldódott meg.

Az 1971-ben Kemény István és munkatársai által készített – a cigányság helyzetét részletesen elemző – vizsgálat eredményei szerint a magyarországi cigányok összlétszáma 320 ezer fő volt, amely a lakosság 3,2 %-át tette ki. Ebből Budapesten közel 25 ezer fő, vidéki városokban közel 44 ezer fő, falun 250 ezer fő élt; vagyis a cigányok túlnyomó többsége (78,5%-a) vidéken lakott.

1994-ben a cigányság összlétszámát 450-500 ezer főre becsülték, többségük továbbra is kistelepüléseken élt (300-350 ezer fő); a Budapesten lakók száma 75-85 ezer főre, a vidéki városokban lakóké 80 ezer főre tehető. 1993 végén a cigány fiatalok 77%-a végezte el az általános iskolát.

Eme tényekből nyilvánvalóan következik, hogy a cigánygyermek hátrányainak leküzdésében a legfőbb intézményes színtér a falusi iskola. A cigányok beiskolázási problémáinak megoldása és iskolán belül maradásának előfeltételei közül két biztató mozzanatot érdemes kiemelni:

1. Az iskolába járás egyre több generáció számára vált természetes állapottá, így ma már elfogadott civilizációs szokásként rögzült.
2. Az 1980-as évekre a cigánygyerekek számára is általánosan hozzáférhetővé vált az óvoda, ami némi kompenzációt jelentett az iskolai hátrányoknál.

A cigányság iskolarendszerbe történő integrációjának mennyiségi szakasza az 1990-es években fejeződött be. Ez az integráció azonban részleges, és nem jelent rendszeres iskolába járást: további – elsősorban minőségi – változások szükségesek. Ez annál is inkább lényeges, hiszen az óvodai-iskolai rendszerben való megmaradásuk talán az egyetlen esély arra, hogy alkalmassá váljanak jelenlegi – jellemzően meglehetősen kedvezőtlen – helyzetük átvészelésére úgy, hogy közben nem szakadnak le végérvényesen a többségi társadalomtól (Ambrus, 1994; Mezey, 2001).

3.4 Helyzetkép a cigányok iskolázottságáról

A cigányság felemelkedésének kulcsát és problémáinak hosszú távú megoldását a szakemberek elsősorban iskolázottságuk növelésében látják; ez a magyarázata annak, hogy a cigánygyerekek oktatása kapcsán felmerülő problémák napjainkban is oly sok kutatót foglalkoztatnak.

Az 1971-ben és 1993-ban Kemény István, Kertesi Gábor és Havas Gábor által vezetett országos reprezentatív cigány-kutatások, valamint háttér tanulmányaik lehetővé teszik, hogy figyelemmel kísérjük a cigány népesség egyes korcsoportjai *iskolába járási szokásainak*, iskolai végzettségének alakulását. Az adatok arról tanúskodnak, hogy az első világháborútól kezdődően a 8 osztályt végzettek aránya folyamatosan növekedett; mindemellett 1971-ben az akkor 20-24, illetve 25-29 éves cigányoknak még csak 26-27%-a fejezte be az általános iskolát, ami azt jelenti, hogy az ilyen korú fiataloknak kb. 73-74%-a fél-analfabétának, vagy analfabétának volt tekinthető. 1971 és 1993 között radikális változás zajlott e téren: 1993 végén már a cigány fiatalok háromnegyedének (77%-ának) sikerült befejeznie az alapfokú oktatást. Az adatok értelmezésekor azonban nem szabad figyelmen kívül hagyni azt a tényt, hogy az eltelt időszakban a nem cigány népesség iskolázottsági szintje ennél nagyobb mértékben emelkedett, így a cigányok iskolai végzettsége a javulás ellenére is elmarad az országos átlagtól. Ezzel magyarázható, hogy az 1990-es évek elején a 10 éves és idősebb cigányok közül az általános iskola első osztályát el nem végzők aránya az ország teljes népességére vonatkozóan az 1940-es években tapasztalt aránynak felelt meg. A 15 éves és idősebb cigány népességből az általános iskolát befejezők, illetve a 18 éves és idősebbek közül az érettségizettek hányada pedig a teljes népességéhez képest a 15, valamint 30 évvel ezelőtt mért szintet érte el (Kemény, 1996).

A cigányság iskolázottsága tekintetében az utóbbi években megfigyelhető biztató tendenciához nagymértékben hozzájárult a cigánytelepek többségének felszámolása. (1971-ben a cigányok 66,6%, 93-94-ben 14%-a élt telepen). Egyrészt azért, hogy ily módon csökkent az iskola és a lakóhely közötti távolság, vagyis az iskola könnyebben elérhetővé vált a cigánygyerekek számára, másrészt pedig azért, hogy a cigányok a nem cigány népesség közelében telepedtek le, lassanként alkalmazkodtak a többségi társadalomhoz: módosult hagyományos életformájuk és gondolkozásmódjuk. (Kemény, 1996).

Az gondolkodásmód és életforma változásával együtt járt az *iskolával kapcsolatos attitűdjeik* átalakulása is. 1945 előtt a cigányok számára az iskolának nemigen volt értelme, hiszen a régi cigány foglalkozásokat maguk a szülők tanították meg gyerekeiknek. Az 1960-as évektől viszont egyre nehezebben boldogultak írás-olvasástudás nélkül. Az 1971-es vizsgálat adatai szerint a cigány szülők már mindinkább arra törekedtek, hogy gyermekük elvégezze az általános iskolát, bár a telepeken élők megelégedtek csupán minimális írás- és olvasástudással, és ehhez elegendőnek tartották 4-5 osztály elvégzését is.

Az 1971 és 1993 között eltelt időszakban tovább javult a cigány családoknak az iskola hasznosságáról kialakított véleménye, amit bizonyít, hogy 1993-94-ben már a telepi cigányok

is elismerték a nyolc osztály elvégzésének szükségességét. Meg kell azonban jegyezni, hogy a cigányok nem feltétlenül az iskolában megszerezhető tudás, hanem a bizonyítvány birtoklása miatt tartották fontosnak az általános iskola befejezését, amely nemcsak a további képzés, de például a gépjárművezetés, vagy a családi ipar átvételének feltétele is volt.

A cigánygyerekek iskolába járását és iskolai végzettségüket jellegzetes *térbeli eloszlás* jellemzi. Az általános iskolás cigány tanulók megyék szerinti megoszlása – a teljes cigány népességéhez hasonlóan – igen egyenetlen képet mutat (I. sz. melléklet).

Mivel a cigányság aránya az északkeleti országrészben a legnagyobb, így a cigány tanulók leginkább Nógrád, Borsod-Abaúj-Zemplén és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében felülreprezentáltak. Az országos átlaggal szemben (7,12%), az említett megyékben 16% (Nógrád megye), 16% (B-A-Z megye) és 13,5% (Sz-SZ-B megye) az arányuk. Ugyanezekben a megyékben az összes tanulóknak csupán 2%-a (Nógrád megye), 8%-a (B-A-Z megye), illetve 7%-a (sz-Sz-B megye) cigány származású. Fejér és Győr-Sopron megyében viszont, ahol az összes tanuló megközelítőleg 4-4%-a tanul, meglehetősen alacsony, csupán 2,4%, illetve 1,8% az általános iskolás cigány tanulók aránya.

Hasonló képet mutat a cigány tanulók településtípusok szerinti megoszlása is. Eszerint a nagyvárosokban (Budapesten és a megyeszékhelyeken) alacsony (4%), a községekben viszont kimagasló (11%) arányban képviseltetik magukat. Míg a nagyvárosokban az összes diák 35%-a és a cigány gyerekek 20%-a tanul, addig a községekben ugyanez az arány 37%, illetve 56% (II. sz. melléklet).

Nagy a különbség az egyes településtípusok között a cigányok iskolai végzettségét tekintve is. Budapesten 15,5, a vidéki városokban 23,7, a községekben pedig 27%-uk rendelkezik 8 osztálynál alacsonyabb iskolai végzettséggel, míg a középiskolát végzettek aránya Budapesten 9,9, a vidéki városokban 2,8, a községekben 1,8% (Kemény,1996).

Mivel a kistelepüléseken inkább a kicsi, azaz kevés gyereket oktató iskolák jellemzőek, és a cigány népesség nagyobb hányada falvakban él, ezért ennek megfelelően alakul a cigány gyerekek iskolaméret szerinti megoszlása is: harmaduk olyan kisiskola diákja, ahol a tanulói létszám 250 fő alatti, a nagyobb iskolákban viszont alulreprezentáltságuk figyelhető meg (III. sz. melléklet). Míg a 250 főnél kevesebb diákot oktató iskolákban átlagosan 11,3% a cigánytanulók összes tanulóhoz viszonyított aránya, addig a 250 főnél magasabb létszámú iskolákban ez az arány 5,91% (IV. számú melléklet). A cigány és nem cigány tanulók arányának összevetésekor érdemes figyelembe venni azt a tényt is, hogy a cigány népesség korfája nagyban különbözik a nem cigány népességétől: körükben a gyermekkorúak magas aránya az öregkorúak alacsony arányával párosul, melynek

következtében a 15 éven aluli gyerekek hányada kétszer akkora (37,8%), mint a teljes népességben (19%).

1992-ben az ország 1060 iskolájában 10%-nál magasabb, átlagosan 23% volt a cigány tanulók aránya; eme oktatási intézmények 42%-ában hányaduk meghaladta a 22%-ot. A cigány tanulók többsége, több mint 70%-a, míg az összes tanuló mindössze 22%-a járt olyan általános iskolába, ahol a tanulói létszám 10%-át meghaladta a cigány gyerekek részesedése. Ezzel szemben az összes iskolás 62,7%-a, a cigány diákoknak mindössze 14,6%-a volt olyan iskola tanulója, ahol a cigány gyerekek aránya elenyészőnek (5% alatti), átlagosan mindössze 1,5%-nak mutatkozott. Az ország iskoláinak egynegyede nem oktatott egyetlen cigány tanulót sem (V. sz. melléklet).

Az adatok jól jelzik, hogy a nem cigánygyerekek főként nem cigány, a cigánygyerekek pedig főként cigánygyerekekkel tanulnak együtt; ez az elkülönülés nagyban megnehezíti a kisebbség többségi társadalomba való beilleszkedését.

A cigány tanulók legnagyobb hányadát befogadó kistéleplési kisiskolák helyzete lényegesen kedvezőtlenebb, mint a nagyobb települések nagyobb létszámú iskoláié. Általában elmondható, hogy a kisebb iskolák rosszabb tárgyi és személyi adottságokkal rendelkeznek: ezekben az intézményekben az összevont osztályok, a szükségstantermek, a képesítés nélküli tanárok aránya jóval magasabb, a szaktanárok által megtartott órák hányada pedig jóval alacsonyabb, mint az ország átlagos iskoláiban; mindez a képzés színvonalának alacsonyabb voltát eredményezheti. (VI. sz. melléklet).

Az oktatás körülményei önmagukban is nagyban megnehezíthetik a sikeres bizonyítványszerzést, amelyre a cigány gyerekeknek hátrányos helyzetük miatt egyébként is kisebb az esélyük, mint a társadalom más rétegeiből származó diákoknak: iskoláik jellemzően rossz anyagi helyzete, elégtelen tanár-ellátottsága csak fokozza a kudarcokat, amelyek az etnikai kisebbség körében sokkal súlyosabban jelentkeznek.

Mindezekkel magyarázható tehát, hogy az iskolák eredménymutatói és a cigány tanulók aránya szoros összefüggést mutatnak: minél magasabb egy iskolában a cigány tanulók aránya, annál rosszabb az iskola eredménymutatója, vagyis annál több a sok tantárgyból bukott, az évismétlő, illetve a túlkoros tanulók hányada (Kertesi, 1996, Havas, Kemény, Liskó, 2002;).

A pozitív diszkrimináció – amely olyan átmeneti intézkedés (aktív segítség), mely kompenzációt jelent a múltban elszenvedett hátrányokért – enyhítheti ugyan a következményeket, de igazi megoldást az esetek többségében nem jelent. Alkalmazása

leginkább a munkavállalás, az oktatás, a lakásügy és az egészségügyi ellátás területén elterjedt.

Évek óta visszatérő témája a cigány tanulók iskolai oktatása körül zajló vitáknak, hogy milyen keretek között eredményesebb nevelésük: ha csak cigány diákok tanulnak együtt, vagy pedig ha vegyes összetételűek a csoportok.

Véleményünk szerint egyrészt nagyon fontos, hogy valamennyien és időben bekerüljenek az oktatási intézményekbe, hiszen nehezíti képzésüket, hogy egy részük később kerül első osztályba. Másrészt, mivel napjainkban az, hogy vegyes, vagy szegregált osztályban helyezik-e el őket jellemzően iskolai előkészítésüktől függ, ezért kiemelkedően lényeges, hogy óvodába járjanak. Bár tudjuk, hogy egyre többen bekerülnek az óvodába, de arról nem rendelkezünk információkkal, hogy milyen arányban vannak ott ténylegesen, és maradnak az iskola megkezdéséig. A legfontosabb – amolyan „legelső láncszem” – tehát az óvodáztatásuk, iskolai felkészítésük minél teljesebbé tétele: ez nemcsak a „vegyes osztály” „nem vegyes osztály” dilemmáját döntheti el, hanem meghatározhatja egész iskolai előrehaladásukat, sőt az általános iskolai tanévvesztés oly kívánatos minimumra csökkentését is. Azok a cigánygyerekek ugyanis, akik nem jártak óvodába, iskola-előkészítőn vesznek részt; minden pedagógus tisztában van azonban azzal, hogy a cigány gyerekeknek az egyéves előkészítés kevés; felzárkóztatásuk sokrétű pedagógiai problémát jelent.

3.5 A cigányok iskolai sikertelensége napjainkban

A nemzeti és etnikai kisebbségek jogairól szóló, 1993. évi LXXVII. törvény értelmében a cigányság etnikai kisebbség, mert különbözik a lakosság többi részétől nyelve, kultúrája és hagyományai tekintetében, de még sem nemzetiség, mert nincs anyanemzete. Csongor Anna és Szuhay Péter (1992) azonban amellettt érvel, hogy a cigányság a társadalmi kirekesztettsége miatt nemzetiséggé vált.

A cigányság számának a meghatározása – amint dolgozatunk korábbi részében utaltunk rá – igen nehéz feladat. E nehézség okai alapvetően a közelmúlt asszimilációs törekvéseiben és a „ki a cigány?” kérdésének megválaszolásában keresendők.

Az asszimilációs törekvések célja – mind a cigány, mind a nem cigány fél részéről – a cigányok életmód- és hagyománybeli, valamint kulturális jellegzetességeinek, azaz identitásának felszámolása.

A tudományos gondolkodásban még napjainkban is meglehetősen nagy az egyet nem értés a tekintetben, hogy „ki a cigány”. Alapvetően kétféle nézet jellemző: cigány az, akit a környezete annak tart, illetve cigány az, aki önmagát cigánynak tartja. A kisebbségi és személyiségi jogok irányából kiindulva ez utóbbi nézet inkább elfogadható; vannak azonban vélemények, melyek szerint a környezet ítélete elsődlegesen fontos. Az 1993. évi törvény a környezet “minősítő” szerepének mindemellett korlátokat szab.

A cigányság társadalmi kirekesztettségének gyökerei – egészen a régmúltig visszavezethető – kedvezőtlen szociokulturális helyzetükben keresendők. A társadalom legalsó rétegéhez elsősorban a munkaerőpiacon elfoglalt helyük és helyzetük miatt sorolódnak, melynek okát e népcsoport átlagosnál rosszabb iskolázottságában, következményeit pedig a mind mélyebb leszakadásban, a növekvő előítéletekben, a többségi társadalom egyre inkább elutasító magatartásában, a cigányok létfenntartó célzatú bűnözésében látják a szakértők (Kertesi, 2000; Neményi, 2000; Habcsek, 2000).

A társadalmi kirekesztettség alapvető okaként kiemelkedően fontos az iskola, az iskolai képzés, az iskolázottság összetett kérdésének mind mélyebb vizsgálata. A magasabb iskolázottság munkalehetőséget, előnyösebb keresetet, a család életkörülményeiben történő javulást, ezzel együtt hosszabb élettartamot, hatékonyabb politikai érdekképviselőt jelent (Kertesi, 1995). Kertesi adatai szerint az utóbbi évtizedben megnőtt a tudás piaci értéke, növekedtek az iskolai végzettségtől függő kereseti különbségek: míg 1973-ban a nyolcosztályos és felsőfokú végzettségük jövedelmének eltérése csupán 35%-os volt, addig ez az arány az 1990-es évekre 53%-ra nőtt.

A cigányság iskolázottsági mutatói kettős képet mutatnak. Mindenképpen előnyös és nagy előrelépést jelent, hogy az 1971-es adatokkal szemben – amikor a cigányság 87%-a 8 osztálynál kevesebbet végzett és 1%-uk szerzett csak középfokú vagy felsőfokú oklevelet –, 1993-ban 46%-uk fejezte be az általános iskolát. Sajnálatos tény viszont, hogy az érettségizettek és a diplomások aránya szinte semmit sem változott a két vizsgálat között eltelt több mint 20 év alatt; ez azt jelenti, hogy a lemaradás a többségi társadalommal szemben nőtt, hiszen a közép- és a felsőfokú oktatásban tapasztalható expanzió nem érintette a cigány populációt. Egyes vizsgálatok szerint napjainkban a cigány tanulók 15-20%-a tanul tovább érettségit adó középiskolában (Babusik, 2000; Havas, Kemény és Liskó, 2002).

Babusik (1999) mélyebb elemzés alá vonta Kertesi azon adatsorát (1994), amely a cigány tanulók oktatási rendszerünkben történő előrejutási esélyeit mutatja. Eredményei szerint a középiskola befejezését tekintve a cigány és nem cigány tanulók közötti esélyegyenlőtlenség mértéke több mint 50-szeres. Figyelembe véve, hogy a középiskolából felsőfokú intézménybe való továbbtanuláskor nincs számottevő esélykülönbség a cigány és nem cigány diákok között, egy cigány tanulónak ötvenszer kisebb az esélye arra, hogy diplomát szerezzen, mint nem cigány társainak. Ennek a hatalmas esélykülönbségnek a legnagyobb része az érettségit adó középfokú oktatásba való belépéskor, kisebb része a középfokú oktatás ideje alatt keletkezik.

A középiskolába való sikertelen bejutás okainak feltárását több vizsgálat is célul tűzte ki. Eme kutatások megállapításai nyomán a következő tényezők sorolhatóak fel (Fiáth, 2000; Liskó, 2001):

- területi különbségek,
- családi szocializáció,
- a család és az iskola kapcsolata,
- nyelvi hátrány,
- óvodai képzés hiánya,
- az iskola minősége,
- tanulási motiváció,
- előítéletesség és hátrányos megkülönböztetés,
- és a pedagógiai gyakorlat.

Az okok megfogalmazását megoldási stratégiák kidolgozása kell, hogy kövesse. A hazai oktatáskutatás és oktatáspolitikai azonban jelenleg még jellemzően az okok rendszerbe foglalását végzi, a komplex javaslattétel megalkotása kezdeti szakaszban van.

E javaslatban mindenképpen lényeges szem előtt tartani a következő három alapelvet:

- Egy kisebbség ne éljen idegenként a hazájában. Ennek eléréséhez elsősorban kommunikációra van szükség, melynek azonban feltétele a felek kommunikációs képessége. E feladatra tehát pénzt kell áldozni, mely semmiképpen nem jelenti az állam "gyengességét".
- Nem mondhat le az ország egy jelentős mértékű társadalmi csoport lehetséges szakmunkásairól, diplomásairól.
- A megoldási alternatívák során vezérelvként kell tekinteni az emberi és kisebbségi jogokat.

Kertesi és Kézdi (1996) úgy vélekedik, hogy a családi szocializációból fakadó hátrányok kompenzálásakor közvetlenül a családokra kell irányulnia a terápiának. Rigó Rozália (1995) az óvodai programok fontosságát emeli ki, amelyekbe be kell vonni a munkanélküli, alacsony iskolázottságú és kedvezőtlen jövedelmű szülőket is. Bogdán János (1996) szerint a család nem hibáztatható a gyermek sikertelenségéért, a felnőtteket pedig már nem lehet megváltoztatni. El kell fogadni a családok szocializációs másságát Radó (1997) szerint is; amellet érvel, hogy a cigány családok nem rosszul, csak másképpen nevelik a gyermekeiket. Radó az iskola felelősségét viszont kiemelkedőnek tekinti: úgy vélekedik, hogy az oktatási intézmények legnagyobb része nem megfelelően neveli a cigány gyerekeket. Forray (1991) felhívja a figyelmet arra, hogy az iskolának kötelessége figyelembe venni a szocializáció etnokulturális sajátosságait (például nem büntetni az iskolában a kiöltözött kamaszlányokat, hiszen őket a család már felnőttnek tekinti).

A család és az iskola kapcsolatának javítását tekintve létezik néhány ismert és néhány kevésbé ismert kísérlet. Az előbbi csoportba tartozik a budapesti Józsefvárosi Tanoda: ebben az intézményben nem igyekeznek vetélkedni a családdal, nem próbálják szembefordítani a gyereket a hagyományokkal, sokkal inkább az otthonról hozottakra építenek. A Kedves-ház nevelési gyakorlata az intézmény részéről ugyancsak nagyfokú rugalmasságot és etnikai toleranciát követel: alapelvük, hogy megkeressék azokat az óvodai és általános iskolai tevékenységeket, ahol kívánatos a szülők bevonása (épület-karbantartás, énektanítás, hagyományok tanítása, segítség a szervezőmunkában).

Szegál Borisz (1995) a kedvezőtlen szociális helyzet felszámolásának tervezése kapcsán másokkal ellentétben arra figyelmeztet, hogy a pozitív diszkrimináció nem feltétlenül vezet kedvező változásokhoz, sokkal inkább erősíti a cigány fiatalok társadalmi elszigetelődését, illetve erősíti a társadalommal szembeni (adakozó) elvárásokat is.

A nyelvi hátrányok leküzdésének lehetőségei napjainkban meglehetősen tisztázatlanok: nincsenek olyan pedagógusok, akiknek a cigány nyelvismerete megfelelő arra, hogy képesek legyenek vele az oktatásra; mindamellet az sem egyértelmű, hogy maguk a cigányok egyáltalán igénylik-e a cigány nyelvű oktatást. Az elmúlt évek során ugyan történt néhány próbálkozás e tekintetben – elsősorban beás nyelven –, azonban a tapasztalatok sem a szakemberek, sem maguk a cigány családok számára nem bizonyultak túl meggyőzőnek. A jelenlegi ismeretek szerint a nyelvi hátrány csökkentésének, megszüntetésének leghatékonyabb állomása az óvoda lehet; nincs egyetértés azonban az óvodáztatás legkedvezőbb formájának tekintetében, így például abban a kérdésben sem, hogy az integrálásnak milyen foka és változata lenne hatékony a különböző estekben.

3.6 A hátrányok halmozódása: kiegészítő iskolai szegregáció

A cigányság élethelyzetének megítélésében és javításának lehetséges módozataiban nem uralkodik teljes egyetértés sem a tudományos, sem a politikai gondolkodásban, azonban egységesnek tekinthető az a vélemény, hogy az oktatás különböző szintjei kiemelkedően fontos színterei a „cigánykérdés” drámájának.

A kormány 1997-ben a cigányság élethelyzetének javítására középtávú intézkedési csomagot fogadott el (109/1997. (VII. 29.) számú határozat), melyben a döntést követő két évben megvalósítandó programok és intézkedések között az alábbi célkitűzés is szerepelt: „Fel kell tárnai az eltérő osztályok és iskolák, valamint az áthelyező bizottságok működésének problémáit azzal a céllal, hogy ez az oktatási forma ne váljék a nemkívánatos szegregáció területévé” (Loss, 2000:365). Közismert tény a cigány tanulók egyre nagyobb méreteket öltő túlreprezentáltsága a kiegészítő iskolákban, illetve az enyhe fokban sérült értelmi fogyatékosok intézményeiben. A KSH adatai szerint a cigány tanulók aránya ezekben az iskolákban az 1974/75-ös tanévben jellemző 26,1%-ról 1992/93-ra 42,6%-ra emelkedett (4. táblázat).

4. táblázat

Cigány tanulók a kiegészítő iskolában			
Tanév	Tanulók száma összesen (fő)	Ebből cigány (fő)	Cigányok Aránya
1974/75	29 617	7 730	26,1%
1977/78	31.666	9 753	30,8%
1981/82	33 079	12 107	36,6%
1985/86	39 395	15 640	39,7%
1992/93	32 099	13 662	42,6%

Babusik,2000

Az adatok egyértelműen jelzik, hogy a kutatás mintájába került homogén cigány osztályok szinte teljes mértékben ki vannak zárva a tagozatos képzés lehetőségéből: mindössze 1%-ukat nevezik „tagozatnak”, azonban ezek sem sorolhatóak a tipikus tagozatos osztályok (matematika, nyelv, ének-zene, testnevelés) közé. A speciális (59,5%) és ezen belül a kiegészítő tanulócsoporthoz (41,2%) hányada viszont nagyon magas a vizsgált homogén cigány osztályok körében.

5. táblázat

A cigány tanulók és a különböző típusú osztályok arányai (az összes tanuló %-ában)		
Az osztály típusa	A cigány tanulók aránya a különböző osztálytípusokban (%)	A homogén cigány osztályok típusaik szerint (%)
Testnevelés tagozat	14,1	1,0
Ének-zene tagozat	16,1	
Matematika tagozat	16,2	
Nyelv tagozat	17,5	
Normál tantervű	45,2	39,5
Felzárkóztató	81,8	18,3
Kisegítő	84,2	41,2
<i>Összesen</i>	<i>40,5</i>	<i>100</i>

Havas, Kemény és Liskó, 2002

A felzárkóztatás definíció szerint azt jelenti, hogy speciális képességfejlesztő pedagógiai módszerekkel igyekeznek csökkenteni azokat a szociokulturális hátrányokat, amelyek miatt a szegény, marginális társadalmi helyzetű családokból érkező gyermekek már az iskolai pályafutásuk kezdetén sem tudnak lépést tartani a többiekkel. A felzárkóztató osztályokat működtető iskolák többségében még sincsenek speciális programok, nem alkalmaznak a problémát valóban enyhítő, a hátrányokat érzékelhetően csökkentő módszereket (Babusik, 2000; Havas, Kemény és Liskó, 2002).

Kaltenbach Jenő, a nemzeti és etnikai kisebbségi jogok országgyűlési biztosa az 1999 augusztusában Pokorni Zoltán oktatási miniszterhez eljuttatott vizsgálati jelentésében a kisebbségek oktatásának 1997. évi átfogó elemzése nyomán íródott tanulmányból a következőket idézi: „A cigánytanulók oktatási rendszeren belüli szegregációjának Közép-Európa más országaiban sem ismeretlen módja a tanulók enyhe fokban értelmi fogyatékos gyermekek számára szervezett, úgynevezett speciális iskolákba, illetve ilyen osztályokba való átírányítása. Becslések szerint az ilyen intézményekben tanuló gyermekek fele cigány származású, tehát hatszor-hétszer akkora az arányuk, mint a közoktatási rendszer egészében” (Radó, 1997:24).

1985 előtt a kisegítő iskola legfőbb hátránya zsákutca-jellege volt, amelyet az a jogi diszkrimináció eredményezett, melynek alapján az itt végzett tanulók semmilyen középfokú iskolában nem tanulhattak tovább. Egy 1985-ben elfogadott törvény a nevében is megváltozott kisegítő iskolai végbizonyítványt az általános iskolai végzettséggel egyenértékűnek minősítette. Ekkor fogalmazódott meg a kérdés, hogy a kisegítő iskolai

oktatás speciális jellege képes-e valóban egyenértékű ismeretszintre juttatni az esetleg tévesen beiskolázott hátrányos helyzetű tanulókat. (Szabó Ákosné, 1996.)

A speciális intézményekbe való átirányítás szabályainak többszöri szigorítása sem vette azonban elejét annak, hogy ezek az iskolák a cigány tanulók tömeges „lerakataként” működjenek. A jelenség felszámolására irányuló lehetséges intézkedéscsomagnak tehát egyszerre kell szolgálnia a diszkriminatív gyakorlat felszámolását, és a cigány tanulókat magukból nagy számban kivető „rendes” közoktatási intézmények fejlesztését.

Köztudomású, hogy a cigány gyermekek nagy része napjainkban is sikertelen az általános iskolában: jó részük be sem fejezi a nyolcadik osztályt, ismereteik jellemzően messze elmaradnak az iskolai populáció egészének átlagos tudásszintjétől, és elenyésző számban jutnak el középiskolába. A kisegítő iskolásoknak évek óta – megyénként és településtípusonként ugyan eltérő arányban – közel 40%-a cigány; általában a népességnek mindössze 2-3%-a értelmi fogyatékos (Kende, 2002). Kudarcaik egyik közismert magyarázata a – tudományos gondolkodásban lassan evidenciaként kezelt – „deficit-hipotézis”: a magyarországi cigányság halmozottan hátrányos helyzetű, így gyermekeik – mint a hátrányos helyzetűek általában – képességeik alatt teljesítenek az iskolában. A konzerválódó hátrányt tovább fokozza a társadalmi környezet előítéletessége mellett a cigány szubkultúra értékeinek konfliktusa az iskolában elvárt, vagy a társadalmi sikerességhez szükséges „európai” értékrendszerrel.

Számtalan kutatási eredmény (Ladányi és Csanádi, 1983; Forray és Hegedűs, 1998; Kemény, Havas és Kertesi, 1996; Kemény, 1996; Radó, 1997; Havas, Kemény és Liskó, 2002) hívta fel a figyelmet a cigányoknak az oktatási rendszeren belüli problémáira, így az alacsony továbbtanulási arányokra, iskolai sikertelenségeik lehetséges okaikra, illetve ennek következményeire. Több szociológus, cigánykutató, vagy például maga a kisebbségi ombudsman (Babusik, 2000) is mélyrehatóan foglalkozott a cigánygyerekek (és a hátrányos helyzetű gyerekek) oktatási rendszeren belüli szegregációjának különböző formáival.

Radó (1997) azt javasolta, hogy a hátrányos megkülönböztetés fogalmába tartozzanak bele azok az esetek is, amikor az oktatási intézmény nem segít kiegyenlíteni a tanulónak a kisebbségi helyzetéből fakadó hátrányait. Ez illeszkedik a magyar jogrendszer azon jellemzőjéhez, hogy a „pozitív diszkrimináció” elve alapján nem elégszik meg a megkülönböztetés fogalmának kinyilvánításával, hanem előírja a pozitív bánásmód és intézkedések alkalmazását a különböző hátrányok kiegyenlítése érdekében.

A hátrányos megkülönböztetés viszonyfogalom, ezért ez esetben szükséges megjelölni az értelmezés kereteit is. Három követelmény megléte elengedhetetlen ahhoz, hogy ne történjen hátrányos megkülönböztetés:

- a kisebbségi jogok lefordítását a pedagógia nyelvére (a nyelv és kultúra elsajátítása, szabad identitásválasztás biztosítása),
- a diszkrimináció minden formájának az elkerülése,
- az oktatási rendszeren belüli előrelépés esélyegyenlőségének a biztosítása.

Mindezek alapján az oktatási tevékenység során jelentkező szegregáció, hátrányos oktatásszervezési formák és pedagógiai gyakorlat kimeríti a hátrányos megkülönböztetés fogalmát (1993.évi LXXIX.törvény 7.; Pik, 1999.).

Az iskolarendszeren belüli szegregációról évtizedek óta vita zajlik: korábban csendesen, napjainkban hangosan és időnként vádaskodva. Az első elkülönített cigány osztály története közvetlenül a II. világháború után a kallódó cigánygyerekek összeírásával (1947) kezdődött Hajdúhadházon: pótoltnak akarták az addig iskolába be nem íratott cigánygyerekek iskolai elmaradását, amihez külön osztályt szerveztek (Kemény, 2001). Hivatalosan egy 1961-es párthatározat írta elő olyan osztályok és iskolák indítását, ahol a cigány gyerekeket egy-két év alatt felzárkóztatják, és – a tervek szerint – legkésőbb harmadik osztálytól normál osztályban folytathatják a tanulmányaikat. Ezt követően egymás után születtek az elkülönítést támogató intézkedések, amelyeket állítólag különböző hatékonyságvizsgálatokra alapoztak: úgy találták, hogy a cigány osztályok és iskolák eredményesek, az ott tanuló gyerekek tanulmányi eredményei jók. Komoly szakmai vita alakult ki, állításaik érvényességéről és arról, hogy valójában mi is a célja ezeknek a homogén cigány osztályoknak. Solt Ottília egy 1975-ös cikkében 1971-es vizsgálatokra támaszkodva kétségbe vonja az osztályok létének jogosságát: „Az eddig működő cigány osztályok kivétel nélkül rosszabb tárgyi és pedagógiai feltételek között működtek, mint az iskola többi osztályai, és semmi okunk sincs feltételezni, hogy ez a jövőben nem így lesz. Adhatunk ma milliókat a külön cigány osztályok felszerelésére –néhány év múlva megint hátul lesznek... Hiába határozzuk el, hogy a külön cigány osztályt csak egy évig tartjuk fenn, vagy csak két évig: év végén kiderül, hogy a gyerekek ismét nem alkalmasak arra, hogy a többiek közé engedjék őket. Nem lehet megmondani, hogy akkor járnak-e rosszabbul, ha az osztály megmarad, vagy ha felosztatják. Az első esetben nem tanulnak eleget, a második esetben kisegítő iskolába vagy az utolsó padokba kerülnek, és ismét nem tudnak eleget.” (Kemény, 2000:4). Réger Zita az oktatási feltételekről írtakkal messzemenően egyetértett és hozzátette hogy nem csak a tárgyi feltételek

rosszabbak, de a pedagógusok felkészültsége, a követelmények, az osztályzatok mögötti tudás is alacsonyabb szintű. Felhívta a figyelmet arra is, hogy a különnevelés félelmet kelt az elzárta nevelt gyerekekben, ez pedig megnehezíti számukra a társadalomba való beilleszkedést. Tanulmányában külön hangsúlyt fektetett arra a tényre is, hogy az eltelt évek alatt egyetlen cigány tanulót sem helyeztek be/vissza a többségi osztályba (Réger, 1978).

Szegő László a cigány osztályok továbbműködtetése mellett érvelt, elsősorban azzal, hogy a cigány gyermekeknek a cigány osztályokban több sikerélményük lehet, mert nincsenek állandóan olyan versenyhelyzetben, melyben eleve hátrányból indulnak. Ilyenformán kevesebb kudarc éri őket, ez a légkör jobban szolgálja az ismeretszerzésüket, mert nem kell a tanórákon is az előítéletekkel szembesülniük (Réger, 1978).

Az elkülönítés elleni érvek erősödése nyomán 1984-ben először a Művelődésügyi Minisztérium, majd 1985-ben egy minisztertanácsi határozat javasolta a cigány osztályok fokozatos megszüntetését.

Az iskolarendszeren belüli szegregációnak Radó (1997) szerint három alapvető oka van: egyrészt az, hogy a többségi társadalom előítéletessége miatt a nem cigány tanulók elhagyják azokat az iskolákat, ahol a cigány gyerekek száma megnövekedett. Másrészt az, hogy települési szinten, a többségi társadalomban is közel ugyanezek a folyamatok zajlanak le. Harmadrészt pedig az, hogy a megélhetési lehetőségek miatt a cigányság a városokba – ott is bizonyos városrészekbe – tömörül; ezt nevezzük gettósodásnak. Eme folyamatokat nem feltétlenül kell negatívként értékelni, hiszen az ilyen módon kialakult helyzeteket fel lehetne használni a célzott és optimális fejlesztésre (Csongor, 1991), ez azonban kétségtelenül komoly anyagi ráfordítást igényelne.

Az iskolán belüli szegregációnak különböző fokozatai figyelhetőek meg (Harsányi és Radó, 1997). Legegyszerűbb formája az, amikor a tantermen belül a cigány gyermekeket (vagy csak a hátrányos helyzetű gyermekeket) külön padosorba vagy a hátsó padokba ültetik.

A körzeti iskolák egyenlő esélyek biztosítására irányuló kötelezettségét próbálták az intézmények kijátszani a tagozatok indításával: ez a forma mára elterjedté vált. A tagozatokkal az iskolák a maguk számára jogot formálnak arra, hogy különböző elvárások meghatározásával (pl. felszerelés, szükséges eszközök beszerzése), illetve a szükséges képességek hiányára hivatkozva elutasítsanak bizonyos gyerekeket. A „feltételeknek” megfelelni nem tudó családok gyerekei az ún. normál tantervű – de a párhuzamos csoportokhoz viszonyítva mindenképpen kevesebbet nyújtó – osztályba kerülnek. A tagozatok bizonyos esetekben arra is lehetőséget nyújtanak, hogy az iskola egészéből kizárják, és másik iskolába kényszerítsék a szociálisan, kulturálisan hátrányos helyzetű családok gyermekeit. Az

iskolák közötti „áthelyezési versenyben” komoly hátrányba kerülnek azok az intézmények, aminek a körzetében többségében az e csoportba tartozó családok élnek (5-6. táblázat). (Ez azonban már az iskolarendszer szintjére vezet.)

A lakókörnyezet összetétele miatt – nem hivatalosan – az iskolák mind a mai napig gyakran szerveznek cigány osztályokat a párhuzamos, többségi összetételű osztály(ok) mellett. Ha egy iskolában párhuzamos osztályok is vannak, akkor a tanulócsoportok összetételében megmutatkozik a cigányság rétegezettsége: a felsőbb rétegekhez tartozó, nagyobb fokban asszimilálódott cigány gyerekek a vegyes osztályba (ami nem jelent tagozatot) is bekerülhetnek, míg az legelesettebbek, vagy kapcsolatokkal nem rendelkező szülők gyerekei számára az út csakis homogén osztályba vezet. A homogén osztályba való bekerülés az iskoláztatás éveit alatt bármikor bekövetkezhet, a legjellemzőbb időszakoknak mégis a beiskolázás és a felső tagozatba való belépés bizonyulnak.

Ezekben az osztályokban (és homogén iskolákban) felzárkóztatás címszó alatt hivatalosan csökkentik a tananyagot, ami eleve reménytelené teszi a tényleges felzárkózást a normál osztályok követelményeihez. Az idejártó gyerekek képzésük ideje alatt szinte bizonyosan nem kapnak semmilyen külön szolgáltatást. Liskó Ilona vizsgálatának (1999) eredményei azt jelzik, hogy nemcsak a homogén cigány osztályba járó, hanem a bármilyen más, vegyes osztályban tanuló cigány tanulónak is kevés esélye e szolgáltatások elérésére. Adatai szerint minden ötödik iskolában a cigány diákok nem vesznek részt semmilyen külön oktatásban: nem járnak úszásoktatásra, nem tanulnak idegen nyelvet, informatikát a kötelező tanórán kívül.

A napjainkban Magyarországon működő cigány osztályok számáról nincsenek pontos adatok: legfeljebb megbecsülni lehet azokat. Új jelenségnek tekinthető, hogy az iskolák a túlkoros, esetleg problémás gyerekeknél a magántanulói státuszt használják fel az eltávolításra.

A szegregációnak talán legszélsőségesebb formája az, amikor a normál képzésből – ok nélkül – értelmi képességei elégtelen voltára hivatkozva távolítják el és utalják speciális intézménybe a gyermeket. Az ezzel kapcsolatos (nem túl sok) vizsgálat az elvárt intelligenciaszint hiányát a legtöbb esetben nem igazolta.

Csongor Anna kutatásai szerint (1991) a homogén cigány osztályba járó és a kisegítő iskolában tanuló cigánygyerekek teljesítménye és intelligenciája között nincs lényeges különbség. Tomai (Erős és Mészáros, 2001) Raven-teszttel végzett vizsgálatai is azt bizonyítják, hogy a hétéves cigánygyerekek intelligenciája jellemzően az átlagos övezetben, annak is gyakran a felső határa közelében mozog. Annak ellenére, hogy a 13-15 éves cigány

diákok intelligenciája hasonló képet mutat, a tanulmányi eredményeik jóval alatta maradnak az átlagnak.

A jövőre nézve kiemelkedően fontos kérdés, hogy milyen módon lehetne elkerülni az ép értelmű, kizárólag szociális hátrányai következtében gyenge teljesítményű gyerekek kisegítő iskolába sodródását, és az is, hogy milyen következményekkel jár a téves beiskolázás a gyermek későbbi sorsára, társadalmi beilleszkedésére.

3.7 Magyarországi iskolapéldák alapelvei a cigányok középfokú oktatásában

3.7.1 Elvek a cigányok etnikai oktatásában

Számos kísérlet bizonyította, hogy az etnikailag semleges programok a cigányság oktatás-nevelésében nem vezetnek eredményre, hátrányaik ugyanis nem pusztán szociális jellegűek, sokkal inkább etnokulturális másságukból adódnak; kezelésük tehát kisebbségi problémaként is felmerülhet. Felelősen gondolkodó oktatási szakemberek a rendszerváltás óta aktívan vesznek részt cigányoknak szóló programok - jellemzően sokkal inkább helyi, mint központi szinten történő – fejlesztésében; ezek közül jellemzően azok bizonyulnak sikeresnek, amelyek keretében a cigányság sajátos helyzetéből, problémavilágából kiindulva speciális, etnikai sajátosságokat is figyelembevevő oktatásfejlesztés történik. A legjelentősebb kísérleteknek a következők tekinthetők:

- *Cigány felzárkóztató programra* 1991 óta az intézményfenntartó önkormányzatok normatív támogatást igényelhetnek. Mivel ennek a programnak a jogszabályi kidolgozása nem történt meg, így elemei sem tisztázottak, vagyis sokféle értelmezés, más-más célok, szervezeti, tartalmi megoldások születtek országszerte a különböző intézményekben.
- *Integrált oktatás:* Ennek az oktatási formának az a lényege, hogy nem emelik ki a cigány tanulót az osztályközösségből, hanem tudásszintjének felmérését követően – ha szükséges – felzárkóztató, tehetséggondozó tevékenységekbe vonják be. Ezek kivétel nélkül egyéni vagy kiscsoportos foglalkozások. Az előbbieket a beszéd-, az olvasási, valamint az írásbeli készségek fejlesztését szolgálják, míg a kiscsoportos foglalkozások tantárgyi keretekben működnek jelenleg hetenként hat órában, azokban az iskolákban, amelyek valamely – a minisztérium által elfogadott – cigány oktatási programmal rendelkeznek. A Köznevelési és Informatikai Főosztály adatai alapján 1995-ben 206 – jellemzően magas

cigány tanulói létszámmal rendelkező – magyarországi közoktatási intézmény szervezett etnikai foglalkozást. A 206 intézményből 6 diákotthon, 4 szakiskola, 5 pedig zeneiskolaként működik; míg 190 intézmény általános iskola. (Ez az arány is jól jelzi, hogy a cigány tanulók legnagyobb hányada az általános iskolában található meg.)

- *Differenciált oktatás*: ezt az oktatási formát azok az iskolák választják, ahol a cigány tanulók fogyatékoságuk, illetve túlkorosságuk miatt különbözőek nem cigány társaiktól. Az oktatás 1-4 osztályú összevont csoportokban, fejlesztő osztályokban, túlkoros tanulóknak indított képzések keretében, valamint nulladik (előkészítő) évfolyamokon történhet.
- *A tehetséggondozó programok* szakköri munkaformákban tanulmányi versenyekre való felkészítést, továbbtanulási előkészítést, zenei képzést egyaránt jelenthetnek.
- *Cigány kisebbségi oktatás*: 1995 óta 5 cigány kisebbségi oktatást végző iskola működik az országban. Eme intézményekben nagy hangsúlyt fektetnek a cigány kultúra ápolására, megismertetésére. Profiljuk sokszínű: tehetséggondozást, a munkaerőpiacon való elhelyezkedést, illetve a továbbtanulás segítését és a cigány elit képzését egyaránt vállalják.

Az elmúlt években az etnikai foglalkozást szervező iskolák létszáma nőtt, mivel a helyi tantervnek a kisebbségi oktatás is része kell, hogy legyen. Emellett elkészültek a kisebbségi oktatás-nevelés irányelvei is, melyek a jövőben a törvényi keretet biztosítják az e célból működtetett programoknak. Az eddigi kisebbségi fejkvóta komoly hiányosságának bizonyult, hogy nem írta elő a cigány népismeret, kulturális-történelmi hagyományok oktatását eme programok keretein belül; ez a hiányosság pedig nagyban hozzájárult a cigány tanulók önbecsülésének csökkenéséhez. A cigány oktatási koncepció „A nemzeti, etnikai kisebbségi iskolai oktatásának tervezett irányelvei” azonban ezeket már előírja.

3.7.2 Cigányok és az érettségit adó középfokú oktatás

Az 1970-80-as években csak nagyon kevés cigány diák jutott be érettségit adó középiskolába; az érettségizettek hányada hosszú időn keresztül 1-2% körül mozgott. A rendszerváltás után arányuk 3%-ra emelkedett (a 20-29 éves korosztályban); érdemi növekedés e tekintetben legelőször az általános iskolát az 1993-94-es tanévben befejező tanulók csoportjában volt megfigyelhető: 10%-uk folytatta tanulmányait szakközépiskolában, (szemben az összes tanuló 32%-ával), és 0,6%-uk gimnáziumban (szemben az összes tanuló 24,2%-ával) (6. táblázat). (Nem szabad azonban figyelmen kívül hagyni azt a tényt, hogy,

ezek az adatok a nyolcadik osztályt valóban befejezett diákokhoz viszonyítottak. Mindemellett nem szolgálnak információkkal arról sem, hogy a felvettek közül valójában hányan szereztek meg az érettségit.)

6. táblázat

A 8. osztályt végeztek továbbtanulása 1993-ban (%)		
Iskolatípus	Összes tanuló	Cigány tanuló
Szakiskola	6	9,4
Szaktanácsképző	35,5	30,2
Szakközépiskola	32	10
Gimnázium	24,2	0,6
Középiskola együtt	56,2	10,6
Mindösszesen	97,7	50,2

Kemény, 2000:5

Kemény István Havas Gáborral és Liskó Ilonával közösen végzett vizsgálatának eredményei szerint (2002) az 1998-99-es tanévben az általános iskolát befejező cigány tanulók 15,4%-a szakközépiskolában, 3,6%-a gimnáziumban folytatta, míg 15%-uk szakította meg tanulmányait. Ez az 1993-as adatokhoz képest is nagy változást jelent, azonban az értelmezéshez elengedhetetlenül szükséges néhány az egész oktatási rendszert érintő folyamat ismerete. Tíz év alatt 40%-kal nőtt a gimnáziumi, míg 70%-kal a szakközépiskolai férőhelyek száma. A középiskoláknak – számos más oktatási intézményhez hasonlóan – a léte függ attól, hogy hány diákot vesznek fel és tartanak meg a képzés végéig. Mindemellett az érintett korú gyerekek száma folyamatosan csökken, azaz kevesebb diák jelentkezik a több iskolai férőhelyre, aminek egyenes következménye, hogy azok a tanulók is bejuthatnak a középiskolába, akik addig valamilyen ok – így például családi helyzetük, anyagi körülményeik, esetleg képességeik, tudásszintjük – miatt nem. A bekerülési és bent maradási követelmények csökkenése végiggyűrűzött tehát a teljes oktatási rendszeren: ilyen körülmények között még a cigány gyerekeket is fogadják az iskolák.

Kemény és munkatársai (2002) olyan általános iskolákban végeztek kutatásokat, ahol a cigány tanulók aránya legalább 25%, tehát meglehetősen magasnak tekinthető. Ezekben az iskolákban – talán nem meglepő módon – az oktatási intézmények átlagánál rosszabbnak bizonyultak a továbbtanulási arányok. A cigány szülők biztatóan magas hányada, 22%-a érettségit adó középiskolában, 57%-a szaktanácsképzőben szerette volna a későbbiekben taníttatni gyermekét, míg 4%-uk a munkába állást javasolta (17%-nak nem volt határozott elképzelése). A szülők véleménye között eltérés mutatkozott országrésztől (Budapesten 37%,

a Dunántúlon 19% jelölt meg érettségit adó iskolát) és társadalmi helyzetétől függően (érettségizett szülők 56%-a, a szakmunkás végzettségűek 33%-a választott érettségit adó iskolát).

A javuló számértékek, és a cigány szülők egy részének a többségi társadalom tanulással kapcsolatos attitűdjével megegyező törekvései ellenére úgy tűnik, hogy ugrásszerű változások legfeljebb a különböző adatok önmagukhoz viszonyított arányaiban érhetőek tetten: az elmúlt évtizedekben a cigányok és a nem cigányok közötti távolság az oktatás terén semmit sem csökkent. Napjainkban is mindössze a cigány családok ötöde él olyan szinten, hogy a gyermekét középiskolába tudja járatni, negyedüknek gyermekei az általános iskolát egyáltalán nem, míg közel harmaduké csak többszörös évisméltéssel tudja befejezni.

3.7.3 Magyarországi iskolapéldák a középfokú gyakorlatban

A rendszerváltás óta rendkívül gyorsan gyarapodnak a különböző – ígéreteik szerint a hátrányos helyzetű és/vagy a cigány gyerekek középiskolai sikerességét segítő – programok. Jelentős részük azonban ismeretlen marad, hamar megszűnik, illetve esetleg nem a vállalt feladatra fordítja a támogatást. Vannak azonban olyanok is, amelyek szakmailag biztos alapokkal bíró iskolává vagy iskolát támogató programmá fejlődnek. Ezek – alacsony számuk okán – a teljes közoktatási rendszerre gondolva is könnyedén felsorolhatóak⁵.

A./ Iskolatanrendű iskolapéldák nappali tagozatosoknak:

- Collegium Martineum, Mánfa
- Don Bosco Szakiskola, Kazincbarcika
- Gandhi Közalapítványi Gimnázium és Kollégium, Pécs
- Hegedűs T. András Szakiskola és Gimnázium, Szolnok
- Kalyi Jag Roma Nemzeti Szakiskola, Budapest

B./ Nem iskolatanrendű iskolapéldák nappali tagozatosoknak:

- „Van más út is!” Program, Mohács-Pécs
- Józsefvárosi Tanoda, Budapest
- Mentor-program roma diákoknak, Budapest
- Rabindranáth Tagore Tanoda, Ózd („Tanulás a családért” program)

⁵ Az alábbiakban tehát csak azokat válogattuk ki, amelyek középfokú oktatást végeznek vagy segítik a középfokon tanuló vagy oda bejutni akaró cigány tanulókat. A felsorolásban hangsúlyt csak az esti gimnáziumi képzést (is) folytató intézményekre helyeztünk.

C./ Iskolatanrendű iskolapéldák nem nappali tagozatosoknak (esti vagy levelező tagozat):

- Budakalász Gimnázium:

A SZILTOP Oktatási KHT. esti gimnáziumi képzése egy speciális fajtáját indította el a 2001-2002-es tanévtől Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében az Oktatási Minisztérium, az Országos Cigány Önkormányzat és a Phare támogatásával. Programjuk célja a hátrányos helyzetű roma fiatalok és felnőttek gimnáziumi oktatása és érettségihez juttatása, amely a későbbiekben egy piacképes szakma megszerzésének kulcsa lehet. Az oktatásban résztvevő – tervezetten 340 főnek – a Budakalászi Gimnázium nyíregyházi, nagykállói, nyírbátori, nagyhalászi, nagyecsedei és ajaki tagintézményei adnak otthont.

A tanterv – mely a gimnáziumok esti tagozatainak tananyagán alapul – a cigány fiatalok, felnőttek tudásszintjéhez igazodik. A kötelező érettségi tárgyakból (magyar, matematika, történelem és idegen nyelv) felzárkóztató, csoportbontásos foglalkozásokat tartanak; a kötelező nyelvvizsgát a hallgatók cigány nyelvből is teljesíthetik. A képzésben résztvevők minden taneszközt, könyvet, füzetet és írószert térítésmentesen kapnak. Az oktatás – mely hetente három napot vesz igénybe – a közoktatási törvényben meghatározott 35 fős osztálylétszámok helyett legfeljebb 24 fős csoportokban folyik.

A SZILTOP Oktatási KHT. 1996-ban, két magánszemély törzstőkéjéből alakult alapvetően középiskolai felnőttoktatási céllal. A KHT. ugyanabban az évben megalapította a Budakalász Gimnáziumot, amely Budakalászon kívül Szentendrén indított esti és levelező tagozatot: az első tanévben 15 óraadó tanár irányításával hat osztályban 275 diákjuk tanult. A következő tanévben 17 tagiskola kezdte meg működését, míg egy évvel később már 29 tagiskolában 242 tanár közel 4000 diákot oktatott. A 2000/2001-es tanévben az ország 14 megyéjében és Budapesten jelenlévő 71 intézményükben 10268 fő rendelkezett hallgatói jogviszonnal, ez a hazai esti tagozatos diákoknak kb. a 40%-át teszi ki.

Fejlesztési terveik között egyre nagyobb szerephez jut a szakmát adó V. évfolyam beindítása mellett a magyarországi kisebbségek oktatásának-képzésének kidolgozása. Ez utóbbi céljukhoz jól illeszkedik a többirányú támogatást élvező hat cigány osztály munkája.

- Medgyessy Ferenc Gimnázium, Debrecen:

Figyelemre méltó, egyedülálló programot valósított meg intenzív gimnáziumi képzése keretében a debreceni Medgyessy Ferenc Gimnázium tantestülete. A intézmény ugyanis azt vállalta, hogy roma származású hallgatóit két tanév alatt (2000/2001-es és a 2001/2002-es tanév alatt) eljuttatja az érettségig.

4. FELNŐTTOKTATÁS

A fejlett világ országaiban egyre inkább általánossá válik, hogy a közép-, vagy a felsőoktatásból úgy lép ki a fiatal, hogy biztosan tudja: nem egy munkahelyen, sőt nem is egy szakmában fogja eltölteni az életét. A gyors gazdasági, munkaerő-piaci változásokból eredő kihívásokhoz való sikeres alkalmazkodás megköveteli az ismeretek folyamatos bővítését, konvertálását, a szakmai fejlődést. Ez valójában azt jelenti, hogy a tanulás, a szakmai képzés nem fejeződhet be fiataalkorban, az iskolapadból kikerüléskor: a kor követelménye, hogy az egyén folyamatosan tanuljon, akár az általános műveltségének növelése, akár a már meglévő szakmája minőségi javítása, korszerűsítése, akár egy másik szakma elsajátítása érdekében.

Napjainkban Magyarországon 800 ezer -1 millió fő vesz részt felnőttképzésben, beleértve a vállalati, és az egyéni finanszírozású, a közép-, és felsőfokú esti, levelező, valamint a posztgraduális képzéseket is. A résztvevők magas száma is jelzi, hogy a felnőttképzéssel nemcsak az oktatásügynek, hanem a foglalkoztatáspolitikának, a gazdaságirányításnak is foglalkoznia kell.

A felnőttoktatás nagy lehetőséget – „második esélyt” – jelent a változtatásra, helyzetük javítására azon társadalmi csoportok számára is, akik első szakmával még nem rendelkeznek, esetleg iskolázottságuk az általános műveltség tekintetében sem elégséges, nem felel meg a kor követelményeinek. Kiemelkedő fontosságú kérdés azonban, hogy hogyan lehet motiválni e csoportokat a tanulásra.

4.1 Mít tekintünk ma felnőttoktatásnak?

A felnőttoktatás meghatározása igen széles skálán mozog: a klasszikus értelemben vett tanuláson-tanításon alapuló, állami bizonyítványt nyújtó képzéstől az önfejlesztésig számtalan tevékenységet magában foglal.

A tágan értelmezett felnőttoktatást az élethosszig tartó tanulás jelenti, amelynek bevezető szakaszát az alap- és/vagy középfokú iskolarendszerű felnőttoktatás, valamint az ezt

részben át- és lefedő „második esély” iskolai program képezi. Az élethosszig tartó tanulás felnőttoktatás, ami jelenthet második, harmadik, vagy sokadik esélyt is (Mayer, 2000).

Az iskolai felnőttoktatás – mely a legszűkebb értelmezési keretnek tekinthető – valójában igen fiatal oktatási forma: 1945-ben foglalták törvénybe rendszerét és módját. Az 1950-es években a dolgozók iskolája elsősorban a 30-50 éveseket fogadta; a képzésben évente részt vevő 110-120 ezer fő munkahelyén a tanulásához teljes támogatást, kedvezményeket kapott. Az 1970-80-as évekre a diákok jellemző életkora kezdetben 20-30, majd 17-25 évesre csökkent le (Juhász, 2000; Mayer, 1993), napjainkra ez tendencia megállni látszik.

Hazánkban az 1980-as évek végén bekövetkezett politikai átalakulás, és a teljes fejlett világ gazdasági-politikai folyamataiba történő bekapcsolódás nagymértékű társadalmi-gazdasági változásokat indukált. Az elmúlt évek során a felnőttoktatás is egyre inkább piaci jelleget öltött; a szakmai- és a közbeszédben is elterjedt fogalomná váltak a humán- és a kulturális tőke kategóriái. A mindinkább gyorsuló technikai fejlődés, a globalizáció és a munkaerőpiacon való versenyképesség megőrzésének kényszere az élethosszig tartó tanulás megvalósulásával Magyarországon is előrevetíti a tanuló társadalom képét.

E világméretű folyamatok során a felnőttoktatással kapcsolatos fogalmakat is újraértelmezték, és új tartalommal töltötték meg. A felnőttoktatással foglalkozó hamburgi világkonferencia a következőképpen fogalmazta meg a funkcionális analfabétizmus XXI. századi definícióját: „Az ezredforduló funkcionális analfabétája az, aki nem beszél legalább egy közvetítő idegen nyelvet, és nem rendelkezik alapvető informatikai ismeretekkel...” (Bajusz, 2000:8)

Napjainkra ismét növekedett a felnőtt korú hallgatók száma, ami egyrésztől annak köszönhető, hogy a munkaerő-piaci helyzet miatt egyre többen érzik úgy, hogy az érettségi már elengedhetetlen ahhoz, hogy (megfelelő) munkát találjanak vagy piacképes szakmai képzésben részesülhessenek; másrésztől a munkáltatók számtalan területen a munkahely megtartásához is elvárják az érettségi bizonyítványt. Mindemellett egyre több szakmunkás bizonyítvánnyal rendelkező fiatal szeretett volna, szeretne érettségit szerezni a szakmunkásképző elvégzése után, lehetőleg minél hamarabb. Ennek következtében gombamód szaporodtak el az olyan vegyes profilú nappali rendszerű oktatási intézmények, amelyek saját végzett tanulóikat iskolázzák be saját felnőttoktatási tagozataikra (Lada és Lada, 2000).

Mindezen folyamatok következtében jelentősen csökkent a felnőttoktatásnak az a – korábban alapvetőnek tartott – feladata, hogy a társadalom minél szélesebb rétegei számára kulturális javakat közvetítsen: az 1990-es években nagymértékben visszaszorult az

általánosan képző, közművelődési, valamint az alapfokú iskolarendszerű felnőttoktatási intézmények aránya, helyettük sokkal inkább a munkaerő-piaci képzési cél vált dominánssá. Így megszűnt a felnőttoktatási rendszer központi szabályozása és természetesen a finanszírozása is: az állam fokozatosan kivonult a felnőttoktatás bizonyos területeiről.

A magyarországi Köznevelési Törvény (78.§) szerint a felnőttoktatás célja az, hogy:

- az állam mindenkinek biztosítsa az egységes alapoktatást vagy hagyományos „rendben” és módon, vagy attól eltérően.
- az állam biztosítsa a „második esélyt” mindenkinek, aki az alap- vagy a középiskolát tanköteles korban, nappali tagozaton nem végezte el, hogy hozzájuthasson további munkaerő-piaci vagy a felsőfokú képzése alapjaihoz.
- hogy mindenki megszerezhesse mindazokat a képességeket, amelyek szükségesek a (szakmai) boldoguláshoz: így a kommunikáció, a kompetencia és a kooperáció képessége.

A középfokú iskolai felnőttoktatásnak fontos jellemzője, hogy állami vizsgával (érettségivel) zárul: jogszabályban deklarált eredménye az egységes, a nappali tagozatával azonos értékűnek tekintett, azonos jogosultságot nyújtó állami bizonyítvány. A 2005-ben bevezetésre került új típusú egységes érettségivel ez az egyenrangúság kevésbé lesz kétségbe vonható.

1950-ben hozták létre az iskolarendszerű felnőttoktatás munkaidő utáni, esti, majd levelezős formáit. Az esti oktatás a nappali módszerével megegyezőképpen történt, míg a levelező képzést heti egy alkalommal történő konzultációval kívánták működtetni (ami nyilvánvalóan vonzó volt, hiszen kevés kötött elfoglaltságot igényelt a hallgatótól). Az 1970-es évek elejére csökkent az esti képzésben, és nőtt a levelező képzésben résztvevők létszáma. 1980-ban a színvonal emelése érdekében a levelező képzés konzultációs jellegét korrigálták: heti két oktatási napot vezettek be. Az 1990-es évek társadalmi-gazdasági változásai éppen ellentétes folyamatokat indítottak el: újra nőtt az esti tagozatok iránti igény (Mayer, 1993).

Napjainkban a Köznevelési Törvény 12.§.(26.) pontjának meghatározása alapján a nappali oktatás heti kötelező óraszám legalább 10%-ának elérése esetén levelezős, 50%-ának teljesítésekor esti oktatásról beszélhetünk (a különbség a finanszírozás miatt kiemelkedően fontos.) Új forma a távoktatás, melynek során a kötelező óraszám a nappali tagozaton kötelező érték 10%-át sem éri el. Ez a forma azonban a köznevelésben még nem terjedt el.

Érdemi változást jelent, hogy a Törvény 86.§.(3.) d) pontja értelmében a megyei önkormányzatokra ruházódott át a felnőttoktatásról való gondoskodás kötelezettsége; az állam

a tanulói létszám alapján támogatja az iskolafenntartó önkormányzatokat. Az 1998-ig egyformán támogatott esti és levelező képzés finanszírozása megváltozott, differenciálódott: a felnőttoktatás a tanulók számára jelenleg csak a 10. évfolyam elvégzéséig, és csak az iskolai kötelező alapszolgáltatások körében ingyenes. A 11. osztálytól kezdve (kivéve a nappali munkarendben oktatott fiatalokat) térítési díjat fizetnek, melynek mértékéről a törvényi határok között a fenntartó és az iskola közösen rendelkezhet. A térítési díj kötelezettsége a szociálisan hátrányos helyzetű, munkanélküli tanulókat (is) érinti; azt az ellentmondást, hogy a szociálisan hátrányos helyzetű diák tandíjat fizet egy hátrányos helyzetű felnőttoktatási intézményben, miközben kevesebb és alacsonyabb szintű oktatási szolgáltatásban részesül, mint a nappali tagozaton ingyen tanuló társai, egyelőre senki nem tudja, és nem is igyekszik feloldani.

Az OKI nyilvántartása szerint 2001 áprilisában Magyarországon 427 iskola végzett középfokú felnőttoktatási tevékenységet, amelyek közül 10 nem volt önkormányzati fenntartású (Szívósné, 2001). Ez az érték ugyan alacsonynak tekinthető, azonban egyértelműen jelzi, hogy már az érettségit adó felnőttoktatásban is megjelentek a magániskolák; amely pedig egyértelmű igazolása annak, hogy van kereslet és igény e képzési formára. A nem önkormányzati fenntartású képzésekkel kapcsolatban Szívósné (2001) egy sor kérdést fogalmaz meg, melyek közül kettőt érdemes kiemelni azon gyakran hallott okból, hogy a nem nappali tagozatos képzés (is) nem rentábilis, nincs pénz a fejlesztésre, a feltételek javítására. (Ezen véleménynek és panaszának a hátterében az áll, hogy a magyar állam a felnőttoktatást vállaló intézmények működéséhez, a felnőttek önkéntes szándékú, iskolarendszerű képzéséhez a tankötelezettség hatálya alá tartozó tanulók után járó normatívának csupán $\frac{1}{3}$ - $\frac{1}{4}$ -ét biztosítja.) Elgondolkodtató kérdés lehet egyrészt az, hogy vajon ilyen körülmények között miért éri meg a magániskoláknak, hogy oktatást tartsanak fenn, és ez miért nem éri meg az épülettel, apparátussal rendelkező, helyben lévő középiskolának? Mit tanulhatnak a középiskolák és a fenntartók például a magániskolák gazdálkodásából (hiszen a szóban forgó intézmények is elsősorban a normatívából, nem pedig magas tandíjból élnek)?

2000-ben – kutatásunk helyszínén – Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében a több mint 20 önkormányzati fenntartású iskola 32 telephelyén, kicsit több mint 120 osztályban 4826 fő tanult (Szívósné, 2001)⁶.

⁶ Szabolcs-Szatmár-Bereg a felnőttoktatást végző 61 intézmény 15 településen, nyolc városban és hat kistélepülésen működik (Kerülő, 2000).

A felnőttoktatást végző iskolák tárgyi ellátottsága egyértelműen az őket befogadó intézmények helyzetétől függ. Az „anyaiskolák” jellemzően csak a legszükségesebb, minimálisnak tekinthető feltételeket biztosítják a tagozatok működéséhez: gyakran előfordul, hogy a felnőtt osztályok nem használhatják a nyelvi laborokat, a számítógéptermet. Sok esetben úgy tekintenek e képzésekre, mint „melléküzemágra”, szakmailag alacsony presztízsű tevékenységre. Azonban e szűkös feltételek a tenni akaró, igényes munkára törekvő pedagógusok számára sem teszik lehetővé, hogy a képzés társadalmi szükségességének megfelelően dolgozzanak.

A felnőttoktatás kérdése nemzetközi viszonylatban is újra és újra felvetődik, és napjainkban – a globalizáció, a vele járó társadalmi és gazdasági folyamatok, az életmód megváltozása, a termelési technikák fejlődése következményeként – mindinkább előtérbe kerül. (Érdekes történelmi adalék, hogy már a francia forradalom leverése után témává vált a francia nemzetgyűlésben.) A nemzetközi tudományos diskurzusban nincs általánosan elfogadott definíciója a felnőttekkel kapcsolatos oktatásnak, mint ahogy nem ismert az sem, hogy az oktatásban résztvevők pontosan milyen jellemzőkkel, illetve motivációkkal bírnak. A feltételezett motivációkat a következőképpen lehet csoportosítani: önmegvalósítás, szakmai érdek, pályamódosítás megalapozása vagy (csak) új készség elsajátítása.

Az OECD 2001 novemberében egy nemzetközi vizsgálat (melyben Kanada, Dánia, Finnország, Norvégia, Portugália, Spanyolország, Svédország, Svájc, és Anglia vettek részt) eredményeit tette közé (Mihály, 2003). Az adatok tanulása szerint a kilenc országban sem a tanulás formája (formális és informális tanulás, személyes és szakmai tanulás), sem a legfontosabb motívuma (ami ismét az iskolapadba szólítja a felnőtt korosztályt) nem egységes. A diákok között Norvégia kivételével mindenütt a munkanélküliek vannak többségben; nemek szerint a legtöbb tényező tekintetében nem tapasztalható érdemi különbség, de jellemzően több férfi élvez munkahelyi támogatást és több nő tanul személyes okokból. Inkább a fiatalabbak motiváltak a tanulásra; a tanulási kedv a 30-49 éves korosztálytól kezdődően az életkor növekedésével fordítottan arányos. A adatok egyértelműen jelzik, hogy minél képzettebb, minél kvalifikáltabb foglalkozással, illetve kedvezőbb fizetéssel rendelkezik valaki, annál valószínűbb, hogy felnőttkorban is részt vesz képzés(ek)ben. A migráció is növeli a tanulók számát, hiszen az új országban általában igyekeznek elsajátítani a nyelvet, esetleg kiegészíteni szakmai tudásukat (ennek köszönhető például az, hogy Svájcban a bevándorlók között a legnagyobb a felnőttoktatásban résztvevő diákok aránya).

A kutatás rámutatott arra is, hogy a vizsgált országok népességében jellemzően egyáltalán nem, vagy alig vállalkoznak tanulásra a következő csoportok:

- „a kékgalléros foglalkozások alacsony képzettségű, alacsony jövedelmű képviselői;
- az alacsony szinten iskolázott, hosszú ideje munka nélkül lévők;
- az iskolában nagyon rosszul tanulók, az onnan lemorzsolódottak;
- a kis- és középvállalkozások alacsony jövedelmű alkalmazottai;
- a nagy munkaterhek miatt időhiánytól szenvedők csoportjai.” (Mihály, 2003:127)

Mindemellett valamennyi országban igen nagy igény mutatkozott azoknak az általános ismereteknek a pótlására, melyek a kötelező oktatásból való idő előtti kikerülés miatt hiányozhatnak.

4.2 Kit tekintünk ma az iskolarendszerű felnőttoktatás „tipikus diákjának”?

A felnőttoktatással foglalkozó szakirodalomban néhány éve új fogalmak jelentek meg: lifelong learning, élethosszig tartó tanulás, „második esély”, „második esély” intézménye. Hamar egyértelművé vált, hogy az élethosszig tartó tanulás, valamint a „második esély” intézményei és formái nem ugyanazt jelentik: az előbbinek a „második esély” része, egyik összetevője. Úgy is fogalmazhatunk, hogy az élethosszig tartó tanulás „esélyek” láncolata, jobb életkörülmények, jobb munka, az egyén önmegvalósítása érdekében. Mayer (2000) így vélekedik: „Az élethosszig tartó tanulás egyúttal felnőttoktatás is, és – ha úgy adódik – második, de lehet harmadik vagy sokadik esély.” (Mayer, 2000:14). Az esély kifejezés önmagában is azt sugallja, hogy az egyén olyan lehetőséget kap a továbblépéshez, ami az emberek többsége fölé – illetve, ha rosszabb helyzetből indul – közé helyezi. Ez utóbbi elsősorban az iskolában sikertelenek csoportját jellemezheti. (Az iskolai sikertelenség okairól részletesen a dolgozat a II.2. fejezetében volt szó.)

A középfokú felnőttoktatás „tipikus diákjának” leírása mind a döntéshozók, mind az intézmények, mind a tudományos közélet számára kiemelkedően fontos: segítségével könnyebbé válhat a tervezés, a potenciálisan érintett célcsoport felkutatása és megszólítása, így végső soron hátrányaik enyhítésének folyamata is.

Mayer József (2000) a „tipikus diákokról” a következő képet alkotta: jellemzően olyan 24-25 éves fiatalok, akik az általános iskolában érdemjegyeik szerint közepes szinten

teljesítettek, így a továbbtanulás időszakában leginkább szakmunkásképző intézménybe való bejutásra volt esélyük. Az iskola elvégzését azonban megakadályozta valamilyen – családi, egzisztenciális, tanulmányi – ok (feltételezhetően ezek az okok nem halmozódtak, nem együttesen voltak jelen a tanulmányok feladásakor). Az iskola félbehagyása után nem kaptak állandó és legális munkát; a családról történő leválásuk nem történt meg, a háztartás költségvetéséhez legfeljebb alkalmi és fekete munkával járulhattak hozzá. A környezetükben szakmunkás bizonyítványt szerzők esetében azonban ugyanezen nehézségeket tapasztalták: talán ezért döntöttek a tanulás újratekintése mellett – de már a szakmunkás szinten túllépve, elsősorban a még megfigyelhető „érettségi mítosz” okán – az érettségi bizonyítvány megszerzését tűzve ki célul.

A felnőttoktatásban tanulók feltételezhetően vegyes iskolai élményekkel rendelkeznek; annak, hogy felnőttkorukra felül emelkednek ellenérzéseiken és folytatják tanulmányaikat, többféle oka képzelhető el. A legdöntőbb – természetesen – a társadalmi munkamegosztásban, a munka világában betöltött pozíciójukkal való elégedetlenségük: helyzetük kedvezőbbé alakításának egyik kiemelkedő eszköze lehet a felnőttoktatás. Kisebb – de egyre jelentősebb – azoknak az aránya, akiket munkaerő-piaci státuszuk hosszú távú javítása motivál: ők azok, akik továbbtanulási szándékkal ülnek újra az iskolapadba (Mayer, 1995, 1999a, 1999b, 2000; Szívósné, 2001; Juhász, 2000).

Komoly problémát jelent, hogy a hallgatók különféle iskolatípusokból és különböző „előélettel” érkeznek a felnőttoktatásba: az oktatási intézményekben évente több ezer diák fejezi be idő előtt a tanulmányait, és közülük sokan a felnőttoktatás nyújtotta keretek között szerzik meg végül a középfokú végzettséget.

Napjainkban a cigányok iskolázottságának kérdései között egyre hangsúlyosabbá válik az érettségi minél nagyobb arányú megszerzésének célja. Lassan emelkedik ugyan az érettségit adó középiskolába kerülő cigány származású tanulók száma és aránya, de ez a növekedés nem elég intenzív, illetve a hatása is túlságosan lassan jelentkezik. Különösen fontos tehát a felnőtt korúak oktatásba történő bevonása és az érettségi megszerzésének lehetősége minél szélesebb körben esti vagy levelező tagozaton is.

4.3 A felnőttoktatás – motiváció és képesség

A tanuláshoz szükséges motiváció szerepe a felnőttkori képzésben különösen jelentős. Mivel mind a felnőttoktatásban résztvevőknek, mind azoknak, akiknek bevonása kiemelkedően fontos lenne, egy része kötelező iskoláztatásának ideje alatt számtalan iskolai kudarcot, rossz tapasztalatot élt meg, szükséges, hogy a motiváció kérdése a lehető leginkább előtérbe kerüljön, fontossá váljon.

A hátrányos helyzetű csoportoknak az iskolával, az iskola értékeivel való jellemzően kedvezőtlen viszonya, tudásszerzési igényük általában alacsony mértéke a családban és a lakókörnyezetben öröklődik. A fiatal mellett gyakran nincs olyan személy aki támogatja, biztatja, megmutatja a következő lépést és távoli célokat villant fel, az előző generációk képzettségi szintjét ugyanis nagyon hamar eléri. A szűkebb vagy tágabb környezet ilyen esetben esetleg az iskolai sikerességhez szükséges praktikákat sem tudja megtanítani, hiszen ő maga sem ismeri ezeket; amit átörökíthet, az jellemzően nem más, mint az oktatástól való távolságtartás.

A tanuláshoz szükséges motiváció azonban nem csak a tanulás folyamatát és minőségét befolyásolja, hanem a képzés befejezése után az elsajátítottak hasznosítását is, melynek legfontosabb – az egyén életét is befolyásoló – színtere a munkaerőpiac, ahol a személynek „el kell adnia” önmagát és a tudását. A felnőttkori tanulásra leginkább rászoruló réteg tagjai – az aluliskolázott, sok esetben képzettség nélküli, befejezetlen iskolai múlttal rendelkezők – jellemzően nemcsak, hogy nem éreznek kedvet a tanuláshoz, de egy esetlegesen sikeresen elvégzett felnőttkori képzés után sem rendelkeznek arra vonatkozóan gyakorlattal, hogy a munkaerő-piaci „alkuban” hogyan legyenek határozottak, kelendőek; gyakran maguk sem hisznek saját magukban.

Az ezredforduló Magyarországon az aktív korú lakosság közel 40%-a legfeljebb nyolc (azaz nyolc vagy annál kevesebb) osztályt végzett. Az általános iskolát befejezők esetében az elvárt és kínált következő lépés egy szakmai képzettség megszerzése. Az alapfokú végzettséggel sem rendelkezőknek viszont az iskola folytatására egyre kevesebb oktatási intézmény ad lehetőséget, emellett az Országos Képzési Jegyzékben szereplő szakmáknak (ezt várják el leginkább a munkaadók) csak mindössze 3%-át sajátíthatják el.

Az állam és a különböző szervek által tett erőfeszítések értékét csökkenti, hogy ma már a munkaerőpiacon való érvényesülés és a versenyképesség megőrzésének feltétele nem az általános iskolai végzettség, hanem az érettségi, és még inkább egy arra épülő szakképzés.

Mojzesné (2002) személyes tapasztalata, hogy a vele egy PHARE-program keretén belül kapcsolatban álló cigányoknak közel kétharmada 18-22 éves és nyolc osztályt végzetts fiatal volt. Egyre szélesebb körben válik tudottá, hogy az általános iskolai bizonyítványra épülő szakképzési szintet a társadalmi és munkaerő-piaci elvárások már túllépték, azaz ezeknek a fiataloknak az elhelyezkedésükkel kapcsolatos álmiai feltételezhetően „szappanbuboréknak” bizonyultak. A csoport másik harmadát e fiatalok szülei alkották, akik félbehagyott általános iskolai tanulmányaikat szándékozták befejezni. Az ő esélyeik még kedvezőtlenebbek, mint gyermekeiké mindamelllett, hogy törekvésük mindenképpen támogatandó és tiszteletet érdemlő. Fónai Mihály egy, a szabolcs-szatmár-bereg megyei cigányok körében végzett vizsgálatának egyik tapasztalata a felnőtt korú cigányság továbbtanulási terveiről, attitűdjéről szól (Filepné-Fónai, 2001; Fónai, 2004). A megye cigány lakosai, ha lehetőségük lenne, leginkább a jogosítványt szeretnék meg, valamint a nyolc általános iskolai és szakmai végzettséget. Az érintettek jelezték, hogy az általános iskolai és a szakmai képzést egy képzés keretében képzelik el, de felvetődött az is, hogy általános iskolai végzettség nélkül is legyen szerezhető teljes értékű szakmai végzettség. Az életkori csoportok közül érettségit legmagasabb arányban (~ 15%) a 25 év alattiak, míg diplomát (53%) a 18 évnél fiatalabbak szeretnének szerezni. „Az iskolai végzettség a 'hagyományos roma szakma' kivételével szignifikánsan alakítja a lehetséges tanulási elképzeléseket, azaz az egyes csoportok csak olyan célokat fogadnak el, amelyek reálisan teljesíthetőek.” (Fónai, 2004:122) A középfokú és a felsőfokú végzettséget azok választják vagy fogadják el lehetséges célként, akiknek erre reális esélyük van. De általában is elmondható, hogy a különböző végzettségű csoportok, figyelembe véve az életkort is, egy következő végzettségi fokozatot választanak célként, s nem szándékoznak több „lépést” megtenni. Gyermeüknek elsősorban szakmunkás végzettséget (61%), csak jóval kisebb arányban (11% és 17%) érettségit adó középfokú végzettséget vagy diplomát képzelnek el (Filepné-Fónai, 2001; Fónai, 2004).

Az alulképzetteknek jelentős része a szürke vagy a fekete gazdaságban dolgozik, így sem ők, sem a munkaadók jellemzően nem érdekeltek abban, hogy felfedezzék, és igénybe vegyék a felnőttoktatás elérhető formáit. Az érintett hátrányos helyzetű csoportok pusztán az állam által juttatott támogatásokból (mely a megélhetéshez is kevés) márpedig nem tudják fedezni sem a tanulás folytán esetlegesen kimaradó jövedelmükből eredő hiányt, sem a képzés felmerülő költségeit. A „tudást pénzért” szemlélet mindinkább dominánssá válása, az oktatás elpiacosodása éppen az arra legjobban rászoruló réteget hozza még kedvezőtlenebb helyzetbe: ilyen módon a legrosszabb anyagi feltételek között élő, nehezebben tanuló, eleve hátrányos helyzetű társadalmi csoportok esélyei nagymértékben tovább csökkennek. Hátrányuk pedig

halmozódik (az alacsony iskolázottság miatt előnytelen pozíció a munkaerőpiacon) és könyörtelenül újratermelődik.

Az oktatáspolitikai, az oktatásirányítási és tervezési, valamint a tudományos munka végső célja ennek megfelelően – a gyorsan változó társadalmi körülmények között – olyan feltételek megteremtése lehet, melyek segítségével a társadalmi csoportok közötti különbségek kiegyenlíthetnek: azoknak az iskolatípusoknak, oktatási módszereknek a megalkotása szükséges, melyek segítik és felgyorsítják a hátrányos helyzetű rétegek társadalmi felemelkedését.

Ha a motivációt önmagában – a különböző társadalmi rétegek helyzetétől, körülményeitől, egyéni esetektől függetlenül – vizsgáljuk, akkor a kiváltó okot, a motiváció tartósságát és irányát szükséges megfigyelnünk (Bajusz, 2000).

A tanulást kiválthatja egyrésztől valamilyen primér motiváció, ez esetekben a hajtóerő maga a tanulási cél, másrésztől szekunder motiváció, amikor a figyelmet a téma, az oktató személye vagy a személyes érdekelttség kelti fel.

A tanulási motiváció lehet tartós motiváció, amely a tudásvágyra és a tanulás öröme épül; habituális motiváció, melyet a tanulás végeredményének (pl. bizonyítvány) képe tart életben és alapja a téma iránti érdeklődés; valamint aktuális motiváció, amely egy folyamat részmozzanatában való aktív részvételt eredményez.

A tanulási motiváció iránya lehet belső vagy külső. A belső motivációk a felnőtt személyiség sajátjai: ilyenek a tudásvágy, a becsvágy, az elismertség iránti vágy, egy társadalmi pozíció elérésének szándéka, a pénz utáni vágy, illetve a kommunikációs igény, amikor az egyén a magány érzésétől akar szabadulni, így nem magáért a tanulásért, a témáért, sokkal inkább a csoporthoz tartozás érzésének eléréséért tanul. A külső motivációk között vannak olyanok, amelyek a társadalom, a család, vagy akár a munkahely hatására alakulnak ki felnőttkorra vagy éppen később, a felnőttkor valamelyik szakaszában. A tanulóval kapcsolatos külső motivációk fő tényezője jellemzően a kvalifikációs szükséglet: például ha azért vesz részt a képzésben valaki, mert a munkahelyét akarja megtartani, vagy esetleg munkaerő-piaci pozícióját szeretné javítani, de ide sorolható a jobb anyagiak elérésének szándéka (vagyis az egzisztenciális hajtóerő) is, abban az esetben, ha a szűkebb, családi környezete igényeinek akar ilyen módon megfelelni.

A legtöbb tanuláselméleti irányzat szerint az egyénenként változó tanulási képességeket többtényezős hatásrendszer alakítja ki. Ezek a tényezők alapvetően két csoportba sorolhatóak: vannak belső és a külső összetevők (Bajusz, 2000).

A belső, a tanuló személyiségétől függő összetevők a következők:

- tanulási kompetenciák (nyitottság, alkotókészség, változtatni tudás képessége): a klasszikus tanulási képességek mellé új, napjaink munkaerő-piacán nélkülözhetetlen ún. kulcsképeségek is társultak. Ezek olyan általános, a szakmai ismeretektől független készségek, amelyek bármilyen munkakör betöltését könnyebbé tehetik; ilyen például a megfelelő kommunikációs készség, a csoportmunkára való készség, a rugalmasság, a kreativitás, a stressz-tűrő képesség, a nyitottság, a kompromisszumkészség és az idegen nyelv tudás is. A felsoroltak közül a felnőttoktatásban való részvételhez (mind az induláshoz, mind a képzés sikeres elvégzéséhez) talán a nyitottság – mely ez esetben a tanulás, mint életforma felé való nyitottságot jelenti – bizonyul a legfontosabbnak.
- szubjektív értékítélet a megszerzendő tudás hasznosíthatóságáról, praktikusságának a mértékéről,
- meglévő tudásszint,
- az iskolapadban korábban átélt, előzetes tanulási tapasztalatok, amik a későbbiekben befolyásolják a tanulási kedvet, az ismeretbefogadás hatékonyságát, a belső készletet.

A külső, a tanulók személyiségétől független összetevők a következők:

- a család véleménye a tudásról, mint értékről,
- a baráti kör véleménye a tudásról, mint értékről,
- a lakókörnyezet véleménye a tudásról, mint értékről,
- a munkahely véleménye a tudásról, mint értékről.

Mіндеzen tényezők – életkortól függetlenül – az ember életének bármelyik szakaszában hatnak.

Napjainkban a felnőttkori tanulás gyakran elsősorban nem saját akaratból történő, társadalmi mobilitásra, felemelkedésre, esetleg pusztán önfejlesztésre irányuló tevékenység, sokkal inkább egy külső – jellemzően egzisztenciális tényező (mint például a munkahely megtartása) – által kikényszerített köteletség. Különösen igaz ez a hátrányos helyzetű társadalmi csoportok esetében: anyagi és társadalmi helyzetük, körülményeik és lehetőségeik okán a legritkább esetben gondolhatnak pusztán belső indíttatású tanulásra. Eme ritka esetekben is nagy az esélyük arra, hogy nem azt fogják tanulni – nem abba fektetik az idejüket, pénzüket és energiájukat – amely ténylegesen előnyükre válhatna a munkaerőpiacon. Mindez azt is jelenti, hogyha e csoportok tagjaival – például a munkanélküliekkel vagy a nagyon alacsony státuszú, kvalifikálatlan munkát végzőkkel – szemben nem nyilvánul meg konkrét elvárás és nyomás, vagy valamilyen erős külső motiváció, a felnőttoktatásba való „önkéntes” bekapcsolódásukra aligha számíthatunk.

III.

A VIZSGÁLAT DIMENZIÓI, MÓDSZEREI ÉS AZ EREDMÉNYEK

1. A VIZSGÁLAT PROBLÉMAKÖRÉNAK A MEGHATÁROZÁSI FOLYAMATA

2001-ben több hír is olvasható volt a napilapokban, ami azt tudatta, hogy a 2001/2002-es tanévben Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében hat, csak cigány származásúaknak meghirdetett esti tagozatos gimnáziumi osztályt indítottak. Az oktatás szervezéséért és kivitelezéséért a Budakalász Gimnázium (fenntartója a SZILTOP KHT) volt az Oktatási Minisztérium, az Országos Cigány Önkormányzat és PHARE támogatásával. Akkor ez a hír felkeltette az érdeklődésünket, érdekesnek és izgalmasnak tartottuk, s rögtön felmerült a kérdés is, hogy vajon milyen hasonlóságok és/vagy különbségek vannak ezek között a hallgatók és azok között, akik az ún. vegyes osztályokban tanulnak. Azt gondoltuk, hogy ezt alaposabb vizsgálódásnak vetjük alá, ezért választottuk dolgozatunk témájának.

A vizsgálat érdekében a hazai romakutatásban érvényesülő két irányzat, a „szociológiai” és az „antropológiai” megközelítés egymásra épülő, egymást kiegészítő alkalmazása mellett döntöttünk⁷. Reményeink szerint saját vizsgálatunkban így érvényre jut mindkét irányzat megközelítés módja, szemléletbeli különbözősége.

Első lépésként interjút vettünk fel 32, cigány osztályba járó hallgatóval. Az interjúzás célja az információgyűjtés, a kapott információk alapján a kérdőíves vizsgálat kérdőíveinek

⁷ A „szociológiai” közelítés a cigányok társadalmi helyzetét következményként, a többségi társadalom kirekesztési és megkülönböztetési attitűdjének következményeként értelmezi, azaz a cigányok mint áldozatok jelennek meg (Pl. Szuhay, Kemény). Így értelmezhető a képzetlenség az alacsony foglalkoztatás és a szegénység, a térbeli szegregáció.

Az „antropológiai” megközelítés „belülről” akarja megismerni a cigányokat, mint etnikai csoportot. Az elemzésekben a hangsúly az etnikus kultúrára esik, minden dolog ebből következik. Ez lehetőséget ad a cigányok mélyebb megismerésére (pl. M. Stewart, Diósi, Pik, Loss, Erdős Kamill). Az etnikus kultúra sajátosságainak a hangsúlyozása miatt az „önhiba”-következtetés levonásához vezet, ami közel áll a „szegénység kultúrája” elméletekhez. Ezen elméletek szerint a szegények társadalmi helyzetéért, pl. a képzetlenségért, a korai gyermekvállalásért, az apák nélküli családokért, a bűnözésért a szegényeket, a szegények kultúráját teszik felelőssé.

A hazai cigánykutatásokban egyre inkább elterjedő és elfogadott vizsgálati mód, hogy egyszerre érvényesítik a „szociológiai” és az „antropológiai” megközelítéseket és módszereket (pl. Ladányi-Szelényi, Neményi, Forray-Hegedűs).

megszerkesztése, a vizsgálati probléma árnyalása, a kérdőíves vizsgálat hipotéziseinek pontosabb meghatározása volt.

A második lépés a kérdőíves vizsgálat volt, ahol a cigány származású tanulók vizsgálatával párhuzamosan már kontroll csoporton is elvégeztük a kutatást.

Kezdetként felvettük a kapcsolatot a Budakalász Gimnázium regionális igazgatójával, akinek a támogatásával első lépésben interjúkat készítettünk az osztályokba járók közül azokkal, akik vállalkoztak rá.

A kérdőíves vizsgálatokhoz kontroll csoportnak a vegyes osztályokban tanulókat akartuk megszervezni, vagyis azokat az osztályokat, amiket nem csak a cigányok számára indítanak. Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében a vegyes osztályokat vagy az önkormányzat vagy a SZILTOP KHT (a Budakalász gimnázium tagiskolájaként) tartja fenn és működteti. Az interjúk alapján megszerkesztett kérdőíveket minden esti/levelező tagozatos, esetleg távoktatásos osztályban szeretnénk volna kitölteni, fenntartótól függetlenül. Azonban a Budakalász Gimnázium csak a cigány osztályaiban járult hozzá, a vegyes osztályaikban már nem, hogy kitöltsük a kérdőíveket.

A továbbiakban a kontroll csoport megszervezésénél csak a megyében működő önkormányzati fenntartású iskolák jöhettek számításba, s talán ez az oka annak, hogy a munka során ennek a csoportnak a megnevezésére a „hagyományos osztályok” munkanév állandósult.

Újra végiggondolást igényelt az is, amiről korábban nem voltak kellő ismereteink, hogy a képzésekben résztvevőknek csak egészen kis része jár ténylegesen az órákra. Nagyobb részük csak a beszámolókon, vizsgákon jelenik meg. Mindez nem derült ki azokból a statisztikákból, publikációkból, amiket a témával kapcsolatban feldolgoztunk, illetve a tagozat vezetők számára olyan természetes lehetett, hogy egyikőjük sem említette a valódi iskolába járási arányokat.

Miközben a „hagyományos osztályok” szakirodalmával ismerkedtünk, s nem felejtettük el, amit már tudtunk, hogy a cigány osztályokból csak 57 kitöltött kérdőív állt rendelkezésünkre, új kérdések fogalmazódtak meg bennünk.

2. ELŐVIZSGÁLATOK: INTERJÚK MINT A KÉRDŐÍV ALAPJAI

2.1. Az elővizsgálatok (interjúzás) körülményei

Az interjúzás célja az információgyűjtés, a kapott információk alapján a kérdőíves vizsgálat kérdőíveinek megszerkesztése, a vizsgált probléma árnyalása, a kérdőíves vizsgálat hipotéziseinek pontosabb meghatározása volt.

A vizsgált csoport tagjai hazánk olyan régiójában élnek, ahol a hátrányosító tényezők halmozottan vannak jelen: Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében. Ott is elsősorban kistelepülésen élnek, és valamennyien cigány származásúak. A vizsgálati populáció adott volt, hiszen a Budakalász Gimnázium a 2001/2002-es tanévtől az Oktatási Minisztérium, az Országos Cigány Önkormányzat és a PHARE támogatásával Szabolcs-Szatmár-Bereg megye hat településén⁸ esti tagozaton gimnáziumi osztályokat indított el cigány származásúak számára. Tanulmányaik első-második évében őket kerestük meg azzal a céllal, hogy képet kapjunk arról, hogy milyen életutat jártak be eddig, milyen terveket szőnek azok, akik a felnőttoktatás e szegregált formáját választották és az első, akár vízválasztónak is tekinthető akadályokon már sikerrel vannak túl. Sem ebben a térségben, sem országos szinten sem folyt ilyen témában kutatás –már csak azért sem, mert az esti tagozatos cigány gimnáziumi osztályoknak nincs múltja, egyelőre úgy néz ki, nincs jövője sem.

Szabolcs–Szatmár-Bereg megyében indultak kifejezetten cigányok számára esti tagozatos gimnáziumi osztályok, de a megyében a speciális cigány osztályokon kívül működnek ún. hagyományos esti/levelező tagozatos képzések is. A kutatás vizsgálati egységét a Szabolcs–Szatmár-Bereg megyei esti/levelező tagozatos képzésen résztvevő tanulók adták.

A cigány osztályokba járó hallgatókat az interjúhoz hólabda módszerrel értük el, amiben a kiinduló pontokat az osztályban tanuló személyes ismerősök, pedagógusok és kisebbségi vezetők jelentették. Várható volt, hogy ily módon nem lesz elérhető minden beiratkozott hallgató, mivel nem vállalja mindenki a beszélgetést. Végül 22 interjút tudtunk érdemben feldolgozni az elkészült 32 közül. Tíz interjú vagy különböző technikai gondok miatt vagy az interjú alany zárkózottsága miatt nem volt használható.

⁸ Nyíregyházán, Nagykállóban, Nyírbátorban, Nagyecsedén, Ajakon, Nagyhalászbán

A beszélgetéseket magnóval rögzítettük a vizsgálati személyek hozzájárulásával. Közben jegyzeteket készítettünk elsősorban azért, hogy fontosnak tűnő részletekre vissza tudjunk térni, vagy rá tudjunk kérdezni. Igyekeztünk olyan hangulatot teremteni, és olyan módon kérdezni, hogy az interjú alany minél szabadabban meséljen. A strukturált kérdéssor csak segítség volt az interjú készítőjének, hogy a számunkra fontos területekből semmi ne maradjon ki.

A vizsgálat célja az volt, hogy feltárja, milyen korábbi és jelenkori tényezők, momentumok, személyek segítik az előzőleg sikertelen iskolai pályafutás után a személyt, hogy újra tanulásra vállalkozzon. Célunk az volt, összegyűjteni az érettségihez köthető igényeket és további célokat, amelyek talán összefüggést is mutathatnak az életük korábbi momentumaival. Különös figyelmet szentelünk azoknak a személyeknek, akik valamilyen, de meghatározó hatást gyakoroltak az egyénre. Hipotézisként a következőket fogalmaztuk meg:

1. Feltételezhető, hogy a cigány osztályban tanulók az első sikeres gimnáziumi év után már az érettségi megszerzését csak eszköznek tekintik, egy piacképes szakma vagy diploma megszerzéséhez.
2. Feltételezhető, hogy a cigány gimnáziumi osztályban tanulók karrierjére két típus jellemző:
 - alacsony színvonalú osztályban (az ún. "C" osztályban) kezdték és fejezték be az általános iskolát, amennyiben az általános iskolában voltak párhuzamos osztályok
 - magasabb színvonalú osztályból alacsonyabb színvonalú osztályba került az általános iskolás évek alatt, amennyiben az általános iskolában voltak párhuzamos osztályok
3. Feltételezhető, hogy a cigány osztályban tanulók életében és céljaik elérésében fellelhető egy olyan meghatározó személy, aki iskolázottságtól függetlenül, inkább erejével, személyiségével vált dominánssá az egyén életében, emlékeiben.
4. Feltételezhető, hogy a cigány osztályban tanulók gimnáziumi tanulmányaik miatt különlegesnek érzik magukat, ami elindítja, elindította őket a közügyek felé (tevékenység cigány közösségi házban, kisebbségi szervezeteknél).

2.2. A elővizsgálatok (interjúzás) tapasztalatai

Az értelmezhető 22 interjú nagyon sokféle életutat mutat be. Így aztán lehetetlen, hogy egy életút modellt vázoljunk fel, egy általános képet, gondolkodásmódot tudjunk megfogalmazni. A különbségek elsősorban az életkori különbségekből adódnak. Némileg hasonló állomásokat csak a fiatalabb személyek között találtunk. Azok között, akik éppen csak túl vannak a tanköteles koron. Ők mindannyian felvételt nyertek egy középiskolába, de nem is kezdték el, mert pl. hallottak a cigány gimnáziumi osztályok szervezéséről, vagy elkezdtek, de rövid időn belül ott hagyták az iskolát, mert nem érezték jól magukat ott. Ők is nagyon hamar visszakerültek az iskolapadba gimnáziumi osztályok megszervezésének köszönhetően. Azok, akik befejezték középiskolai tanulmányaikat, nem kaptak piacképes szakmát. Valójában nem is szakmunkásképző/szakképző iskolába jártak, hanem szakiskolába, ami speciális továbbképző tagozatnak (9-10.osztálynak) felel meg. Ezeknek a tagozatoknak a célja szakmai előkészítő és szakmai orientáció, azaz ténylegesen nem készít fel arra, hogy a fiatal megjelenjen a munkaerő-piacon.

Az idősebb hallgatók nagyon színes képet mutatnak. Közöttünk találtunk állami gondozottat, örökbe fogadottat, olyat, akit a nagyszülők neveltek. Van házaspár, és sok gyermekes szülő, aki munkaviszonnyal rendelkezik, és aki a negyven felé közeledve nem rendelkezik szakmával. Van közöttük olyan, akinek szülei, testvérei is iskolázatlanok, és akinek a házastársa diplomás. A közös bennük, hogy az érettségit nagyon tisztelik, fontos lépésnek tartják az életükben, a jövőjükben.

Azonban mégis van néhány olyan eleme a beszélgetéseknek, ami a legtöbb a legtöbb interjúban megtalálható. Érdemes ezeket kiemelni még akkor is, ha tudjuk (a megfogalmazásaink ellenére is), hogy ezek nem általánosíthatóak:

- A szülők iskolázatlanok, vagy alacsonyan iskolázottak, akik még akkor is, ha az iskolai követelmények teljesítését fontosnak tartották, de gyermekeiknek a tanulásban nem segítettek. Legtöbb esetben csak megkérdezték, hogy tanult-e a gyermek, de a tényleges ellenőrzése, kikérdezése nem történt meg. Az iskolai sikertelenségeket, rossz jegyet, a tanulmányi eredmény romlását, esetleg a bukást hamar tudomásul vették. Nem léptek fel határozottan vagy keményebben akkor sem, ha a gyermeküket gyengébb osztályba helyezték át vagy a gyermek pl. nem akarta elkezdni a középiskolát.

- Szerény körülmények között éltek, amit ritkán neveztek szegénységnek. Úgy érzik, hogy amire valóban szükségük volt, azt a szüleik mindig előteremtették, soha nem kellett nélkülözniük.
- Az általános iskolai és a középiskolai pedagógusokról jellemzően jó véleményük és emlékeik vannak. Származásukra visszavezethető diszkriminációval nem találkoztak az iskolákban.
- Munka kereséskor találkoztak többen diszkriminációval. Akinek sikerült elhelyezkednie, azoknak is sokáig és erősen kellett bizonyítani, hogy idővel elfogadják és elismerjék a végzett munkáját. Ennek ellenére a cigányok szociális és kulturális problémáinak a megoldását a munkahelyteremtésben látják. Ha több munkahely lenne, akkor a cigányok is könnyebben elhelyezkedhetnének, többen bizonyíthatnának, szűnne az előítélet és diszkrimináció az anyagi előnyök mellett.
- Minden közösségben, ahova bekerültek, először bizonyítaniuk kellett, amire előre felkészültek. Minél több lehetőséget adtak nekik a bizonyításra, azaz hagyták őket bizonyítani, annál hamarabb befogadták őket, s már csak a szokásos, etnikai színezet nélküli emberi konfliktusaik voltak.
- A hátrányos helyzetű csoportok jelenlegi támogatási rendszerét nem tartják hatékonynak, sőt néhányan károsnak vélik. Részben nem ösztönöz, hanem passzivitásra szoktatja azokat, akik a támogatást, a segélyeket kapják. Részben pedig a segélyben, támogatásban nem részesülők ellenszenvét, haragját gerjesztik ezek a juttatások.
- Az interjúalanyok szerint a cigányok legnagyobb hibája, az előrelépésük, helyzetük megváltoztatásának legnagyobb akadálya az, hogy a cigányok nem kitartóak. Lelkesen belevágnak a lehetőségekbe, a kezdeményezésekbe, az újdonságokba, de nem csinálják végig, ha az nagyobb erőfeszítést kíván tőlük, vagy hosszabb távon kellene vele foglalkozniuk. Ennek talán az oka az is, hogy nem mérlegelnek, s hogy az ügy mérlegelendő tényezőt torzítva, nem arányaikban látják. (Pl. a gimnáziumi oktatásban a beígért ösztöndíj volt a döntő tényező, a településeken vállalják a telefon-, gáz-, stb. bekötését, de nem számolnak a több évig fizetendő törlesztő részletekkel)
- Vallásosak, félik és hiszik az Istent, de saját rituáléikkal. Nem járnak templomba, nem ismerik az imákat, de minden nap imádkoznak saját szavaikkal. Könnyen bevonhatóak

a vallásos közösségekbe, az életükben nagy változtatásra is hajlandóak érte. A többségi társadalom templomai, miséző szokásait nem érzik a magukénak.

- Saját példájukból kiindulva a vegyes összetételű iskolai osztályokat látják a hatékony oktatás kulcsának. A vegyes osztályok által nyújtott követendő viselkedési és tanulási mintákat, az együtt tevékenykedést tartják fontosnak. Ennek ellenére mindannyian örültek annak, hogy a gimnáziumban csak cigányok között vannak, és egyikőjüket sem zavarta, ha az általános iskolában többségében cigány osztályban tanultak.
- Nem látják értelmét és fontosságát a cigány nyelv oktatásának a nem cigány gyerekek részére, de többen azt gondolják, hogy még a cigány származású diákok sem profitálhatnak belőle.
- Viszont szívesen látnák az iskolai kötelező tananyagban a cigány történelem és kultúra elemeit. Hasznos lenne, ha mindenki tanulna erről, hiszen sok érték és tanulság rejlik bennük, továbbá egy nagy létszámú nép értékéről van szó.
- Nem tudják megmondani, hogy valójában mi a különbség a „cigány” és a „roma” megnevezés között. Legtöbbjüknek mindegy, hogy melyiket használják velük kapcsolatban, de a politika és média a „romát” sugalmazza.

Az interjúk feldolgozása után az induláskor megfogalmazott feltételezéseinkre is igyekeztünk választ adni. Tudva, hogy a vizsgálatunkat kiszélesítjük, azaz lesz folytatása, az elemzésünkben is inkább csak a tendenciákra, általánosítható jelenségekre koncentráltunk.

Első lépésben azt feltételeztük, hogy a cigány osztályban tanulók az első sikeres gimnáziumi év után már az érettségi megszerzését csak eszköznek tekintik, egy piacképes szakma vagy diploma megszerzéséhez. Tapasztalataink szerint ez valóban így van, előre néztek és terveztek az interjúalanyaink.

Két típusát feltételeztük a vizsgálati személyeink által végigjárt iskolai karriernek: - alacsony színvonalú osztályban (az ún. „C” osztályban) kezdték és fejezték be az általános iskolát, amennyiben az általános iskolában voltak párhuzamos osztályok; - magasabb színvonalú osztályból alacsonyabb színvonalú osztályba került az általános iskolás évek alatt, amennyiben az általános iskolában voltak párhuzamos osztályok. Mindkét várt iskolai pályafutás beigazolódott.

Úgy gondoltuk, hogy a cigány osztályban tanulók életében és céljaik elérésében fellelhető egy olyan meghatározó személy, aki iskolázottságtól függetlenül, inkább erejével, személyiségével vált dominánssá az egyén életében, emlékeiben. Erre elég és meggyőző

bizonyítékot nem találtunk. Mindenki életében volt olyan személy, akire azt mondta, hogy neki köszönheti a továbbhaladását, stb., aki vagy egy családtag vagy egy pedagógus volt, de az elbeszélésből valódi karizmatikus vagy támogató személyt nem „érezünk ki”.

Csak részben érezzük beigazolódottnak, hogy a cigány osztályban tanulók gimnáziumi tanulmányaik miatt különlegesnek érzik magukat, ami elindítja, elindította őket a közügyek felé (tevékenység cigány közösségi házban, kisebbségi szervezeteknél). Az világosan érezhető, hogy büszkék arra, hogy tanulnak, hogy ők nem morzsolódtak le sok társukhoz hasonlóan, s ettől kitartás, szorgalom, erő és következetesség tekintetében különlegesnek érzik magukat a cigányok között. Az azonban, különösen a fiatalabb korosztálynál nem nyert bizonyítást, hogy a gimnáziumi tanulmányaik, a tanulmányaik általa alakított énképük miatta azt gondolnák, hogy a cigány közösségért is tenniük kell, hogy közösségi szerepet vállaljanak. (Négy életút az elővizsgálatok anyagából, ld a VIII.sz. melléklet)

3. A KÉRDŐÍVES VIZSGÁLAT

3.1. A vizsgálat célja

Az interjúk felvétele és elemzése után a kutatási célok és hipotézisek módosultak. Az interjúk alapján a kérdőíves vizsgálatok céljának azt választottuk, hogy meghatározzuk, hogy kik azok, akik napjainkban, felnőttként az esti tagozatos oktatást választják, hogy érettségit szerezzenek. És teszik ezt akkor, amikor az érettségi úgy értékelődött fel, hogy társadalmi elvárás, „politikai” cél lett, ami azonban azt is jelenti, hogy már nem jelent (majd) privilégiumot, előnyökhöz juttató végzettséget, hiszen általánossá válik, vált. Miért választják ezt a képzést, mit remélnek tőle? A már meglévő szakmai képzettségük javításához van rá szükség vagy határozott felsőoktatási továbbtanulási terveik vannak? Szerettük volna tudni, hogy azok, akik felnőttként, esetleg több évnyi tanulás kihagyása után alkalmasnak érzik magukat nehezített feltételek között az érettségi megszerzésére, miért nem szerezték azt meg korábban, tanköteles korban, a nappali iskolarendszerben. Elsősorban tehát az ezt az oktatási formát választók motivációja került vizsgálatunk fókuszába.

A céljaink megfogalmazása közben újabb kérdést is meghatároztunk, az interjúk tapasztalatai alapján: vajon eltér-e a Szabolcs-Szatmár-Bereg megyei esti/levelező tagozatos tanulók társadalmi, családi gazdasági helyzete az országos átlaghoz képest?

Bár az interjúk eredményei alapján indokolt lenne, hogy a motiváló referencia személy meglétére vonatkozó kérdéseket kivegyük a kérdőívből, mégis úgy döntöttünk, hogy az erre vonatkozó kérdéseket megtartjuk, hiszen az interjúzás szándéka az információszerzés volt, és ezt a kérdést szeretnénk alaposabban körbejárni.

3.2. HIPOTÉZISEK

Az elkészített interjúk tapasztalati alapján úgy szerkesztettük meg a kérdőívünket, hogy választ kapjunk kérdéseinkre, illetve feltételezéseinket megerősítse vagy elvesse, és további problémákra irányítsa a figyelmünket.

1. Mivel a „Mayer-modell”⁹ (2000) egy területileg kiterjedtebb vizsgálat alapján készült, és Szabolcs-Szatmár-Bereg megye az országos átlaghoz képest gazdasági és szociális viszonyait tekintve egy hátrányos helyzetű, elmaradott régióhoz tartozik, ez a különbség kimutatható lesz a Szabolcs-Szatmár-Bereg megyei esti/levelező tagozatú gimnáziumi osztályaiban tanuló, a kutatásban résztvevő összes ifjú- és felnőtt korúak anyagi, szociális és társadalmi helyzetében, háttérében is. Arra számítunk, hogy ezek a különbségek negatív irányú eltérést mutatnak: halmozottan hátrányos helyzetű családi háttérrel, nehezebb anyagi helyzetet.
2. Feltételezhető, hogy az esti/levelező tagozaton tanuló cigány származású gimnáziumi diákok esetében, nemcsak a „Mayer-képhez”, de a Szabolcs-Szatmár-Bereg megyei, hasonló keretek között tanuló személyekhez képest is fokozott mértékű a negatív irányú eltérés.
3. Azt feltételezzük, hogy a „második esély iskolába” járó hallgatók között szocio-demográfiai jellemzőik alapján elkülöníthető különböző csoportok, típusok motivációja is különböző, a motivációk csoportonként változnak.
4. A cigány származásúak tanulási motivációja különbözik legjobban a többi csoportétól. Úgy gondoljuk, hogy az érettségitől a munkaerő-piacra való bekerülésüket remélik, s határozott továbbtanulási terveik vannak.
5. Feltételezzük, hogy a motivációk között szerepel egy „referencia személy” jelenléte, hatása.
6. Feltételezzük, hogy a cigány származású tanulók motivációi között domináns helyet foglal el egy „referencia személy” jelenléte, hatása.

⁹ bővebben a 3.4.2. „Tipikus diák” ... című fejezetben

3.3. VIZSGÁLATI EGYSÉGEK

3.3.1. A mintavétel nagysága

Vizsgálatunkba azok az esti/levelező gimnáziumi, esetleg távoktatásban részt vevő tanköteles koron túli hallgatók kerültek be, akik Szabolcs-Szatmár-Bereg megye önkormányzati fenntartású osztályaiban tanulnak **valamelyik** évfolyamon. Bekerültek a mintába azok a cigány származású diákok is, akik abban a hat ún. cigány osztályban tanulnak, amit Phare-támogatással a Budakalász Gimnázium működtet a 2001/02-es tanév óta. A megyében nagy létszámmal fogadják még a hallgatókat a Budakalász Gimnázium tagiskolái, azonban ezekben az osztályban nem kaptuk meg az engedélyt a kérdőívezéshez. Tehát a vizsgálati csoportunkat kilenc önkormányzati fenntartású és hat magániskola (tagiskola) azon tanulóinak alkották, akik együttműködtek és kitöltötték a kérdőíveket. **Az önkormányzati fenntartású iskolákból 452 darab, a cigány osztályokból 57 darab használható és értékelhető kérdőívet kaptunk vissza.**

Az iskolák listáját Szívósné Tóth Annamária a „Közelítések”-ben megjelent (2001) adatai alapján állítottuk össze, illetve szintén ő volt az, aki azt pontosította. Szívósné Tóth Annamária a megye felnőttoktatási szaktanácsadója, így napi információkkal rendelkezik az aktuális képzésekről, s a vizsgálatot szakmai és személyes kapcsolataival is segítette.

Az önkormányzati fenntartású iskolákat és az ott működő osztályokat „hagyományos iskoláknak”, „hagyományos osztályoknak” neveztük el.

A kérdőívek kitöltésében minden esetben a tagozatvezetők segítettek. Tapasztalataikra alapozva, miszerint a hallgatóknak csak töredékrésze jár rendszeresen az órákra, azt javasolták, hogy a negyedévi, félévi beszámoltatások idején juttassuk el hozzájuk a kérdőívet. A tagozatvezetők tudván, hogy a személyes kapcsolat, a tanár-diák viszony a felnőttek esetében is sokat jelent, valamint, hogy a nagyobb sikerrel kecsegtető vizsgaidőszakban is nehéz a diákokat elérni, felajánlották, hogy a kérdőív kitöltését ők maguk végzik el. Két iskola kivételével úgy vélték, hogy az általunk kiküldött és megbízott kérdezőbiztos kisebb sikerrel járna, s feleslegesen, sikertelenül kellene több alkalommal is az iskolába utaznia.

A kérdőíveket az iskolában töltette ki a tagozatvezető azokkal, akik erre vállalkoztak, de ahhoz is hozzájárultak, hogy a vizsgálati személyek hazavigyék, átnézzék, s következő alkalommal adják vissza kitöltve.

3.3.2. A vizsgálat eszköze

A vizsgálat során egy nyolcvanöt kérdésből álló önkitöltős kérdőívet használtunk (VII.sz. melléklet). A kérdések nyitott és zárt kérdésekből áll, valamint hétfokú skálákból.

Az ún. demográfia adatokra rákérdező részekén túl a kérdőív foglalkozik a család szociális és nevelési hátterével, az intézményes nevelés különböző területeivel, a munka világával, az érettségi kérdésével és a jövőbeni terveikkel.

3.4. A KÉRDŐÍVES VIZSGÁLAT ELEMZÉSE

3.4.1. Az adatok megoszlása

Minden számadat csak akkor beszédes, ha mellette állnak olyan adatok, amihez tudjuk viszonyítani. Esetünkben a vizsgálat során nyert adatokat célszerű Szabolcs-Szatmár-bereg megyéhez és az országos mutatókhoz viszonyítani, hiszen olyan csoportot vizsgáltunk meg, ami adott környezetben (egy hátrányos helyzetben lévő megyében) számít hátrányos helyzetűnek.

A.) Demográfiai adatok

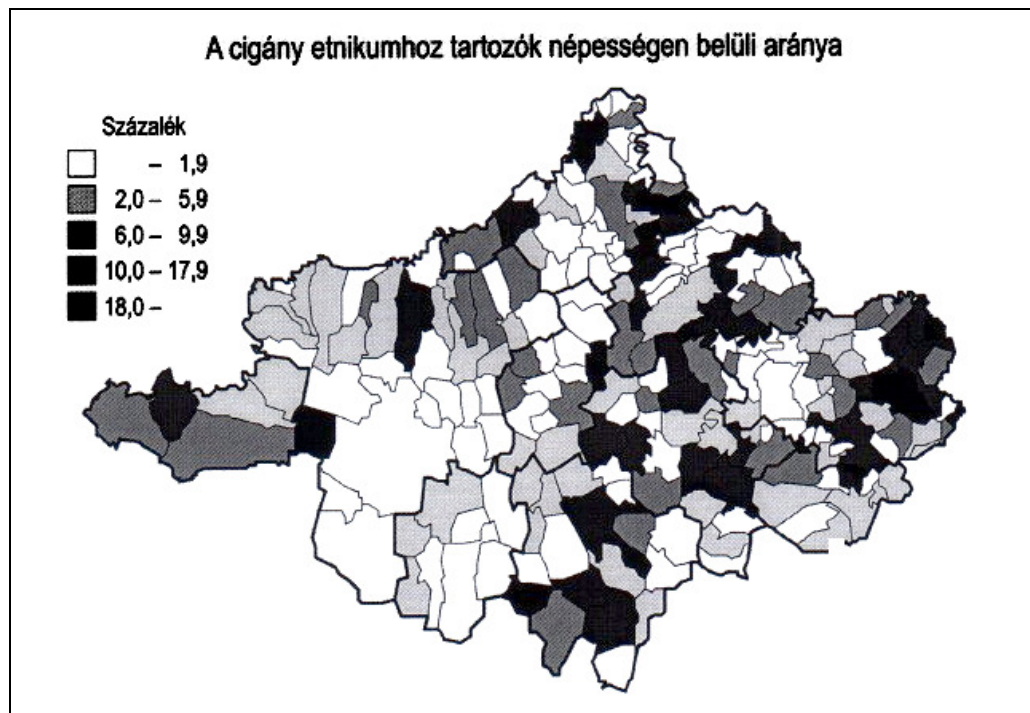
Szabolcs-Szatmár-Bereg megye lakosainak a száma 2001 elején 582 ezer fő volt, ami az ország lakosságának az 5,7 százalékát jelenti. Az országnak, Pest és Borsod-Abaúj-Zemplén megye után, a harmadik legnépesebb megyéje. A KSH 2001-es megállapítása szerint a megye lakossága olyan ütemben nő, ahogyan az ország népessége fogy (KSH, 2003). 1990 és 2000 között eltelt tíz évben az ország megyéi között csak Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében volt természetes szaporodás.

A megyében 27 ezer fő „vallja” magát valamelyik hivatalos nemzeti/etnikai kisebbséghez tartozónak, ami egyben azt is jelenti, hogy az országban élő kisebbségek 8,7 százaléka ebben a megyében él. A 27 ezer fő kisebbség kilenctizede (~24300 fő) cigány, ami a hazai cigányság 13,5 százalékát, a megye lakosainak a 4,4 százalékát jelenti. Mivel vizsgálati csoportunk életkora 16 és 52 év között szóródik, ezért az alábbiakban a csoport átlag életkorával (26 év) fogunk dolgozni, hogy a megfelelő részeknél, pl. a gyermekkorra vonatkozóan az adott kor jellemzőit is felhasználhassuk a bemutatás során.

A 2001-es népszámlálási adatok (KSH, 2003) szerint a megye népességének a 20 százaléka a megyeszékhelyen él, 27 százaléka a megye többi városában, és 53 százalék községben. Ennek a képnek pontosan megfelel a vizsgálati csoportunk összességében és kétféle (hagyományos osztályok és cigány osztályok) bontásban is. Az országos adatokhoz képest a főváros, mint új változó okoz némi eltolódást, ami érthető is, és nem igényel külön magyarázatot (7. táblázat).

A megye 228 települése közül csak negyvenből nem jeleztek cigány lakost, de vannak olyan települések szépszámmal, ahol a cigányok aránya 21-38 százalék között mozog, s ahol a gyermekkorúak 40 százaléka a kisebbséghez tartozik (2. ábra).

2. ábra A cigány etnikumhoz tartozók népességen belüli aránya
Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében



KSH, 2003:18

Vannak olyan megyei kistérségek¹⁰ ahol a cigányok aránya 6,9-8,6 százalék között mozog, pl. a nyírbátori (8,6%) vásárosnaményi (8%), tiszavasvári (6,9%) térségekben. Ezen kistérségek közül pl. a vásárosnaményiban megszűnt a hagyományos esti/levelő oktatás, mert átvette a helyét egy magán vállalkozás. A másik két térségben mind a hagyományos, mind a magán, a nyírbátoriban pedig a támogatott cigány oktatási forma is megtalálható.

A megyén belül a lakosság eloszlása egyenetlen. A legkeletibb fekvésű területein, az országhatárhoz közeli részeken (fehérgyarmati, vásárosnaményi, csengeri, térségek) élők száma csökkent, szemben a baktalórántházi és nyíregyházi kistérség erőteljesebb növekedésével.

¹⁰ A megye 10 kistérsége: baktalórántházi, csengeri, fehérgyarmati, kisvárdai, mátészalkai, nagykállói, nyírbátori, nyíregyházi, tiszavasvári, vásárosnaményi.

7. táblázat Település típusonkénti megoszlások

Településtípus	Megye	Hagyományos osztályok		Cigány osztályok		Ország (1993-ban)	Ország-cigány lakosok (1993)
		hallgatói	száma	hallgatói	száma		
megyeszékhely	20%	18%	1	12%	1	42%	30%
többi város	27%	28%	4	35%	3		
község	53%	54%	3	53%	2	38%	60%
főváros	-	-	-	-	-	20%	10%

Mészáros és Fóti, 2000; KSH, 2003; saját vizsgálat, 2003

A nyolc hagyományos iskola hagyományos (vegyes összetételű) osztályaiban összesen 452 fővel, a hat cigány osztályban pedig 57 fővel tudtuk kitölteni a kérdőívet (8. táblázat).

8. táblázat Az osztályokba járók összetétele

Település	Hagyományos osztályok (fő)	Cigány osztályok (fő)	Összesen (fő)
A létszám megoszlása			
Ajak	-	9	9
Demecser	20	-	20
Dombrád	31	-	31
Fehérgyarmat	15	-	15
Kisvárda	115	-	115
Nagyecsed	-	9	9
Nagyhalász	-	8	8
Nagykálló	33	11	44
Nyírbátor	52	12	64
Nyíregyháza	139	8	147
Újfehértó	47	-	47
<i>Összesen</i>	452	57	509
A nemek megoszlása			
nő	293	39	332
férfi	159	18	177
<i>Összesen</i>	452	57	509

A két csoport összehasonlítását megnehezíti, hogy a cigány osztályok elemszáma igen alacsony, ami ugyanabból adódik, ami a hagyományos osztályok esetében is nehézséget okozott. Igen nagy a létszámbeli eltérés a beiratkozott és a ténylegesen, az órákra eljáró hallgatók között. Mára a beiratkozottak nagy része csak beszámolókon és vizsgákon jelenik meg, mert a tanórákon a megjelenés nem kötelező.

Tudva, hogy a cigány osztályokban a kis elemszám miatt a százalékos jelölés torzíthat, igyekszünk mindenhol az esetszámot és a százalékos megoszlást is jelölni. Ez utóbbit azért, hogy az olvasónak segítsünk a gyors összehasonlításban. A korábban leírtak szerint a megye lakosainak a 20 százaléka Nyíregyházán, 27 százaléka a többi városban, 55 százaléka

községben él. A cigány osztályok nagy előnye, hogy a szervezők olyan kistélepüléseket vettek célba, ahol magas a cigányok aránya, s ahol számíthattak arra, hogy az iskola „helybenisége” vonzani fogja azokat is, akik egyébként nem kezdtek volna bele a tanulásba. Ezt a könnyen elérhetőséget, a személyes ismeretségeket (hogy a hallgatók az indulásnál a tanári kar nagy részét ismerték, de legalábbis a tagozatvezetőt), a kis-és nagyvárosok nehezebben tudják biztosítani, mert egy kisvárosban is több általános iskola működik.

A hagyományos osztályok lakhely szerinti összetétele megfelel a megyei arányoknak, míg a cigányoké ettől eltér, de hasonlít a magyarországi cigány adatokhoz még akkor is, ha a községek viszonylatában az országos cigány adatok alacsonyabbak (7. táblázat).

A hagyományos iskolákban, mivel legtöbbjük hosszú évek, évtizedek óta folytat esti/levelező gimnáziumi oktatást, négy évfolyam működik. A legkevesebben természetesen az első évfolyamon (9. osztályban) tanulnak, hiszen sokan egy szakmunkásképző elvégzése után jelentkeznek a gimnáziumba, ahol a tanulmányaikat a második évtől (10. osztályban) folytathatják. Ennek megfelelően a legnagyobb számban a 10. osztályban vannak a diákok, akiknek egy része a későbbiekben lemorzsolódik. A cigány osztályokat több szereplős támogatással, csak egy évfolyamra szólóan indították be a 2001/02-es tanévben. Első évfolyamon (9. osztály) indult a képzés, amibe aztán menetközben is be lehetett kapcsolódni. Az ezekben az osztályokban való tanulás kockázata, hogy évhalasztás vagy évismétlés esetén nincs következő évfolyam. Ha valaki lemarad az osztálytól, de folytatni szeretné a tanulást, akkor természetesen van lehetősége, hogy másik (esetleg más fenntartású) iskolába iratkozzon be.

A vizsgálati osztályok életkori jellemzői az idősebb korosztályt kivéve a két csoportban nagyon hasonló képet mutat. Az átlag életkor a hagyományos osztályokban 26, a cigány osztályokban 25 év, de az egy év különbség elhanyagolható. Az esti/levelező képzés beiratkozási feltételei szerint a legfiatalabbak 16 évesek, míg a hagyományos osztályban a legidősebb diák 52, a cigány osztályokban pedig 43 éves. A legmagasabb arányt minkét osztály típusban (10%) húsz évnél találjuk. Húsz év fölötti, de még inkább harminc év fölötti életkorokat csak egy-egy személy képviseli, azaz igen fiatalnak mondható a vizsgálati csoportunk. A kis elemszám miatt nem indokolt magyarázatot keresni arra, hogy a cigány osztályokban 37 és 38 éves három-három fő volt.

A két vizsgálati csoportban a vizsgálati személyek életkori megoszlása és jellemzői nagyon hasonlóak.

B.) A szülők iskolai végzettsége, foglalkozása, munkahelye

Nem vitatható, hogy egy gyermek későbbi iskolai pályafutását jelentősen meghatározza a család szocio-kulturális háttere, ezen belül a család szerkezete, a szülők iskolai végzettsége, a családi motiváció. Különösen fontos időszaknak a gyermek 0-14 éves életszakaszát tekintik.

A két vizsgált csoportban a hallgatók 80 százalékát (hagyományos osztályok:81,6%-369 fő; cigány osztályok:82,1%-46 fő)14 éves koráig két vérszerinti szülő nevelte. Kb. 10 százalékot az édesanya egyedül, 4 százalékot az anya nevelőapával együtt nevelt. A többi eset 1 százalék (1-3 fő) alatt maradt. Volt a válaszadók között 4 fő állami gondozott és 5 fő, akit a nagyszülő(k) nevelt(ek). Érdekes, hogy csak a cigányok között volt örökbe fogadott vagy olyan, akit nevelőszülők vettek magukhoz.

A két csoportban hasonló arányban volt a család felbomlásának (~20%) oka válás és haláleset.

A két vizsgálati csoportot összehasonlítva szembevetve, hogy a cigány osztályokba járók szülei a hagyományos osztályokba járókhoz képest kevésbé iskolázottak (9. táblázat).

9. táblázat A szülők iskolázottság a megkérdezettek gyermekkorában (a kérdésre érdemben válaszolók százalékában)

Szülők		Iskolai végzettség					
		Iskolázatlan	1-4 osztály	8 osztály	Szaktanársképző	Középiskola érettségivel	Egyetem, főiskola
Hagyományos osztályok (430 fő)	apa	-		25,9%	55,7%	8%	3,6%
	anya	-	2,1%	38,6%	3,1%	18,4%	5,8%
Cigány osztályok (57 fő)	apa	3,8% (2 fő)	13,2% (7 fő)	64,2% (34 fő)	18,9% (10 fő)	-	-
	anya	7,4% (1 fő)	14,8% (8 fő)	63% (34 fő)	7,4% (4 fő)	1,9% (1 fő)	5,6% (3 fő)
Országos adatok (1980)	férfi	1,7%	16%	28,3%	14,5%	13,7%	6,3%
	nő	2,2%	16,5%	31,3%	5,3%	14,9%	4,1%

A két típusú osztályokba járók szülei a válaszok szerint elsősorban szaktanárs bizonysítvánnyal vagy általános iskolai bizonysítvánnyal rendelkeznek. Az édesapák esetében a hagyományos osztályokban a szaktanárs végzettség, a cigány osztályokban a nyolc osztály a jellemző, azaz éppen egy végzettségi fokozattal rendelkeznek kevesebbel. A hagyományos osztályokban sem az anyák között, sem az apák között nem volt olyan, aki egyetlen osztályt sem végzett, ellenben voltak diplomások. A cigány osztályokban a helyzet éppen fordított: vannak teljesen iskolázatlanok, de az apák között nem volt diplomás.

Az anyák és az apák iskolai végzettségét összehasonlítva mindkét csoportban, így a teljes vizsgálati csoportra is jellemző, hogy az anyák ebből a szempontból egyenletesebb eloszlást mutatnak, mint az apák. A cigány származású édesanyák között van teljesen iskolázatlan és van diplomás is (3 fő), és nagyobb arányban, mint az édesapák között. Érdekes, hogy a nem vérszerinti (nevelő)szülők iskolai végzettsége arányaiban magasabb a cigány osztályokban, mint a hagyományos osztályokban.

Összességében tehát a cigány szülők, a szakirodalomban olvasottaknak megfelelően a többségi társadalom tagjaihoz képest alacsonyabban iskoláztak.

A két csoportban eltérés mutatkozik abban, hogy a vizsgálat idején a szülők munkaviszonyban álltak-e. A hagyományos osztályban tanulók szülei között találhatóak olyanok, a csoport fele, akik szüleinek volt munkaviszonya a vizsgálat idején. Ezzel szemben a cigány származásúak szülei csakis nyugdíjasok vagy munkanélküliek voltak, illetve az édesanyák háztartásbeliek. Ha a csoport átlag életkorát (25 és 26 év) vesszük figyelembe, akkor a nyugdíjas szülők ilyen magas aránya nem indokolt. Vizsgálatunkat kevésbé érinti az a kérdés, hogy ezek a szülők milyen típusú (öregségi, rokkant, özvegyi) nyugdíjban részesülnek, így ezt célzó bontást nem végeztünk. Igazán szembe ötlő a két csoportban a munkanélküli édesapák és a háztartásbeli édesanyák aránya. A számok azonban könnyen értelmezhetőek az utóbbi évek gazdasági változásai miatt. Megszűntek azok a gyárak, üzemek, termelőszövetkezetek, amik a kvalifikálatlan munkaerőre igényt tartottak, s hosszú éveig munkaviszonyt biztosítottak a(z) esetünkben) cigányok számára. Ez a réteg képtelen volt a váltásra, s addigi munkatapasztalatait nem tudta saját javára fordítani. Az édesanyák esetében gyakran hallhatjuk, hogy azokat, akik nem tudnak elhelyezkedni, háztartásbelinek nevezi a családja, s nevezik önmagukat. Ez valójában a juttatások nélküli munkanélküliséget jelenti.

10. táblázat A szülők gazdasági aktivitása a megkérdezettek gyermekkorában (a kérdésre érdemben válaszolók százalékában)

Osztályok	Szülők	Gazdasági aktivitás			
		munkaviszonya van	nyugdíjas	munkanélküli	háztartásbeli
Hagyományos osztályok (250-287 fő)	apa (250 fő)	48,8%	46,8%	4%	
	anya (287 fő)	42,9%	44,9%	4,2%	8%
Cigány osztályok (33-37 fő)	apa (33 fő)	-	69,7%	30,3%	
	anya (37 fő)	-	37,8%	18,9%	43,2%
Országos adatok (1980)	férfi	87,5%	5,3%	n.a.	n.a.
	nő	70,8%	2,8%	n.a.	n.a.

Inkább mérvadóak az arra a kérdésre kapott válaszok, hogy milyen munkát végeztek a szülők utolsó munkahelyükön (10. táblázat). Az adatokból látható, hogy a válaszadók között

mindkét szülő esetében éles különbségek vannak a két csoport között (11. táblázat). A cigány származásúak édesapja és édesanyja utolsó munkahelyén nagy többséggel segédmunkát végzett, mint ahogyan az várható is volt az iskolai végzettségük alapján. A hagyományos és a cigány osztályokba járók között a különböző kategóriákban éppen fordított, kb. 1:2 az arány. Egyetlen esetet sem találtunk sem a diplomához kötött munkára, sem az ún. nem fizikai (szellemi) munkára, pedig a cigány származásúak között találtunk olyakat, akiknek édesanyja érettségizett, illetve egyetemet vagy főiskolát végzett (3 fő).

11. táblázat A szülők utolsó munkája a megkérdezettek gyermekkorában (a kérdésre érdemben válaszolók százalékában)

Osztályok	Szülők	Utolsó munka							
		nyugdíjas	betanított munkás	segédmunkás	szakmunkás	nem fiz. m.	háztartásbeli	vállalkozó	diplomás munka
Hagyományos osztályok	apa (146 fő)	4,2%	18,5%	30,8%	36,3%	3,4%	-	4,1%	2,7%
	anya (160 fő)	0,6%	18,8%	30%	16,9%	12,5%	16,9%	-	1,3%
Cigány osztályok	apa (25 fő)	4%	4%	72%	16%	-	-	-	-
	anya (25 fő)	4%	8%	64%	-	-	12%	-	-
Országos adatok (1980)	férfi	-	22,7%	10,1%	42,4%	20,6%	-	4,2%	n.a.
	nő	-	29,6%	19,1%	11,5%	36,9%	n.a.	1,5%	n.a.

Összességében jellemző a vizsgálati csoportjainkra, hogy a vizsgálat idején csak a hagyományos osztályban találtunk munkaviszonyban álló szülőket. A cigány osztályokba járók szülei kétszer olyan valószínűséggel voltak segédmunkások utolsó munkahelyükön, mint a hagyományos osztályba járóké.

C.) Testvérek

A kétféle vizsgálati csoportunkban a testvérek átlagos száma mutatja az első különbséget (12. táblázat). Míg a hagyományos osztályokban (az életkori átlaghoz számolt) hetvenes-nyolcvanas évek családmmodelljére ismerhetünk rá, addig a cigány osztályok ettől jelentősen eltérnek. A hagyományos osztályokban a válaszoló vizsgálati személyeknek átlagosan két testvére volt, azaz három gyerekes családban nevelkedtek, addig a cigány osztályokban az átlagos testvérszám négy. Ők öt gyermekes családokban nőttek fel jellemzően. A hagyományos osztályokban az egy testvérrel rendelkezőknek volt a legnagyobb az aránya (48,5%), addig a cigány osztályokban a kettő, és alig kisebb arányban a három és a négy testvéreseké. Látható, hogy a hagyományos osztályokban az egy testvérrel rendelkezők

aránya jellemzően magas. A cigány osztályokban viszont az arányok kisebbek, ezért kell a leggyakoribb testvérszám kapcsán három számot (2, 3, 4) is meg adni. A hagyományos osztályból választ adó 431 fő közül mindössze hét személynek volt 6, 7, 8 vagy 9 testvére. Ehhez képest igen magasnak tűnik az ugyanennyi testvérral rendelkezők aránya a cigány osztályokban, akik egyébként tizenhárman vannak.

12. táblázat Testvérek jellemzése (a kérdésre érdemben válaszolók százalékában)

Testvérek	Osztályok		
	Hagyományos osztályok (431 fő)	Cigány osztályok (57 fő)	Országos adatok
átlagos testvérszám	2 testvér	4 testvér	
testvér nélkül	4,2%	1,8%	egy gyermekes család: 33,8% ¹¹
legnagyobb testvérszám	9 testvér (0,5%)	10 testvér (1,8%)	négy vagy több gyerekes család: 1,7% ¹²
leggyakoribb testvérszám	1 testvér (48,5%)	2 (-3-4) testvér (21%) (16-16%)	egy gyerekes család: 33,8% ¹³ két gyereke család: 24,9% ¹⁴
kevesebb mint 8 osztály	0,3%	3,7%	1980-ban: 32,8%; 1990-ben: 20,7% ¹⁵
befejezett 8 osztály	15,5%	43,5%	1980-ban: 32,8%; 1990-ben: 35,6% ¹⁶
szakképzés érettségi nélkül	44,3%	27,6%	1980-ban: 11%; 1990-ben: 15% ¹⁷
érettségi	17,7%	7%	1980-ban: 16,5%; 1990-ban: 18,7% ¹⁸
felsőfokú végzettség	5,8%	-	1980-ban: 5,1%; 1990-ben: 7,6% ¹⁹
még tanul ált. iskolában	10,3%	10%	
még tanul középiskolában	5,1%	8,2%	
még tanul felsőoktatásban	2%	-	

A testvérek iskolai végzettsége egyetlen kategóriát kivéve („még általános iskolában tanuló testvérek”) a két osztálytípus között fordított arányban van, s a közöttük lévő arány 1:2-höz. Ez azt jelenti, hogy ugyanabban a kategóriában a két vizsgálati csoport eredményei egymáshoz képest feleződnek, ami azonban minden esetben a cigány származású testvéreknek az alacsonyabb iskolázottságát jelenti. A hagyományos osztályokban a testvérek kapcsán minden iskolai végzettséget megtalálhatunk, ezzel szemben a cigány osztályokban vannak

¹¹ KSH Népszámlálási adatok, 1980

¹² KSH Népszámlálási adatok, 1980

¹³ KSH Népszámlálási adatok, 1980

¹⁴ KSH Népszámlálási adatok, 1980

¹⁵ Polónyi, 2002:408.

¹⁶ Polónyi, 2002:408.

¹⁷ Polónyi, 2002:408

¹⁸ Polónyi, 2002:408.

¹⁹ Polónyi, 2002:183.

olyan végzettségek, amelyek hiányoznak. Így nem találtunk példát a felsőfokú végzettségre, és arra, hogy valakinek a testvére a vizsgálat idején folytatott volna felsőfokú tanulmányokat.

Összességében az jellemző, hogy a hagyományos osztályban tanulóknak kevesebb testvérük van, mint a cigány osztályokban tanulóknak. Kevesebb a legnagyobb testvérszám, az átlagos testvérszám, valamint a leggyakoribb testvérszám is. A testvérek iskolázottsága a hagyományos osztályokban magasabb, mint a cigány osztályokban. A hagyományos osztályokban találtunk felsőfokú végzettséget, vagy a vizsgálat idején ilyen tanulmányokat folytató testvéreket. Közöttük sokkal ritkább az általános iskolai végzettséggel nem rendelkező testvér. A hagyományos osztályban tanulók testvérei egy iskolai végzettségfokozattal magasabb végzettséggel rendelkeznek.

D.) Lakókörnyezetük, lakásuk 14 éves korig

A szakirodalomból ismert vizsgálatok szerint az iskolai előmenetelben több okból is fontos szerepet játszanak a szűkebb lakókörnyezet és a lakás jellemzői. Részben a tanulás feltételei befolyásolják az iskolai eredményeket, részben az iskolának a véleménye a tanuló életkörülményeiről tükröződik a gyermek megítélésében.

Tanulságos a két csoport egymáshoz hasonlítása (13.táblázat). A hagyományos osztály tanulói jellemzően olyan utcákban nőttek fel, ahol csak nem cigány származásúak éltek, és senki neki nőtt fel olyanban, ahol csak cigányok. Ezzel szemben a cigány osztályok tanulóinak nagy része (66,5%, 38 fő) vegyes környezetben élt. Az átlagos szobaszám is eltérést mutat a cigány csoport rovására. Valójában a hetvenes évek végén a két szobás lakások nagyon elterjedtek voltak, de ha hozzá tesszük a korábban már látottakat, miszerint a cigány családokban kétszer annyi gyerek volt, akkor a cigányok esetében az átlagot jelentő két szobás lakás szűkösen nevezhető. A nem cigányok körében jellemző három szobás lakások miatt természetesen a lakások alapterülete jellemzően nagyobb. Ezekből a tényekből érthetően következik, hogy a gyermekszobára vonatkozó kép. A cigányok közül fele annyian rendelkeztek saját gyermekszobával, mint a nem cigányok. Viszont mindkét csoportban azonos arányban voltak olyanok, akik otthonában egyáltalán nem volt külön gyermekszoba, hanem a szülőkkel közös szobában aludtak.

13. táblázat A lakókörnyezet, lakás jellemzői a megkérdezettek gyermekkorában
(a kérdésre érdemben válaszolók százalékában)

Település	Hagyományos osztályok	Cigány osztályok	Országos adat (1980)
Lakókörnyezet összetétele			
Nem cigányok által lakott	69,7%	17,5% (10 fő)	-
Vegyesen lakott	30,3%	66,5% (38 fő)	-
Cigányok által lakott	-	15,8% (9 fő)	-
A lakás jellemzője			
Átlagos szobaszám	3 szoba	2 szoba	2-3 szoba
Átlagos lakásnagyság	90 m ²	70 m ²	
A lakásban élők átlagos száma	4 fő	6 fő	
A vsz.-nek volt saját gyerekszobája	60,5%	33,3% (19 fő)	n.a.
Egyáltalán nem volt gyerekszoba	43,2%	43,9% (25 fő)	n.a.
Volt vezetékes víz	90,3%	63,2% (36 fő)	átlag:64,9% város: 76,5%, község:41,6%
Volt fürdőszoba	89,4%	50,9% (29 fő)	53,2%

Érdekes a kor országos adataival (64,9%) összevetni a két csoportunknak azon adatait, amik a vezetékes vízre és fürdőszobára vonatkoznak (13.táblázat). A nem cigány osztályokba járók otthonában magasan nagyobb arányban volt vezetékes víz (90,3%). A cigány osztályok (63,2%) az országos képhez hasonlítottak, igaz a kor városaihoz (76,5%) képest rosszabb, a községekhez (41,6%) képest viszont jobb volt a helyzetük. Ugyanezeket a viszonyokat találtuk a fürdőszoba (az 1980-as népszámlálási kategória szerint: angol WC) tekintetében. A nem cigány tanulók körében több, a cigányok között hasonló arányban volt fürdőszoba.

Bár nagyon hasonló képet mutat a két csoport a lakások szobaszáma, a lakásnagysága, a lakásban élő személyek száma alapján, de markáns különbség mutatkozik abban, hogy volt-e a lakásban külön gyerekszoba, vezetékes víz és fürdőszoba. A cigány osztályokban tanulók esetében harmadával kevesebb lakásban volt vezetékes víz és fürdőszoba.

E.) Anyagi és kulturális helyzet

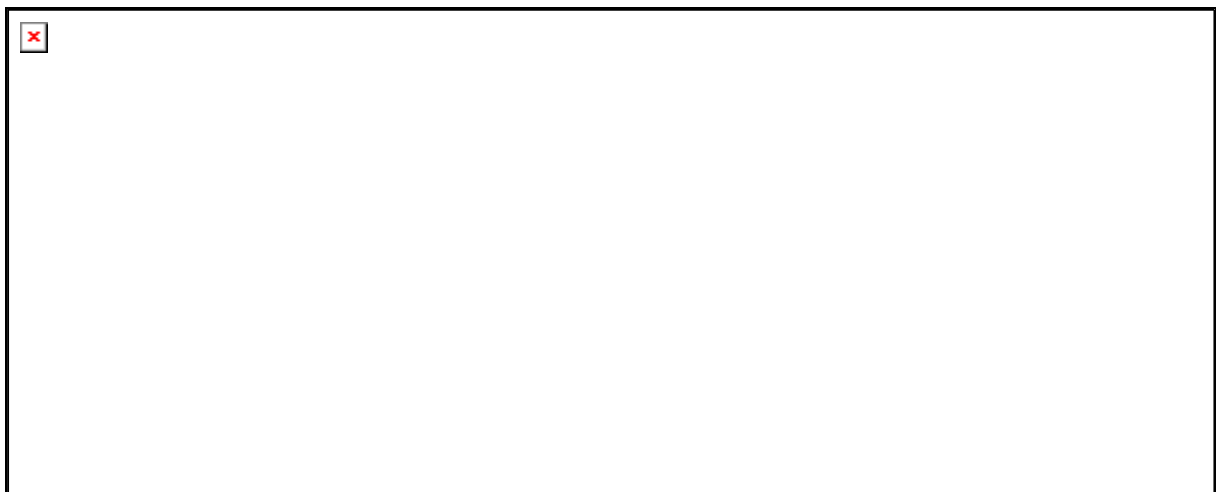
Arra a kérdésre, hogy voltak-e gyermekkorukban anyagi gondja a családjuknak, a vizsgálati személyek gyermekkorában, azt láthatjuk, hogy a nem cigány válaszadóknak több mint a fele (60,5%) azt a választ adta, hogy beosztva, de biztonságban éltek (3. ábra). Közel

hasonló arányban érzik úgy, hogy szűkösen (16,8%) vagy hogy anyagi gondok nélkül (12,4%) éltek. Rendszeresen nélkülözött 8%-uk. Ezzel szemben a cigány osztályokba járóknak kevesebb, mint a fele (45,5%, 25 fő) adta azt a választ, hogy családja beosztással, de anyagi biztonságban élt. 29,1 százalékuk (16 fő) úgy ítéli meg, hogy a korábbi években a családjának rendszeresen voltak nagyon nehéz anyagi gondjai. 23,6 százalékuk (13 fő) úgy érzi, hogy a családja szűkösen élt szigorú beosztás mellett is. Meglepő, hogy senki nem vallotta azt, hogy gyermekkorában anyagi gondok nélküli volt, hiszen a dolgok természetéből következően nem csak a jelenben vannak, de a múltban is voltak olyan cigány családok, akik a társadalmi átlag fölött éltek.

A hagyományos osztályba járók az anyagi gondok okának (4. ábra) elsősorban (73%) a túl alacsony jövedelmet vélik. Sokkal kevesebben gondolják, hogy ennek betegség (10,3%), alkoholizmus (7,6%), rossz pénzbeosztás (4,9%) vagy valami más (4%) volt az oka. A cigány származásúak a családjuk múltbeli anyagi gondjainak okát 72,7 százalékban (32 fő) a túl alacsony jövedelemnek tulajdonítják. Igen kevesen (2,3-11,4%, 1-5 fő) említették okként a rossz pénzbeosztást, a családon belüli alkoholizmust (4,5%, 2 fő) vagy betegséget (11,4%, 5 fő).

Látható, hogy mindkét csoportban a család anyagi nehézségeit elsősorban az alacsony jövedelem okozta, de jelentős eltérést a többi ok kapcsán sem találhatunk.

3. ábra Anyagi gondok gyermekkorban (a kérdésre érdemben válaszolók százalékában)



4. ábra Az anyagi gondok oka (a kérdésre érdemben válaszolók százalékában)



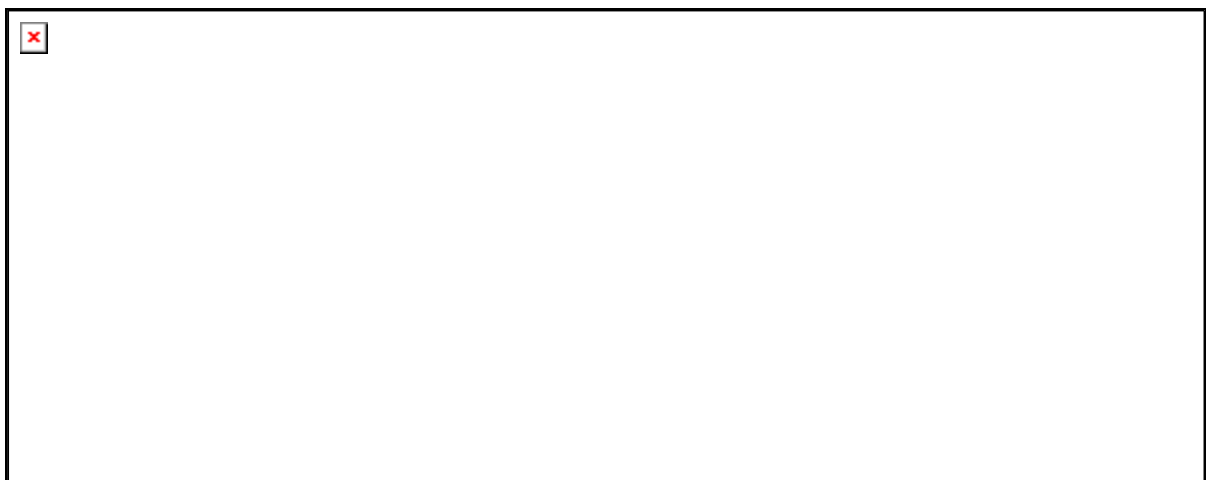
Gyermekkorukra visszagondolva a családjuk anyagi helyzetét kellett a vizsgálati személyeknek megítélni és egy hétfokú skálán jelölni (5. ábra). Az 1-es nagyon rossz, a 7-es nagyon jó anyagi helyzetet kellett, hogy jelöljön. (Az előzőekben bemutatott adatokhoz nem teljesen illeszkednek az ezzel a skálával nyert eredmények, ami tisztázható lenne egy későbbi, ezt a területet részleteiben vizsgáló kutatásban.) A vélemények viszonylag normál eloszlást mutatnak mindkét típusú osztályokban. A hagyományos osztályokban legtöbben (34,9%) a 4-es és a 5-as (30,7%) fokozatot jelölték meg. Kevesebben a 3-as és a 6-os (17,4% és 10%) fokozatot, még kevesebben a 2-est és a 7-est (2,8% és 3,3%). A legrosszabb helyzetet jelölő 1-est csak 4 fő (0,9%) választotta. A cigány osztályok tanulói által adott válaszok normál eloszlása hasonló, de az eltolódások más pontokra esnek. Kevesebben jelölték a jobb anyagi helyzetet jelölő magasabb fokozatokat, s ezzel együtt a skála negatív oldalán az arányok többszöröse a hagyományos osztályhoz képest.

Segélyt a hagyományos osztályból válaszolók kevesebb, mint egyharmada (28,3%) kért, de csak egyharmaduk (29,6%) kapott, azaz a segélyt kérők kétharmadát elutasították. (6. ábra). A cigány osztályokban azok arányához képest, akik átlag felettinek (5-7-es fokozat) érezték gyermekkori anyagi helyzetüket (13 fő-24,2%), többen (pontosabban a szüleik), 22 fő (38,6%) nem kért segélyt. A segélyt kérő 35 fő közül (61,4%) alig több mint fele (28 fő-52,8%) kapott, azaz alig kevesebb, mint fele (25 fő-47,2%) a segélykérelem ellenére sem kapott segélyt az illetékes szervektől, intézményektől. Összehasonlítva a két csoportot, majdnem kétszer annyian kértek segélyt, és szintén kétszer annyian kaptak a segélyt kérők közül a cigány osztályokból.

5. ábra 14 éves korig a család anyagi helyzete 7-fokú skálán (a kérdésre érdemben válaszolók százalékában)



6. ábra Kértek-e segílyt 14 éves koráig? (a kérdésre érdemben válaszolók százalékában)



Egy család kulturális háttérét, ha nincs lehetőség részletesebb kikérdezésre, gyakran jelölik pl. a család könyveinek a számával. Vizsgálatunkban a hagyományos osztályokban tanuló vizsgálati személyek által adott válaszok (könyvek száma) igen széles skálán mozog: 0 és 6000 db között. (A 2000, 3000 és 6000 db-os megjelölés igen soknak tűnik, de nincs jogunk a válasz hitelességét megkérdőjelezni, így azt feltételezzük, hogy a válaszolók komolyan vették a kérdőív kitöltését.) Ennek megfelelően a megoszlás igen alacsony értékeket mutat. Némi kiugrás 50 db és 200 db között mutatkozik. 12,5 százaléknak 50 db, 14,1 százaléknak 100 db, 8,2 százaléknak 150, illetve 200 db könyvvel volt körülveve családi

körben. A cigány osztályokban a család birtokában lévő könyvek száma a hagyományos osztályokhoz képest egy szűk skálán mozog: 0 db és 300 db között, de a gyakorisági megoszlás így is alacsony értékeket mutat (1-6 fő, 1,1-13,3%). Csak három ponton figyelhető meg, hogy az esetek száma 5 fő fölé emelkedett. Öt főnek nem volt egyetlen könyv sem a család birtokában, 6 főnek kb. 20 db, 5 főnek kb. 30 db könyve volt. 100 db fölötti darabszámot öten jelöltek meg. Külön beszélgetést, kikérdezést érdemelnének azok a válaszok, amelyekben 3, 5, 6, 12, 21 db könyvről olvashattunk. A kis darabszámoknál érdekes lenne tudni, hogy milyen könyvek voltak azok, hogyan kerültek a családhoz, hol tartották, mikor használták, stb. Az olyan „nem kerek számoknál”, mint a 12 és 21 pedig kérdés lenne az is, hogy miért emlékszik ilyen pontosan a mennyiségre (ha azt feltételezzük, hogy a vizsgálati személy komolyan vette a kérdést).

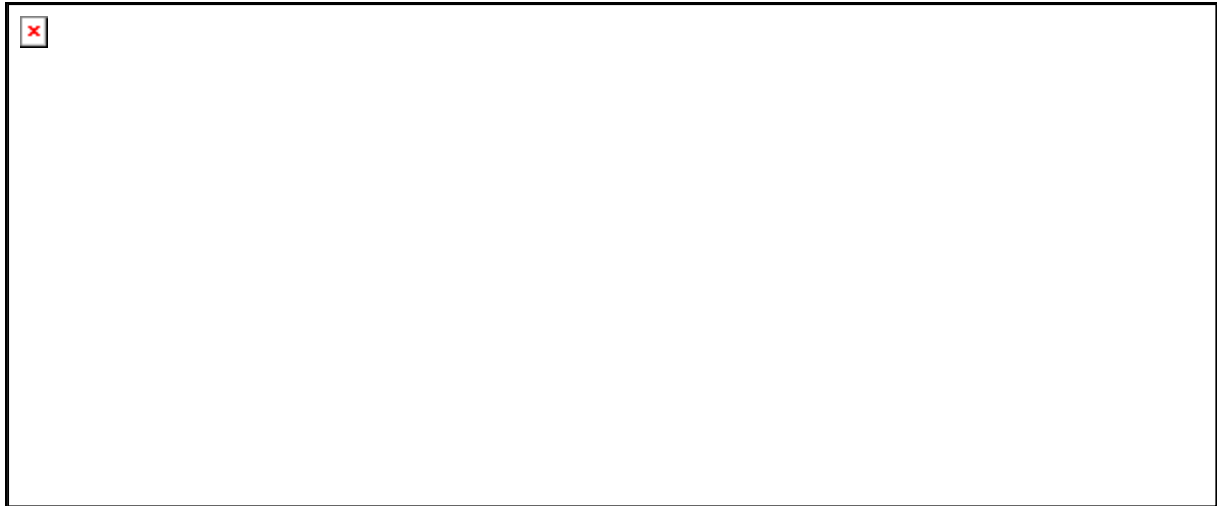
Arányaiban többen éltek anyagi biztonságban, és kevesebben nehéz körülmények között a hagyományos osztályokban tanulók közül. Nem volt a cigány osztályokban olyan hallgató, aki anyagi jólétben nevelkedett volna. A két osztályban éppen fordított az arány az alkoholizmus és a rossz pénzbeosztás között, nehéz anyagi helyzet okaként. A cigány osztályokban tanulók arányaiban többen jelölték a 4-es fokozatot. Közöttük a legrosszabb anyagi helyzetet jelölő 1-es fokozat arányaiban többszöröse a hagyományos osztályban tanulókhöz képest. Arányaiban többen kértek, és a kérők közül kaptak segítyt a cigány osztályokban. A család birtokában lévő könyvek száma mind szórásában, mind a leggyakoribb darabszámok tekintetében is alatta marad a hagyományos osztály adatainak.

Arra a kérdésre, hogy boldog volt-e a gyermekkor, a hagyományos osztályokban tanuló vizsgálati csoport 59,2 százaléka azt válaszolta, hogy annyira volt boldog, mint bárki másnak. Az átlagnál boldogabbnak 18,4 százalékuk, az átlagnál boldogtalanabbnak 11,3 százalékuk érezte gyermekkorukat. Különösen boldog 7,6 százalékuknak, míg különösen boldogtalan 3,5 százalékuknak volt a gyermekkor. A cigány származásúak válaszaiból az derült ki, hogy legtöbbjük (25 fő, 44,6%) úgy gondolja, hogy másokhoz hasonló, 21,4 százalékuk (12 fő), hogy az átlagnál boldogabb, 19,6 százalékuk (11 fő), hogy az átlagnál boldogtalanabb volt. Szélsőségesen jobbnak és rosszabbnak ugyanannyian, 4-4 fő (7,1-7,1%) érezte (7. ábra).

A hagyományos osztályokban az átlagtól eltérő boldogságú (40,8%,) gyermekkor okaként a szeretet meglétét vagy éppen az állandó vitát, a szeretet hiányát érezték a legtöbben (68,9%) (8. ábra). Körülbelül ugyanannyian (15,1% és 12,8%) jelölték meg okként az anyagiakat vagy egy családtagot. Ez utóbbi két ok elsősorban a boldogtalanság kiváltója volt.

3,5%-uk azt írta, hogy a nyaralás és a játék hiánya, az otthoni túlzott, kötelező munka keserítette meg a gyermekkorukat. A cigány osztályokban az átlagtól eltérő boldogságú gyermekkor okaként az anyagiakat (6 fő-28,6%), az érzelmi viszonyokat (szeretet/vita) (5 fő-23,8%), a család szerkezetének, működésének a megváltozását (haláleset, válás, betegség) (3-3 fő-14,3%), egy családtagot (4 fő-19%), a családban rájuk jutó vagy rájuk kényszerített munkát (14,3%) említették.

7. ábra Boldog volt-e a gyermekkor? (a kérdésre érdemben válaszolók százalékában)



8. ábra A gyermekkor "boldogságának" az oka (a kérdésre érdemben válaszolók százalékában)



Három fő volt, aki a gyermekkorhoz hozzá tartozó sok játékra (nem feltétlenül, mint tárgyakat), nyaralásra emlékezett vagy hiányolta. Látható az adatokból, hogy nagy különbség az okok tekintetében csak a család érzelmi életében van a két csoport között. A hagyományos osztályba járóknál közel háromszor olyan gyakori volt, hogy a gyermekkorukra azért

szeretnek szívesen visszaemlékezni, mert szeretetteljes családban nőtt fel vagy éppen ellenkezőleg, azért nem szeretnek visszaemlékezni, mert sok volt a vita veszekedés, durvaság.

A hagyományos osztályok hallgatóinak 73 százaléka úgy véli, hogy gyermekkorában nem volt olyan személy, aki különösebben hatással lett volna akkori és/vagy jelenlegi életére. 27 százalékuk elsősorban az édesanyjukat vagy egy tanárt nevezett meg. Ettől eltérően a cigány származású válaszadó 53 főből 20-an megneveztek olyan személyt, aki 14 éves korukig meghatározó volt. Ezek a személyek elsősorban idősebb lánytestvérek vagy a nagyszülők voltak, egy esetben pedig a nagynéni. Ők több személyt jelöltek meg gyermekkorukból, akik számukra fontosak, s akik szinte kivétel nélkül a családból, a szűkebb rokonságból kerültek ki.

A hagyományos osztályokban arányaiban valamivel többen érzik úgy, hogy átlagos gyermekkoruk volt. A hagyományos osztályhoz képest a cigány származásúak többen érzik az átlagtól (negatív vagy pozitív irányba) eltérőnek a gyermek éveiket. Az okokat keresve az okok között egyenletesebb a megoszlás, de a hagyományos osztályokban elsősorban az érzelmi okokat említették.

F.) Családi nevelés, vallásos nevelés

A kérdőív segítségével szeretnénk volna képet kapni arról, hogy az esti/levelező gimnáziumi képzésben részvevő felnőttek milyen nevelési légkörben nőttek fel.

A hagyományos osztályokba járó vizsgálati személyek 41,7 százalékának megítélése szerint édesapjuk szelíd, szeretetteljes volt, amihez nagyon hasonlít a cigány származásúak válaszainak ezen aránya (43,8%, 21 fő). 15,8 százalékuk szerint demokratikus, 8,7 százalékuk szerint következtelen volt az édesapjuk. 27,5% szerint szigorú nevelési elveket vallott, amitől eltér a cigány származású vizsgálati személyeknek azon 41,7 százaléka (20 fő), akik szerint szigorú nevelési elveket vallott az édesapjuk. Csak a hagyományos osztályban találtunk olyat, aki az édesapját elhanyagolónak érezte (6,3%).

A hagyományos osztályokban tanulók 61,7 százaléka úgy véli, hogy édesanyja szelíd, szeretetteljes, 18,2 százaléka, hogy szigorú stílusban nevelte őt. Demokratikusnak a válaszadók 11,3%, következtelennek 6,1%, elhanyagolónak 2,65% érezte az édesanyját, ez utóbbiakat a cigány származásúak csak egy-egy esetben említették. A cigányok a

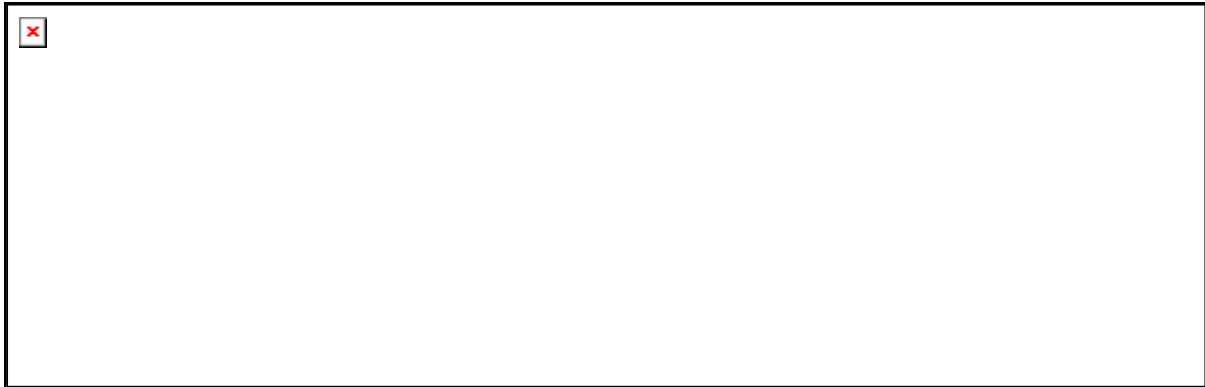
hagyományos osztályban tanulókhöz képest az édesanyjukat többen (74,5%, 38 fő) érezték szeretetteljesnek, és kevesebben (11,8%, 6 fő) szigorúnak.

Hetvenöt, illetve a cigány osztályokból hat fő külön jelölte az öt nevelő nem vérszerinti szülő nevelési stílusát is. A hagyományos osztályokban legtöbben, 64 százalékuk szelídnek, 16 százalékuk szigorúnak, 9,3 százalékuk demokratikusnak, 6,7 százalékuk következetlennek, 4 százalékuk pedig elhanyagolónak érzi a nevelőszülője vele szembeni korábbi bánásmódját. A cigány származású hat főből hárman demokratikusnak, ketten szigorúnak, egy fő pedig szelíd, szeretetteljesnek érzi a nevelőszülője vele szembeni korábbi bánásmódját.

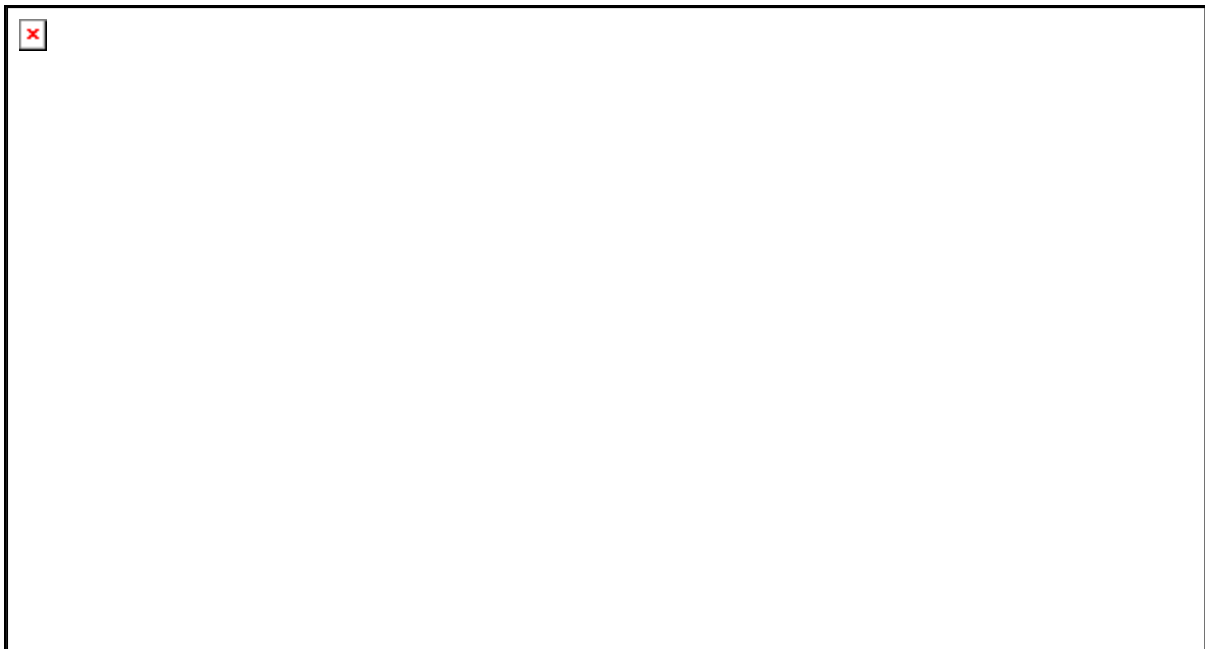
A családi nevelés fontos része a vallás, ha a szülők vallásosak (9. ábra). A hagyományos osztályokba járó vizsgálati csoportunk több mint 50 százalékára jellemző, hogy a szülők vallásosak voltak. 54 százalékuknak az édesapja, 68,1 százalékuknak az édesanyja vallásos volt. Vallásos nevelést hasonló arányban (57,4%) kaptak a családon belül. Ehhez képest többen, 81,8 százalékuk érzi magát valamilyen módon és mértékben („*vallásos vagyok az egyház tanítása szerint*”, „*vallásos vagyok a magam módján*”) vallásosnak. Az említett arányon belül azonban igen jelentős azoknak a száma, akik vallásosnak jelölik magukat, de a „*maguk módján*” (71,6%). Ha az arányokat nézzük, akkor a cigány osztályokban kétszer annyian bizonytalanok saját vallásosságukban és fele annyian tagadják teljes mértékben a hitet. A cigány származásúak válaszai szinte ugyanilyen képet adnak számunkra (10. ábra).

Némi eltérés csak a felekezetük meghatározásában található. A vizsgálati csoportból 308 személy meg is határozta felekezetét. A hagyományos osztályba járók között leggyakoribb a katolikus (58,8%) és református (38%) vallás. Tíz fő (3,2%) azonban valamelyik kiségyházhoz tartozónak (Evangélikus Pünkösdi Közösség) vallja magát. Ettől eltérően a cigány osztályból válaszolók közül 33 személy között a leggyakoribb a református (42,4%, 14 fő), s csak ezután a katolikus (39,4%, 13 fő) vallás. 1-3 fő egyik kiségyházhoz tartozónak (Jehova Tanúja, Evangélikus Pünkösdi Közösség, Hit Gyülekezete) vallja magát.

9. ábra A szülők vallásossága (a kérdésre érdemben válaszolók százalékában)



10. ábra Vallásosság (a kérdésre érdemben válaszolók százalékában)



G.) Intézményes nevelés I.

-Bölcsőde, óvoda-

A mai magyar felnőtt társadalom korai gyermekkorának megszokott és szerves része volt a bölcsőde. A hagyományos osztályokba járó vizsgálati csoportunknak csak alig egyharmada, 21,7 százaléka nem volt bölcsődés, az óvodába vagy az iskolába lépésig csak családi körben nevelkedett. Azaz többségük (78,3 százalékuk) már koragyermekkortől bekerült az intézményes nevelésbe. Ezzel szemben a cigány osztályokba járóknak többsége, 89,5 százaléka (51 fő) nem volt bölcsődés. Ennek egyik magyarázata lehet, hogy sokuk olyan

településen élt, ahol nem volt bölcsődei ellátás, illetve a cigány családok gyermeknevelési szokásai mellett az életkori megoszlás is ad némi magyarázatot.

A hagyományos osztályban tanulók 91 százaléka járt óvodába egy-három évet, míg a cigány származásúak közül kevesebben (42 fő, 73,7%). Az óvodás évekről a válaszolók emlékei a hagyományos osztályban jellemzően (79,1%), a cigány osztályokban szinte teljes mértékben (32 fő, 91,4%) pozitívak. A negatív emlékeket hordozók magyarázatként az anyától való elszakadást, s az óvónő bánásmódját adták meg.

A hagyományos osztályban tanulók arányaiban többen jártak óvodába, viszont arányaiban az emlékeik rosszabbak az óvodáról, óvónőkről, mint a cigány osztályok hallgatóinak.

H.) Intézményes nevelés II.

–Általános iskola, tanórai tevékenység–

Vizsgálati csoportunkat az iskoláról, a tanítóikról és a tanáraikról szóló emlékeikről, iskolai sikereikről és kudarcaikról kérdeztük.

A hagyományos osztályokban tanulóknak az általános iskolai emlékeiknek a megítélése az évek előre haladtával kis mértékben, de folyamatosan változik. Az alsó tagozatról 72% állítja, hogy jól érezte magát ott, míg a felső tagozatról alig kevesebb, mint 67,8 százalékuk. Az indoklások között már nem szerepel szeparációs félelem, de megnő azoknak a száma, akik a pedagógus elutasító viselkedéséről számolnak be. Osztálytársaikkal való kapcsolatuk ebben az időben még nem meghatározó vagy csak pozitív. Kellemes emlékeket jelent számukra, hogy sokat játszottak az udvaron közösen, hogy nagy volt a zsidongás, a futkosás szünetben. A cigány származásúak emlékei szinte semmiben, ha az arányokat nézzük, akkor legfeljebb 1-2 százalékban térnek el ettől a képtől. Ők is jól érezték magukat az iskolában, nem okozott gondot az iskolai környezet, osztálytársaikat kedvesnek tartották. Származásuk, emlékeik szerint semmilyen gondot nem okozott a számukra.

Az alsó tagozat emlékeitől eltérően a felső tagozatos emlékek között, amikor a követelményekkel együtt a kudarcok lehetősége és a tényleges kudarcok száma is megnő, már megtaláljuk az osztálytársak közüli kirekesztettség érzését, de a pedagógusoktól elszenvedett negatív megkülönböztetésről is többen számolnak be. Külön hangsúlyt kaptak az osztályfőnökök, akik vagy megvédték, vagy éppen elutasították, támadták a vizsgálati

személyeket. Többen érzik, hogy a családjuk szociális helyzete, a cigányok esetében a származásuk volt az oka a pedagógusok diszkrimináló attitűdjének.

Az alsó és felső tagozatos pedagógusokról őrzött pozitív és negatív emlékek megoszlását érdemes összevetni a fentebb bemutatott iskolai emlékekkel. Az adatok szerint mindkét vizsgálati csoportban alsó és felső tagozatban egyaránt több a negatív emlék (ha nem is sokkal, de több) a pedagógusokról, mint magáról az iskoláról. Úgy tűnik, hogy az elfogadó kortársközösségek, a gyermekkori tevékenység, a játék képes némileg kompenzálni a máshonnan, esetünkben a pedagógusoktól származó negatív élményeket. Tanulságos, hogy a felső tagozatos pedagógusokról már csak 59,7 százalékuk (hagyományos osztályok), illetve 56,5 százalékuk (26 fő) (cigány osztályok) őriz kellemes emlékeket, pozitív véleményt (14.táblázat).

14. táblázat Az emlékek jellege az iskoláról és a pedagógusokról (a kérdésre érdemben válaszolóak százalékában)

Esti/levelező osztályok	Az emlékek jellege	Az emlékek forrása (%)			
		Alsó tagozat	Alsó tagozatos pedagógusok	Felső tagozat	Felső tagozatos pedagógusok
Hagyományos osztályok	Pozitív emlék	72%	71,7%	67,8%	59,7%
	Negatív emlék	28%	28,3%	32,2%	40,3%
Cigány osztályok	Pozitív emlék	72,9%	70,8%	64,3%	56,5%
	Negatív emlék	27,1%	29,2%	35,7%	43,5%

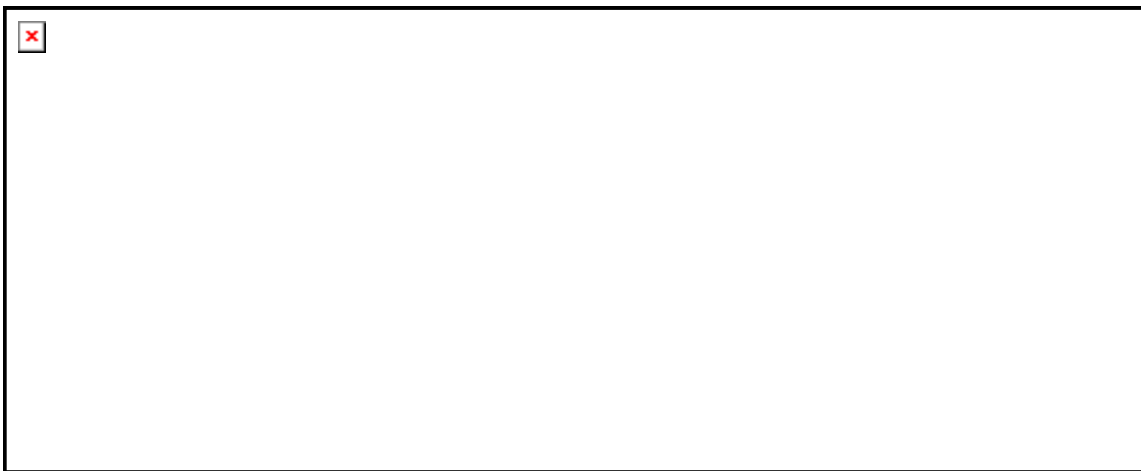
Arra a kérdésre, hogy volt-e valamilyen közösségi tisztségük az általános iskolában, a hagyományos osztályba járók 38,6 százaléka, a cigány osztályban tanulók 36,8 százaléka (21 fő), azaz ugyanolyan arányban felelt igennel. A vállalt tisztségek között szerepelt őrsvezetői, őrsvezető-helyettesi, osztálybizalmi, vöröskeresztes titkári feladat. De volt, aki nem valódi tisztséget írt be, hanem olyat, ami egyszeri volt, pl. közösségi szereplést (fiatalabb évfolyam avatásán zsűritag), egyszemélyes felelősséget a közösségük valamilyen ügyében (pénz beszédese egy eseményre). Ez utóbbi kategóriába tartozik az ügyeleti feladat ellátása is. Részben a visszaemlékezés nehézsége miatt, részben hogy tisztségek inkább csak felső tagozatban vannak, a vizsgálati személyeink a tisztségük idejét elsősorban 7-8. osztályra tették. Elgondolkodtató, hogy mindkét csoportnak majdnem kétharmada semmilyen, még nem „valódi” tisztséget jelentő feladatot sem tudott említeni általános iskolás éveiből.

A vizsgálati személyeinknek meg kellett határozniuk, visszatekintve az általános iskolai évekre, hogy milyen tanulónak tartják magukat (11. ábra). A zárt kérdés megfogalmazásánál

szándékosan nem a megszokott, az érdemjegyeket felidéző kategóriákat használtuk: önmagukról alkotott véleményükre voltunk kíváncsiak²⁰.

A hagyományos osztályok válaszadóinak 4,5 százaléka gyenge tanulónak, 44,7 százaléka közepes, 33,7 százaléka jó tanulónak tartja magát utólag. Ezzel szemben a cigány származásúak harmada (31,6%, 18 fő) közepes, 24,6 százaléka (14 fő) jó, és 15,8 százaléka (9 fő) gyenge tanulónak tartja magát utólag. Látható, hogy a legjelentősebb és az énkép, jövőkép meghatározó szerepe szempontjából legkritikusabb ponton, a „gyenge tanuló” énképnél a cigányok aránya többszörös.

11. ábra "Milyen tanuló volt az általános iskolában?" (a kérdésre érdemben válaszolók százalékában)



A hagyományos osztályokból a válaszadók 13 százaléka, a cigány osztályokból a 26,3 százaléka (15 fő) saját teljesítményét változónak tartja, de ők szinte kivétel nélkül kiegészítést írtak a válaszuk mellé. Jelezni kívánták, hogy a tanulmányaik kezdetén jó tanulók voltak, s csak egy tanítéváltás, iskolaváltás vagy a felső tagozatba lépés után, a kamaszkor kezdetével romlott a teljesítményük. Úgy véljük, hogy a viszonylag egyenletes eloszlás ellenére feltűnően kevés az önmagukat gyenge tanulónak tartók aránya, hiszen vizsgálatunkat esti tagozaton, azaz a nappali iskolarendszerben, többségében a korosztályukban sikertelenül teljesítők között végeztük. De nem szabad elfelejteni azt a lehetséges magyarázatot sem, hogy felnőttként a plusz terhek vállalásához a kitartáson, külső-belső motiváción túl jobb képességekre és előzetesen pozitívabb teljesítményélményekre, kedvezőbb énképre is szükség van.

²⁰ Utólag úgy véljük, hogy hasznos lett volna egy, a tanulmányi eredményekre konkrétan rákérdező kérdés is. Ebben az esetben lehetőségünk lett volna a külső megítélés és a saját véleményük összevetésére is.

Az általános iskolai teljesítményük értékelésében a „közepes”, „jó”, „jeles” kategóriákban a nem cigány származásúak aránya magasabb, azaz a „gyenge” és a „változó” önértékelési kategóriában a cigányok túlsúlya a feltűnő.

I.) Intézményes nevelés III.

–Általános iskola, tanórán kívüli tevékenység–

Ha visszaemlékszünk a tisztségekről, iskolai megbízatásokról írtakra, akkor látható, hogy az arányok megfordulnak, ha a versenyeken és szakkörökön való részvételüket vizsgáljuk. A hagyományos osztályokból válaszolók 68,4 százaléka, s ehhez képest a cigány osztályokba járóknak alig kisebb része (61,4%, 35 fő) a nyolc év alatt részese volt kisebb-nagyobb, állandó vagy csak egyszeri sikerrel valamilyen versenynek. A versenyek jellege szerint a vizsgálati személyeket négy típusba tudtuk besorolni: *azok, akik csak sport jellegű versenyen, aki csak nem sport jellegű versenyen (közismereti, tantárgyi, műveltségi, művészeti), és azok, akik sport és nem sport jellegű versenyen egyaránt részt vettek, illetve azok, akik semmilyen versenyen sem indultak.*

Vizsgálati személyeink közül 44,6% (a cigány osztályokban 45,5%, 15 fő) csak sport jellegű versenyen vett részt (kiemelkedő a kézilabda gyakorisága), 36,5% (cigány osztályokban 14 fő, 42,4%) nem sport jellegű versenyen. Ez utóbbi arány egész komoly aránynak tűnik, de végig kell gondolnunk, hogy ebbe a kategóriába milyen sokféle témájú megmérettetés kerülhet be, s akkor már az arányszámok valódi értéke megváltozik. Az alsó tagozaton gyakori volt a vers- és prózamondó verseny, a rajzverseny említése, felső tagozaton a Ki mit tud? és a vöröskeresztes verseny. Csak a hagyományos osztályokból, és csak négy fő számolt be tanulmányi versenyről, ahol 1-3. helyezést értek el, de nem adták meg, hogy melyik évfolyamon. Felső tagozaton jelentek meg a felsorolásban a különböző dalversenyek, és eltűntek a rajzversenyek.

A hagyományos osztályokból összeállt vizsgálati csoport 67,4 százaléka, míg a cigány származásúaknak csak 54,5% (31 fő) járt valamilyen szakkörre az általános iskolában, de minkét helyről csak felső tagozaton. A szokásos tantárgyi szakkörök (orosz, német, magyar, kémia, biológia, számítástechnika, történelem/helytörténet, matematika, sport) mellett megtalálhatóak a múltjukban a művészeti (énekkar, rajz, színjátszó) szakkörök, valamint a vöröskeresztes és háztartási ismereteket nyújtó foglalkozások is. Volt öt fő a hagyományos osztályokból, akik szakkörként tartják számon a felzárkóztatást (korrepetálást), ami a mi

értékkrendszerünk²¹ szerint nem szakkör. Nem jelentősen, de kevesebb hallgató járt szakkörre a cigányok közül, mint a nem cigány származásúak közül.

A hagyományos osztályokban arányaiban valamivel többen éltek át valamilyen sikert versenyen. Némi eltérés az arányok között a nem sport jellegű versenyek tekintetében van a cigány osztályba járók javára.

J.) Továbbtanulási tervek az általános iskolában

A hagyományos osztályok hallgatói közül 90,8% szeretett volna az általános iskola befejezése után valahol továbbtanulni, 9,2% pedig dolgozni akart. A cigány származásúak tervei között pontosan ugyanezt a képet kapjuk. Jelentős eltérést találunk a tervek tényleges megvalósulásában a két csoportot összehasonlítva.

Terveiknek megfelelően a hagyományos osztályokból 90,6 százalékuk kezdte meg a középfokú tanulmányait, míg a cigány osztályokból csak 38 fő, azaz 67,8 százalékuk. A hagyományos osztályban tanulók 15 százaléka érettségit adó középiskolába, 75,6 százaléka pedig szakmunkásképzőbe, miközben 11 cigány származású személy (19,6%) érettségit adó középiskolába, 27 fő (48,2%) szakmunkásképzőbe került. A hagyományos osztály tanulóinak 8,2 százaléka munkába állt, 0,5 százalékuk (2 fő) pedig otthon maradt, 0,7 százalékuk (3 fő) "egyéb" módon folytatta az életét. A cigány osztályokból 7 fő (12,5%) munkába állt, 5 fő (8,9%) pedig otthon maradt. Hat fő (10,7%) „egyéb” módon folytatta az életét, de erről egyik vizsgálati csoportnál sem tudunk meg bővebbet, mert a kiegészítő válaszaik érdemben nem voltak értékelhetőek.

A hagyományos osztályokban az összesített arány megfelel annak, ahányan továbbtanulást terveztek, míg a cigány származásúak esetén ez az arány kevesebb.

A továbbtanulási terveket tekintve a két vizsgálati csoportba tartozó osztályok hasonló képet mutatnak. A cigány osztályok tanulói közül végül kevesebben kezdtek középfokú tanulmányokat, mint ahányan tervezték. Közel harmaduk érettségit adó középiskolába került. Viszont magas azoknak az aránya, akik munkába álltak, vagy otthon maradtak az általános iskola befejezése után.

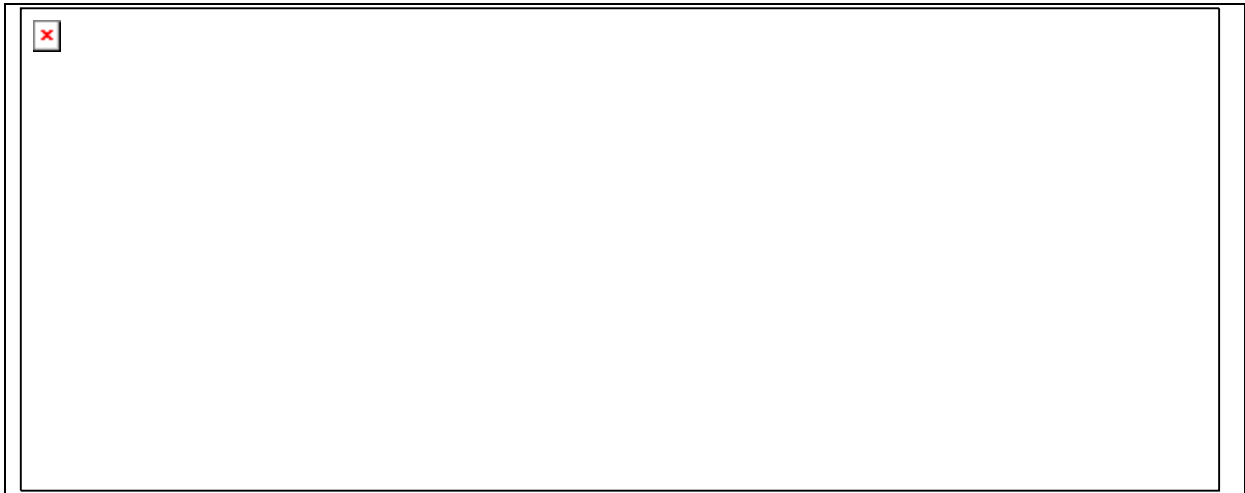
²¹ A vizsgálatot végzők szerint

K.) Intézményes nevelés IV

-Középiskola-

Tanköteles korokban a középfokú tanulmányaikat megkezdő, és jelenleg hagyományos esti/levelező képzésben tanuló vizsgálati személyeinknek legalább kétharmada (67,9%) adott olyan információt, hogy nem fejezte be az elkezdett iskolát. Közülük 2 fő kevesebb, mint egy évet, 28,6 százalékuk egy teljes tanévet, 33,3 százalékuk kettőt fejezett be a középiskolában. Ezzel szemben a cigány osztályokban tanulóknak csak harmada nem fejezte be a megkezdett nappali tagozatos középiskolát. Közülük 2 fő (15,4%) kevesebb, mint egy évet, 5 fő (38,5%) egy teljes tanévet, 5 fő (38,5%) két évet, 1 fő (7,7%) négy tanévet töltött a középiskolában (12. ábra).

12. ábra Befejezett középiskolai osztályok (befejezetlen középiskola esetén) (a kérdésre érdemben válaszolók százalékában)



A középiskola kiválasztásának okai széles skálán mozogtak. A zárt kérdésben több választ is adhattak a válaszolók. A megadott, lehetséges 12 válasz mindegyikét használták a válaszadók, de kettőnél többet senki nem választott. Az iskolaválasztás motívumait a választási gyakoriságuk alapján sorba rendeztük, s a következő sorrendeket tudtuk felállítani a két típusú osztályok esetében:

Hagyományos osztályok
(az érdemben feldolgozható válaszok százalékában):

- 1.Őt érdekelte (53%),
- 2.A szülők választották ki az iskolát (14,8%),
- 3.Úgy gondolta, csak ide van esélye (8,1%),
- 4.Máshova nem vették fel; Valaki erre a pályára, iskolára bízta (5,2-5,2%),
- 5.Végzés után biztos munkát remélt (4,9%),
- 6.Közel volt az iskola; „Egyéb”, de erről nem tudhattunk meg részleteket, (2,9-2,9%),
- 7.Távol akart kerülni a családjától (1,3%),
- 8.Kollégiumot adtak; Végzés után jó fizetést remélt (0,8-0,8%),
- 9.Ösztöndíjat adtak a középiskolában (0,3%)

Cigány osztályok
(az érdemben adott válaszok száma):

- 1.Valaki erre a pályára, iskolára bízta; A szülők választották ki az iskolát (7-7 választás)
- 2.Közel volt az iskola (6 választás)
- 3.Végzés után biztos munkát remélt; Úgy gondolta, csak ide van esélye; Máshova nem vették fel (5-5 választás),
- 4.Őt érdekelte (4 választás),
- 5.Távol akart kerülni a családjától; Egyéb (3-3 választás)
- 6.Ösztöndíjat adtak a középiskolában; Végzés után jó fizetést remélt (2-2 választás),
- 7.Kollégiumot adtak (1 választás).

Látható, hogy csak a rangsor utolsó három helyén lévő iskolaválasztási motiváció egyezik meg a két csoport között (15. táblázat). Az iskola elvégzését erősen segítő indok, hogy az egyén érdeklődése a hagyományos osztályokban az 1. helyen van (53% esetében volt választási motívum), ami attól válik elgondolkodtatóvá, hogy a jelenleg hagyományos osztályokban tanulónak a kétharmada nem fejezte be azt az iskolát, amit ők maguk is szerettek volna. A cigányok között ez az indok csak a negyedik helyen áll, és az összesen 49 válaszból csak négy volt ez, miközben ők kétharmad részben befejezték a megkezdett középiskolát.

15. táblázat

Az iskolaválasztási motívumok-rangsorának összehasonlítás (a kérdésre érdemben adott válaszok megoszlása alapján)		
Itemek	Hagyományos osztályok	Cigány osztályok
	rangsora	
Őt érdekelte	1.	4.
A szülők választották ki az iskolát	2.	3.
Úgy gondolta, csak ide van esélye	3.	1.
Máshova nem vették fel	4.	1.
Valaki erre a pályára, iskolára bízta	4.	3.
Végzés után biztos munkát remélt	5.	3.
Közel volt az iskola	6.	2.
„Egyéb”	6.	5.
Távol akart kerülni a családjától	7.	5.
Kollégiumot adtak	8.	7.
Végzés után jó fizetést remélt	8.	6.
Ösztöndíjat adtak a középiskolában	9.	6.

Arra a kérdésre, hogy utólag mi a véleménye az iskolaválasztásáról, a megadott 12 válasz mindegyikét jelölték a vizsgálati személyek. A hagyományos osztályok esetén összesen 551, a cigány osztályok esetén összesen 49 válasz sorrendje és megoszlása a következőképpen alakult:

Hagyományos osztályok:

1. Újra választaná (31,7%),
2. Az iskolatársak miatt nem bánta meg (17,7%),
3. Megbánta (12,5%),
4. A pedagógusok, mint emberek jelentettek sokat (10,3%),
5. Sok sikerélményt, biztatást kapott (6,7%),
6. Magas színvonalú volt a képzés (5,2%),
7. Semmi különös élményt nem jelentett (4%),
8. A képzéssel volt elégedetlen (3,1%),
9. A pedagógusokkal volt elégedetlen (2,9%),
10. Az iskolatársai között nem találta meg a helyét (2,7%),
11. Egyéb okok (1,6%),
12. Sok kudarcélmény, megaláztatás érte (1,3%).

Cigány osztályok:

1. Újra választanám (17 választás),
2. Az iskolatársak miatt nem bántam meg (6 választás),
3. A pedagógusok, mint emberek sokat jelentettek (5 választás),
4. Megbánta; Az ott tanító pedagógusok viselkedésével volt bajom (3-3 választás),
5. Sok sikerélményt és biztatást kaptam; Magas színvonalú volt a képzés (2 választás),
6. Semmi különös élményt nem jelentett (1 választás); A képzéssel volt bajom; Az iskolatársaim között nem találtam meg a helyem; Sok kudarcélményt, megaláztatást kaptam (1-1 választás).

16. táblázat

A középiskola értékelésének rangsora (a kérdésre érdemben adott válaszok megoszlása alapján)		
Itemek	Hagyományos osztályok	Cigány osztályok
	rangsora	
Újra választaná	1.	1.
Az iskolatársak miatt nem bánta meg	2.	2.
Megbánta	3.	4.
A pedagógusok, mint emberek jelentettek sokat	4.	3.
Sok sikerélményt, biztatást kapott	5.	5.
Magas színvonalú volt a képzés	6.	5.
Semmi különös élményt nem jelentett	7.	6.
A képzéssel volt elégedetlen	8.	6.
A pedagógusokkal volt elégedetlen	9.	4.
Az iskolatársai között nem találta meg a helyét	10.	6.
Egyéb okok	11.	-
Sok kudarcélmény, megaláztatás érte	12.	6.

Szembetűnő, hogy mindkét lista első felében csak egy negatív választás van (16. táblázat). Messze a legtöbben érzik úgy, hogy ismét választanák az iskolát, ami válaszába beleértendőek a pedagógusok, az iskolatársak, az iskola szakmai munkája egyaránt. De a lista első felébe került be mindazon összetevők pozitív visszajelzése, amitől egy diák elégedett lehet az iskolájával, vagy ami miatt jól érezheti ott magát. Ebből arra következtethetünk, hogy mind a jelenlegi hagyományos, mind a cigány osztályok tanulói tanköteles korukban alapvetően jól érezték magukat abban a középiskolában, ahova bekerültek, függetlenül az iskolaválasztás indokától.

Az intézményes nevelés-képzés témakör lezárásaként feltettük azt a kérdést, hogy volt-e példaképe az iskolás évek alatt. A hagyományos osztályokból kapott válaszoknak csak 23,1 százaléka volt igenlő, 76,9 százaléka azt vallotta, hogy nem, de a cigány osztályok is hasonló képet mutattak.

A példaképnek választott személyek között a két csoport között kisebb különbség látszik. A hagyományos osztályban a példaképnek választott személyek 36,4 százaléka pedagógus volt (embersége, türelme, kedvessége miatt), 36,3 százaléka a tágabb családjuk egy tagja (édesanya, idősebb lánytestvér, nagynéni, unokatestvér), 16,4 százaléka valamilyen híres és/vagy történelmi személyiség volt. A cigány osztályokban viszont a választott személyek 3 fő (33,3%) pedagógus volt (embersége, türelme, kedvessége miatt, vagy az egyik testnevelő tanár, mert meg tudta csinálni a spárgát), 2 fő (22,2%) a tágabb családjuk egy tagja (édesanya, idősebb lánytestvér, nagynéni, unokatestvér), ugyanekkora része valamilyen híres és/vagy történelmi személyiség volt. Tehát a cigány származásúak valamivel többen neveztek meg a családtagjaik közül olyan személyt, akit különösen tisztelnek. Többször előfordult Petőfi Sándor neve, akit azért emeltek ki, mert szép verseket írt.

A két csoport esetében az iskolaválasztás némi eltérést mutat. A hagyományos osztályokban többen választották ki az iskolát saját érdeklődésük miatt, ami azonban nem segítette őket az iskola nagyobb arányban való befejezésében. Az iskola utólagos értékelése azonban nagyon hasonló. A lista első felében többségében pozitív visszajelzések vannak.

L.) Munka, munkahely

A kérdőívvel felmértük a vizsgálati csoportunk eddigi munkahelyi tapasztalatait is. Az eddigi munkahelyek száma 0 és 10 között mozog. Kiugróan magas azoknak az aránya (hagyományos osztályok:10,3%, cigány osztályok:23,3%,-10 fő), akiknek még nem volt munkahelyük esetleg egy munkahelyük volt (hagyományos osztályok:27,5%, cigány osztályok:27,9%,-12 fő). Szinte feleződik az arány a munkahelyek számának a növekedésével. Hét-tíz munkahellyel vizsgálati csoporttól függően csak 13 és 5 fő rendelkezik. Munkaviszonyuk néhány naptól több évtizedig (33 év) terjedt (13. ábra).

13. ábra Munkaviszony a vizsgálat idején (a kérdésre érdemben válaszolók százalékában)



Azok, akik a vizsgálat idején nem rendelkeztek munkahellyel, a helyzetüket azzal indokolták, hogy nincs munkalehetőség, ill. tanulnak, s emellett nem tudnának munkát vállalni. Volt közöttük több gyermekes édesanya is, aki a családot látja el, s volt olyan, akinek a családja szerint otthon is van elég tennivaló.

A vizsgálat idején a hagyományos osztályban tanulók felének (53,8%), a cigány osztályokban tanulók harmadának (35,1%, 20 fő) volt munkaviszonya. Őket kérdeztük tovább, hogy a jelenlegi munkája megfelel-e a képességeinek. A hagyományos osztályoknak több mint kétharmada (77,9%), a cigány osztályoknak alig kétharmada (63,6%,-14 fő) elégedett a munkájával, úgy érzi, hogy képességeinek megfelel. Viszont a többiek (hagyományos osztályok:22,1%, cigány osztályok:36,4%,-8 fő) elégedetlenek, szeretnének más munkát végezni. Megfordul az arány az anyagiakra vonatkozó kérdésünkre adott válaszok esetén. A hagyományos osztályokban csak 39,7 százalékuk, a cigány osztályokban pedig még kevesebben, 25 százalékuk (6 fő) véli úgy, hogy anyagi igényeinek megfelel az,

amit munkájával keres, 60,3 százalékuk, illetve 75 százalékuk (18 fő) tehát elégedetlen, kevésnek, nem tartja kielégítőnek a munkabérét (13. ábra).

A cigány osztályokban magasabb volt azoknak az aránya, akiknek még nem volt, vagy csak egy munkahelyük volt. A vizsgálat idején majdnem fele annyi cigány származású vizsgálati személy állt munkaviszonyban, mint a hagyományos osztályban. A cigányok közül kevesebben érzik úgy, hogy a munkájuk anyagilag kielégíti őket.

M.) Esti gimnázium – Vélemények az érettségiről

Megkérdeztük a vizsgálati csoport véleményét az érettségi fontosságáról, amit egy hétfokozatú skálán kellett jelölniük. A skálán az 1-es azt jelentette, hogy egyáltalán nem fontos, a 7-es azt, hogy nagyon fontosnak érzi.

Mindkét vizsgálati csoport egyértelműen igen fontosnak tartja az érettségit, mint végzettséget. A hagyományos osztályok 69,5 százaléka, a cigány osztályok 87,7 százaléka (50 fő) a 7-es fokozatot jelölte be. A hagyományos osztályokban tanulóknak a 18,3 százaléka a 6-os fokozatot jelölte meg, ami a 7-es fokozattal együtt 87,8 százalékot tesz ki. A skála ún. negatív oldalának fokozatait, illetve a semlegességet választók aránya 0% alatt maradt. Négy fő (7%) a 6-os fokozatot jelölte meg, ami a 7-es fokozattal együtt 54 főt (94,75%) jelent. A skála ún. negatív oldalának fokozatait, illetve a semlegességet csak egy-egy fő választotta.

A kérdőív következő kérdése („*Mit remél az érettségitől?*”) éppen a fentebb említett egy-egy fő esetében válhatna valóban izgalmassá egy részletező vizsgálat során. A vizsgálati személyek a felsorolt válaszok közül többet is választhattak (14. ábra). A következő sorrend alakult ki a két vizsgálati csoportban a hagyományos osztályok általa adott 844 és a cigány osztályok által adott 134 válasz alapján:

Hagyományos osztályok:

1. *Önmagának szeretne bizonyítani (26,8%),*
2. *További tanulási tervei vannak, amihez érettségi szükséges (20,8%),*
3. *Jobb fizetést remél (16,4%),*
4. *Jobb munkát remélem (13,6%),*
5. *Munkát remél (7,5%),*
6. *Könnyebb munkát remél (6%),*
7. *Munkahelye várja el (5,6%),*
8. *Környezetétől nagyobb tiszteletet remél (3,7%),*
9. *Egyéb (0,6%).*

Cigány osztályok:

1. *Jobb fizetést remél (27 válasz),*
2. *További tanulási tervei vannak, amihez érettségi szükséges (22 válasz),*
3. *Munkát remél (20 válasz),*
4. *Önmagának szeretne bizonyítani (19 válasz),*
5. *Jobb munkát remélem; Környezetétől nagyobb tiszteletet remél (14-14 válasz),*
6. *Könnyebb munkát remél (8 válasz),*
7. *Munkahelye várja el (5 válasz),*
8. *Egyéb (5 válasz).*

17. táblázat

Az érettségi megszerzése indokainak a rangsora (a kérdésre érdemben adott válaszok megoszlása alapján)		
Itemek	Hagyományos osztályok rangsora	Cigány osztályok
<i>Önmagának szeretne bizonyítani</i>	1.	4.
<i>További tanulási tervei vannak, amihez érettségi szükséges</i>	2.	2.
<i>Jobb fizetést remél</i>	3.	1.
<i>Jobb munkát remélem</i>	4.	5.
<i>Munkát remél</i>	5.	3.
<i>Könnyebb munkát remél</i>	6.	6.
<i>Munkahelye várja el</i>	7.	7.
<i>Környezetétől nagyobb tiszteletet remél</i>	8.	5.
<i>Egyéb</i>	9.	8.

A hagyományos osztályban tanulóknál legfontosabb, hogy önmagának bizonyítson az érettségi megszerzésével, míg a cigányoknál ez csak negyedik a sorrendben. A cigány származásúak korábbi véleményével (nem elégedettek a munkájuk anyagi oldalával) összhangban van, hogy ők a jobb fizetést az első helyre rakták. Mindkét csoportnál a lista élén van a továbbtanulás (17.táblázat).

14. ábra "Mit remél az érettségítől?" (a kérdésre érdemben válaszolók százalékában)



A felnőttoktatásban fontos tényező, hogy hogyan szereznek tudomást a képzésről az érintettek. A hagyományos osztályokban tanulók által alkotott csoport közel fele (43%) ismerősöktől hallott róla, fele ennyien (16,4%) rokonoktól. Hivatalosnak tekinthető forrásból, hirdetésből 12 százalékuk, illetve 16 százalékuk az önkormányzattól szerzett tudomást a képzésről. A volt iskola 15,2 százalékban szerepelt informátorként. Úgy véljük, hogy a

személyes és gyors, ismeretségen alapuló információszerzésen, -terjedésen túl növekednie kellene a hivatalosabb tájékoztatás hatékonyságának is. Ehhez viszont módokat, utakat kellene kidolgozni az érintetteknek, de elsősorban ismerni a potenciális érdeklődők körét egy-egy esemény kapcsán.

A cigány osztályokról tudjuk, hogy egyetlen évfolyam beindítására szóló Phare-pályázati támogatásból működik. A támogatás feltétele volt, hogy az oktatást cigány származású, a nappali oktatásból valamilyen okból kikerült fiataloknak és felnőtteknek szervezzék meg. Tehát az iskola híre nem terjedhetett el az idő során, mint más intézmények esetében, hanem egyszeri és „megismételhetetlen” volt a bekerülés. Ezért tűnt fontosnak megtudni, hogy hogyan szereztek tudomást az osztályok indításáról. A csoport harmada, 20 fő (35,1%) ismerősöktől hallott róla, fele ennyien, 10 fő (17,5%) rokonoktól. 6 fő (10,5%) és 11 fő (19,3%) hivatalosnak tekinthető forrásból, hirdetésből vagy a kisebbségi önkormányzattól szerzett tudomást a szerveződésről. A település önkormányzatát 6 fő (10,5%) említette, a volt iskolát 4 fő (7 %). A cigány osztályok kapcsán két feladat fogalmazódik meg. Az egyik, hogy az érdeklődést látva érdemes lenne újabb osztályok szervezése. A másik, látva, hogy a cigány származásúak akár „tömegesen” is vállalkoznak az érettségi megszerzésére, végig kellene gondolni, hogy a jelenleg a cigány osztályokban tanuló hallgatók miért nem jelentkeztek a hagyományos osztályokba, vagy a SZILTOP KHT ún. vegyes osztályaiba. Kérdés tehát, hogy a vegyes osztályokban miért van ilyen kevés cigány diák.

A felnőttek iskoláztatásával kapcsolatban a vizsgálatok egy része a lemorzsolódásról szól. Okokat keresnek és sorolnak fel, hogy miért kerülnek ki tanulók idő előtt az oktatásból. Elkerülhetetlen volt, hogy néhány kérdéssel mi is körüljárjuk a témát. A hagyományos osztályban tanulók közel harmada (27,6%) már komolyan gondolt arra, hogy abbahagyja az iskolát. Okként elsősorban a munkahellyel való egyeztetést, illetve azt jelölték meg, hogy maga a tanulás nehéz nekik (32,5-32,5%). Családi okok miatt 24,8 százalékuk akarta feladni a tanulást, 2,6 százalékuk említette a tanulás anyagi vonzatait, mint komoly nehézséget.

A cigány származásúak csoportjának közel harmada, 17 fő (29,8%) már szintén gondolt komolyan arra, hogy abbahagyja az iskolát. Számukra elsősorban (43,8%, 7 fő) az iskola nehéz. Öt fő (31,3%) családi okok miatt akarta feladni a tanulást, hárman (18,8%) azért, mert nehezen tudja/tudta összeegyeztetni a munkahelyi kötelezettségeivel. Volt egy fő, aki az „egyéb” ok mellé azt írta, hogy még nem biztos, hogy egyáltalán akar-e érettségi bizonyítványt.

A vizsgálati személyek nyilatkoztak arról is, hogy mi okoz nehézséget nekik a jelenlegi tanulásuk során. A kérdőívben felkínált listát felhasználva a következő rangsor alakult ki a két csoportnál:

Hagyományos osztályok

1. Túl gyors az oktatás tempója (36,3%),
2. Családjuk ellátása mellett nehéz elég időt fordítani a tanulásra (26,3%),
3. Sok évet hagytak ki (23,7%),
4. Anyagi megterhelést jelent (2,8%),
5. A tanárok rosszul magyaráznak (5,9%)
6. A közlekedés okoz gondot (4,2%),
7. Családja (házastársa) nem támogatja a tanulásban (0,8%).

Cigány osztályok

1. Családjuk ellátása mellett nehéz elég időt fordítani a tanulásra (15 válasz),
2. Sok évet hagytak ki (14 válasz),
3. Túl gyors az oktatás tempója (13 válasz),
4. Anyagi megterhelést jelent (8 válasz),
5. A tanárok rosszul magyaráznak; A közlekedés okoz gondot (4-4válasz),
6. Családja (házastársa) nem támogatja a tanulásban (1 válasz).

A két csoport között láthatóan nem sok különbség mutatkozik. Több olyan ok van, ami azonos helyen szerepel, de a többi tényezőnél is csak egy kisebb rangsorbeli különbségek vannak. Valójában ez nem meglepő, hiszen mind a két csoport azonos életmódot folytat hasonló koruk, anyagi-, munkaerő-piaci, iskolázottsági helyzetük miatt. S ebben a hasonló életben a tanulást nehezítő tényezők is hasonlóak lesznek (18. táblázat).

18. táblázat

A tanulásban nehézséget okozó tényezők rangsora (a kérdésre érdemben adott válaszok megoszlása alapján)		
Itemek	Hagyományos osztályok rangsora	Cigány osztályok rangsora
Túl gyors az oktatás tempója	1.	3.
Sok évet hagytak ki	2.	2.
Családjuk ellátása mellett nehéz elég időt fordítani a tanulásra	3.	1.
Anyagi megterhelést jelent	4.	4.
A tanárok rosszul magyaráznak	5.	5.
A közlekedés okoz gondot	6.	5.
Családja (házastársa) nem támogatja a tanulásban	7.	6.

Arra a kérdésre, hogy az érettségi bizonyítvány megszerzése után vannak-e további tanulási szándékaik, mind két csoportnak kb. kétharmada (hagyományos osztályok:64,6% és cigány osztályok:68,6%) válaszolta azt, hogy szeretne valamilyen felsőfokú, vagy érettségihez kötött végzettséget szerezni a közeljövőben. Kisebb különbség a továbbtanulási tervek irányában mutatkozik. A hagyományos osztályokban felsorolt területek közül,

fegyveres testület, egészségügyi-szociális, pedagógia, vendéglátóipari-kereskedelmi területek közül a cigányok a pedagógus szakmát alig jelölték meg. De nem olvastunk az ő terveik között sem az informatikáról, a grafikáról, a nyelvtanulásról, a hittudományokról, a divat szakmáról sem, csak a hagyományos osztályok tanulóinál.

A hagyományos osztály tanulóihoz képest a cigányok nagyobb jelentőséget tulajdonítanak az érettséginek. A „Mit remél az érettségitől?” lista első helyein ugyan változik a sorrend, de a lista vége egyforma mind a két csoportnál egy fontos részlet kivéve. A környezettől a tanulás, az érettségi miatt remélt nagyobb tisztelet a cigány osztályokban három hellyel előrébb van.

N.) Saját család

A hagyományos osztályok tanulóinak alig több, mint a fele (54,4%), míg a cigány osztályokban még kevesebb (46,8%, 22 fő) házas. Ez a számarány könnyen meg is magyarázható a vizsgálati személyek fiatal életkorával. A hagyományos osztály családos hallgatói 42,1 százalékának van gyermeke, akik közül 9% még 3 év alatti, 20% óvodáskorú, 42,8% általános iskolás korú, 17,9% középiskolás korú (fele-fele arányban érettségit adó szakközépiskolában és gimnáziumban, valamint szakiskolában). Kilenc gyermek már felsőoktatási hallgató volt. A vizsgálati személyeknek volt olyan gyermeke (6 fő), aki már nem tanköteles korú, eddigi legmagasabb iskolai végzettsége az általános iskolai 8 osztály vagy szakmunkásképző.

A cigány hallgatók közül azoknak, akik már családosok, 22 főnek (38,6%) van gyermeke, akik közül 6 gyerek (25%) óvodáskorú, 9 gyerek (37,5%) általános iskoláskorú, 8 gyerek (33,4%) középiskolás korú (fele-fele arányban érettségit adó szakközépiskolában és gimnáziumban). Egy olyan gyermek van, aki már felsőoktatási hallgató. Nem találtunk olyan gyermeket, aki érettségit nem adó középfokú oktatásban lenne diák. A vizsgálati személyeknek volt olyan gyermeke, aki már nem tanköteles korú, eddigi legmagasabb iskolai végzettsége az általános iskolai 8 osztály, de most együtt tanulnak a gimnázium esti tagozatán.

Az egyén haladásában fontos (motiváló vagy gátló) tényező a család maga. A hagyományos osztályból álló vizsgálati csoportunk nem házas tagjai jellemzően még szüleikkel élnek, akik támogatják gyermekük tanulását. A házas megkérdezettek 92 százaléka kap támogatást a házastársától, a cigányoknak pedig 84,2 százaléka. Nemcsak büszkéek az újra

iskolapadba ülő feleségükre, férjükre, de igyekeznek kisebb-nagyobb segítséget nyújtani az otthoni teendőkben is. A támogatást nem élvező 8 százaléknak (18 fő) azonban szinte napi vitát, feszültséget okoz, hogy tanulnak, és végig akarja vinni a vállalkozását.

A házastársak iskolai végzettsége a lehetséges teljes skálát átfogja. Kevesebb, mint 8 osztályt a hagyományos osztályban tanulók házastársának 0,5 százaléka, szemben a cigányok 11,1%-ával (2 fő). Nyolc osztályt 9,8% végzett, míg a cigányok házastársai közül 33,3% (6 fő). Szakmunkás bizonyítvánnyal 51,9%, érettségivel 28%, diplomával 9,8% rendelkezik a hagyományos osztályokból válaszolóknak a házastársa. A cigány osztályokban a házastársak szakmunkás bizonyítvánnyal és érettségivel egyaránt 27,8 százaléka (5-5 fő) rendelkezik.

A cigány osztályokból kevesebben házasok, de hasonló arányban vannak gyerekeik. A gyerekek életkora (az iskoláztatás szempontjából) nagyon hasonló. Arányaiban talán kicsit több olyan gyerek van a cigány osztályhoz tartozók között, akik már középiskolás korúak. Az arányok azt mutatják, hogy talán a cigány hallgatók házastársai között több olyan személy van, aki ellenzi a társa tanulmányait. Szembetűnő a cigány tanulók házastársainak az aluliskolázottsága a hagyományos osztályba járókéval összehasonlítva.

O.) Identitás

Az identitást vizsgáló kérdésre a hagyományos osztályba járóknak 94%-a válaszolt. A válaszolók 98,4 százaléka nem cigánynak, s csak 7 fő, (1,6%) vallotta magát cigánynak. A kérdésre, hogy a környezet (a külseje, életmódja miatt) minek tartja a vizsgálati személyt, hasonló volt a válaszok megoszlása. 99,1% szerint a környezete nem cigánynak, 0,9% szerint a környezet cigánynak tartja őt.

A hat cigány osztályba való felvétel és az ott tanulás feltétele a cigány származás volt. Nem szántunk különösebb hangsúlyt annak a kérdésnek, hogy a válaszoló cigánynak vagy nem cigánynak vallja magát. Így meglepetés volt, hogy a vizsgálatba bevont 57 személy közül öten nem válaszoltak a kérdésre. A válaszolók 90,4 százaléka (47 fő) vallotta magát cigánynak, míg 9,6 százaléka (5 fő) a „nem vagyok cigány” választ jelölte meg.

A vártak megfelelően arra a kérdésre, hogy a környezet (a külseje, életmódja miatt) minek tartja a vizsgálati személyt, nagyobb volt a válaszok megosztottsága. 64,2% (34 fő) szerint a környezete cigánynak, 35,8% (8 fő) szerint a környezet nem tartja őt cigánynak.

Az identitás kérdése, a környezet véleményének befolyásoló hatása izgalmas problémakör. Az általunk feltett két egyszerű zárt kérdés is sok-sok újabb kérdést vet fel, amelyeket érdemes és kell is önállóan külön kutatni.

3.4.2. „Tipikus diák”, avagy kik tanulnak az esti/levelező gimnáziumban

Mayer József (2000) megpróbálta leírni azt, hogy tipikusan ki az, aki ma a középfokú felnőttoktatásban próbál iskolai végzettséghez jutni. Leírása szerint 24-25 éves fiatal, aki az általános iskolában közepes szinten teljesített az érdemjegyei szerint, így a továbbtanulás időszakában esélye egy szakmunkásképzőbe való bejutásra volt. A szakmunkásképző befejezését megakadályozta valamilyen ok (családi, egzisztenciális, tanulmányi). Feltételezhető, hogy ezen okok nem együttesen voltak jelen a tanulmányok feladásakor. Az iskola félbehagyása után nem kapott állandó és legális munkát. Családja körében maradt, s a családi költségvetéshez legfeljebb alkalmi és fekete munkával tudott hozzájárulni. De a környezetében élőknel, akik megszerezték a szakmunkás bizonyítványt, ugyanezt tapasztalta. Talán ez volt az, ami miatt a tanulás újratekzdése mellett döntött, de már a szakmunkás szinten túllépve, érettségi bizonyítványt szeretne, mert a még létező „érettségi-mítosz” miatt a helyzete megoldását abban látja. Az érettségi ún. státusza mellett kétségtelen, hogy az érettséggel szemben támasztott „munkaerő-piaci” követelmény, hogy a birtoklójának adjon egy olyan tudást, ami a különböző területeken és tevékenységekben jól konvertálható és flexibilitást, rugalmasságát biztosít.

Napjainkban a társadalom iskolázottságával kapcsolatban kitűzött célok között hangsúlyozottá vált az érettségi kérdése. Ezért különösen fontos a felnőtt korúak bevonása az oktatásba, illetve a lehetőség biztosítása az érettségi megszerzésére esti vagy levelező tagozaton.

Milyen az esti/levelező gimnáziumban tanuló tipikus diák?

A tipikus diák jellemzői:

- huszonéves nő

A gimnáziumi osztályokban tipikusan huszonéves nők tanulnak. A nők tanulási kedve, vállalkozó kedve kétszer nagyobb, mint a férfiaké.

A jellemzően huszonévesek között, mintegy iskolarendszerünk elégtelen bizonyítványaként, feltűnően sok a 17-19 éves, akikkel még a nappali rendszerben kellene találkoznunk. A szemléletváltást jelentheti, hogy ugyancsak, a vártnál többen voltak 35-40 évesek.

- két szülő nevelte 14 éves koráig

A közgondolkodással ellentétben a vizsgált családokban nem található magas arányban felbomlott család, az pedig elenyésző, hogy nevelőszülővel egészült ki.

- az édesapja szakmunkás, az édesanyja általános iskolai végzettségű

Bár jellemző, hogy az édesanyák nagyobb arányban vannak jelen az alacsonyabb iskolai végzettségűek között, de csoportunkban több volt az érettségizett és a diplomás, bár ez utóbbi eltérések nem jelentősek.

- mindkét szülő korábban szakmunkásként dolgozott, jelenleg vagy szakmunkásként dolgoznak vagy már nyugdíjasok

Az édesapák közel fele, az édesanyák több mint fele volt már nyugdíjas. Aktív korokban az anyák foglalkozása szélesebb skálán mozgott, azaz ugyanúgy több volt közöttük a segédmunkás, mint az ún. szellemi munkát végző.

- 2-3 testvére van, akik szakmunkásképzőt végeztek vagy érettségizettek

A vizsgálati csoportban volt olyan, akinek nincs testvére és olyan is, akinek tíz testvére van, de ez csak egy-egy esetben mondható el. A csoportban a testvérszámok átlaga a kettő, de gyakori volt még a három testvér is. A több testvérrel rendelkezők a negyvenhez közelítők, negyven körüliek csoportjából kerültek ki.

A testvérek iskolai végzettsége a teljes skálán mozog. Volt olyan testvér, aki már túl van a tanköteles koron, de nem szerezte meg az általános iskolai bizonyítványt, s volt olyan, aki diplomás, esetenként többdiplomás. Vannak olyanok, akiknek a fiatalabb testvére most jár valamilyen érettségit adó középiskolába.

- falun élt 14 éves koráig, vegyes összetételű utcában, családja nem költözött

A vizsgálati csoportnak valamivel több, mint fele falun él. A szűkebb lakókörnyezetet, az utca lakosait vizsgálva a csoport kétharmada olyan utcában lakott, ahol cigányok egyáltalán nem éltek.

- lakásuk 60-80 m², (sőt 100 m²-es), 1,5-2 szobás volt, vezetékes vízzel, ahol testvéreivel megosztva volt gyerekszobája

A vizsgálati adatok azt mutatják, hogy egy lakásban három-tíz személy élt együtt 10-120 m²-es lakásban. A lakás nagysága, szobaszáma és az ott élő személyek száma között fordított arányosság fedezhető fel. 60 és 80 m²-es lakásban közel annyian nőttek fel, mint 100 m²-en. Vezetékes vizet és fürdőszobát kilencven százalékuk használhatott nap, mint nap. Saját gyerekszobája harmaduknak volt, a többség legalább egy testvérével osztozott egy szobán. Elenyésző azoknak a száma, aki testvéreivel együtt egy helyiségben aludt a szüleivel.

- családja, a túl alacsony jövedelem miatt beosztásra kényszerült, de anyagi biztonságban élt; az anyagi nehézségek miatt kértek segítséget, pl. segélyt; 50-100 darab könyv volt a család birtokában; másokhoz hasonlóan volt boldog a gyermekkoruk; szeretetteljes és vallásos nevelést kapott;

A vizsgálati csoportnak több mint fele szerint anyagi biztonságban nőttek fel, ami ugyan szerény életszínvonalat jelentett. Ezt a biztonságot a szülők szigorú beosztással tudták biztosítani a gyermekeiknek. A csoport negyven százaléka két véleményen osztozik: szűkösen éltek a szigorú beosztás mellett is, illetve nem voltak anyagi gondok a családban. Az anyagi gondok oka szinte minden esetben az alacsony jövedelem volt. A rossz pénzbeosztást, az alkoholizmust, a betegséget csak kevesen említették.

Alkalmi vagy tartós segítség lehet egy nehezen élő család számára a segély. A vizsgálati csoport szüleinek harmada kért segélyt, akiknek csak harmada kapott támogatást.

Az anyagi nehézségek ellenére úgy érzik, hogy gyermekkoruk átlagosan boldog volt, nem különböztek e kérdésben másoktól. Legtöbbjük nem érzi úgy, hogy gyermekkoruk akár a negatív, akár a pozitív élmények miatt különleges lett volna.

A család birtokában lévő könyvek számáról nagyon változatos képet kaptunk, 0 darab és 6000 darab közötti könyvállományról számoltak be. Átlagosan 180 darab könyv volt a családoknak, de a legjellemzőbb az 50-100 darab.

Mindkét szülő jellemzően szelíden és szeretetteljesen nevelte őket. Elhanyagolásról csak egy-két esetben számoltak be. A szülők több mint fele vallásos volt és a gyermekeiket is vallásosan nevelték. Felnőttként a vizsgálati személyek sokkal nagyobb arányban, nyolcvan százalékban vallják magukat vallásosnak. Vallásukat azonban sajátos módon gyakorolják, imádkoznak, hívők, de templomba egyáltalán vagy csak nagy ünnepeken járnak. Egy-egy fő képviselte csak vallásosságával valamelyik kisegyházat, a nagytöbbség reformátusnak vagy katolikusnak vallotta magát.

- *bölcsödébe, óvodába járt, amiről kellemes emlékei vannak; az alsó és a felső tagozatról pozitív emlékei vannak; az alsós pedagógusokat szerették, a felső tagozatosokról már több a negatív élmény; az általános iskolában közösségi tisztséget nem viselt, versenyeken volt, helyezést inkább csapatban szerzett; szakkörre járt felső tagozatban; a versenyeken való részvételt érzi iskolai sikernek;*

Döntő többségük járt bölcsödébe és óvodába (1-3 évet), amit saját és szüleik emlékei szerint szerettek, még ha kicsit nehéz is volt az édesanyjuktól való elválás. Maga az iskola alsó és felső tagozaton is pozitív nyomokat hagyott bennük, szerették az osztálytarásokat és azokat, szívesen emlékeznek az óráközi szünetek vidám perceire. Az alsó tagozatos pedagógusok anyáskodása miatt biztonságban érezték magukat, aminek aztán véget vetett a felső tagozat minden változásával. Megszaporodtak azok a helyzetek, amikor társaik között kirekesztettnek érezték magukat és a pedagógusok is másképpen bántak velük, mint szociálisan jobb helyzetben lévő társaikkal. Az alsó és a felső tagozat közötti élmények nem túlságosan markánsak, de mindenképpen figyelemfelkeltőek.

Csak nagyon kevesen voltak olyanok, akik hosszabb-rövidebb ideig közösségi tisztséget tölthettek be osztálytársaik megbízásából. Csak néhány esetben fordult elő, hogy örsvezető, osztálybizalmi vagy vöröskeresztes titkár lehetett valaki. (feltételezzük, hogy az előbbi kettő az ún. cigány osztályba járók lehettek.) A versenyek közül elsősorban a sport versenyekre jártak, s helyezéseket is abban értek el. A nem sport versenyek (rajz, ének, mesemondó versenyek) az alsó tagozatra voltak jellemzőek. Iskolai sikerként ezeket az eseményeket nevezik meg.

- *évvesztés nélkül fejezte be az általános iskolát; úgy érzi, az általános iskolában közepes képességű volt; alsó tagozaton kicsit jobbak volt az eredménye, ami felső tagozatban fokozatosan romlott; szakmunkásképzőbe adta be a jelentkezését;*

Saját megítélésük szerint közepes tanulók voltak, alsó tagozaton esetleg jobb tanulmányi eredménnyel, ami felső tagozatban, a felső tagozattal együtt járó változások miatt (a több és ismeretlen tanár, esetleg iskolaváltás, és a kamaszkor miatt) romlott. A vizsgálati csoport nagy része évvesztés nélkül, nyolc év alatt fejezte be alapfokú tanulmányait. Hetvenöt százalékuk szakmunkásképzőbe nyert felvételt.

- *szakmunkásképzőben kezdte el középfokú tanulmányait, amit nem fejezett be; a középiskolát a választáskor érdekesnek találta; ez idő alatt nem volt példaképe;*

Szinte mindenkit felvettek egy középiskolába (szakmunkásképzőbe), akik jelentkeztek továbbtanulni. A középiskolát azért választották, mert érdekesnek találták, valaki bízta,

vagy máshova nem vették fel. Természetesen nem csak egy ok motiválta az iskolaválasztást, hanem az okok kombinálódtak és változatos képet mutatnak.

Egy-két fő az, akit felvettek ugyan, mégsem kezdte el a tanévet, mert vagy ő vagy a szülei veszítették el a bátorságukat. A tanulmányaikat elkezdők közel hetven százaléka azonban nem fejezte be az iskolát. Jellemzően egy vagy annál kevesebb tanév után morzsolódtak le (azaz az első vagy a második).

Utólag a középiskoláról elsősorban azt gondolják, újraválasztanák és az iskolatársak miatt nem bánták meg. Csak nagyon kevesen érzik úgy, hogy a képzéssel is baja volt és sok megaláztatásban, kudarcélményben volt része az iskolatársai között is.

Ebben az időszakban nagy részüknek nem volt példaképe sem a családból, sem a tanárai, sem más híres személyiségek köréből.

- *a középiskolából kikerülve még nem állt munkába vagy csak egy rövid ideig tartó munkaviszonya volt; nincs munkahelye, mert nincs munkalehetőség a környéken, ill. mert most tanul;*

Közel ötven százalékuknak még nem sikerült munkába állni vagy csak igen rövid időre. A többiek nagy része is sűrűn váltogatta a munkahelyét, amit rajtuk kívülálló okokkal magyaráznak. Egy-két személy van, aki éveket is maradhatott ugyanazon a helyen.

Azok közül, akik a vizsgálat idején munkaviszonnyal rendelkeztek, kétharmad része elégett volt a munkájával, úgy vélte, hogy képességeinek megfelelt, de csak harmaduk volt elégedett az érte járó jövedelemmel, illetve felelt meg az anyagi igényeinek.

- *fontosnak érzi az érettségi megszerzését; elsősorban jobb munkát remél az érettségigtől; továbbtanulási tervei alakulnak; még nem akarta abbahagyni az esti gimnáziumot;*

Az érettséginek, mint végzettségnek a fontosságát, ha egy hétfokozatú skálán kellene megjelölniük, akkor néhány személytől eltekintve mindannyian a hetes fokozatot jelölnék meg, azaz nagyon fontosnak érzik. Saját életükben elsősorban jobb munkát, egyáltalán munkába állást remélnék, jobb fizetést, könnyebb munkát. Többségük, kétharmaduk még nem gondolt arra, hogy abbahagyja, bár nem érzik könnyűnek a tanulást. Nehézséget okoz az oktatás gyors tempója, az egy-két vagy esetenként sokkal több év kihagyása a tanulás rutinjából. A nőknek az iskola mellett a családjukat is el kell látniuk legalább olyan színvonalon, mit a tanulás elkezdése előtt. Második évre már kétharmaduk kapott kedvet és érez elég erőt és kitartást ahhoz, hogy felsőfokú végzettséget szerezzen. Legvonzóbb számukra, hogy a fegyveres testületek egyikénél, az egészségügyben vagy a kereskedelemben tanuljanak, lépjenek tovább.

- *nem házas, a szüleivel él, akik támogatják a tanulásban, hajlandóak ez idő alatt eltartani, sőt a családi munkamegosztás alól is felmenteni;*

A vizsgálati csoport alig több mint fele még nem házas. Azoknak, akik már saját családjuk van, azoknak a házastársa jellemzően szakmunkás végzettséggel rendelkezik. Többen vannak az olyan házastársak, akik magasabb iskolai végzettséggel, legalább érettségivel rendelkeznek, mint azok, akiknek legfeljebb általános iskolai bizonyítványa van. A családokat párjuk nagy többségben támogatja a tanulásban, akár még az otthoni terhekből is többet vállalnak magukra a siker érdekében. De van egy-két hallgató, akiknek nem csak a háztartással, a gyermekneveléssel, az időbeosztással, a tananyaggal kell megküzdeniük a céljuk érdekében, de a férjükkal is. Náluk napi vitát, állandó feszültséget okoz, hogy a feleség tanul.

Gyerekeik különböző életkorúak, jellemzően még általános iskoláskorúak. De figyelemre méltó tény, hogy azok a gyerekek, akik már középfokon tanulnak, azok mindegyike érettségit adó képzési formát választott. Vannak olyan gyerekek, akik már főiskolai hallgatók, és vannak olyanok, akik már nem tanköteles korúak, de csak nyolc osztályt végeztek.

3.4.3. Az esti/levelező gimnáziumban tanulók klasszifikációja

A második esély iskolájába, azon belül is esti/levelező tagozatra járó hallgatókról szándékoztunk képet kapni azzal a kérdőívvel, amit eljuttatunk Szabolcs-Szatmár-Bereg megye olyan oktatási intézményeibe, ahol ilyen oktatást folytatnak. A diákoktól a tagozatvezetők segítségével 509 feldolgozható kérdőívet kaptunk vissza.

Mivel valamennyi a tanórákon valójában résztvevő tanuló töltött ki kérdőívet, ezért kutatásunk teljes körűnek tekinthető, vagyis a valóságot közvetlenül adatainkból megismerhetjük. Így nincs szükségünk valószínűségi állításokhoz vezető statisztikai próbák alkalmazására.

A vizsgálati személyeket un. k-középpontú klaszterelemzés segítségével négy csoportba klasszifikáltuk, elsősorban gyermekkorukhoz köthető jellemzőik alapján. A csoportalkotásba a következő változókat vontuk be:

- az apa iskolai végzettsége,
- az anya iskolai végzettsége,
- a testvérek száma,
- a település jellege, ahol a vizsgálati személy 14 éves koráig élt,
- a gyermekkori lakásuk szobaszáma,
- a gyermekkori lakásukban élők száma,
- a gyermekkori lakásukban a vezetékes víz és a fürdőszoba megléte,
- a családnak, a vizsgálati személy szubjektív önbesorolása alapján egy hét fokú skálán jelölt anyagi helyzete,
- a vizsgálati személy nemzetiségi identitása
- életkor.

3.4.3.1. A típusok

A válaszadók klasszifikációjuk nyomán kialakult struktúrája a következő: *városi-falusi munkás családból, középosztályból, falusi szegény családból és cigány családból* származó hallgatók. Az első három típust a változók alapján egymáshoz viszonyítva neveztük el. Azaz az általunk „középosztálybeli családtípus” nem egyezik meg pl. a szociológiai által használt értelmezésnek vagy társadalmi osztállyal. Az utóbbi csoport elnevezése („cigányok”) nem véletlen, mert nemzetiségi identitásuk alapján közel 100 százalékosan homogén cigány a csoport.

A.)Városi – falusi munkáscsaládból származók típusa²²

Városi-falusi munkáscsaládból az 509 vizsgálati személy közül 178 fő (a teljes minta 35 százaléka) származik.

Szüleik iskolai végzettségére meglehetősen alacsony: édesapjuk a szakmunkásképzőt (57%), esetleg csak az általános iskolát fejezte be (38%), míg édesanyjuk jellemzően legfeljebb általános iskolai (64%), kisebb arányban szakmunkás bizonyítvánnyal rendelkezik (34%). Ennek a két iskolai végzettségnek az aránya mindkét szülő esetében összesen közel egyenlő (95-98%) (15. ábra 16. ábra).

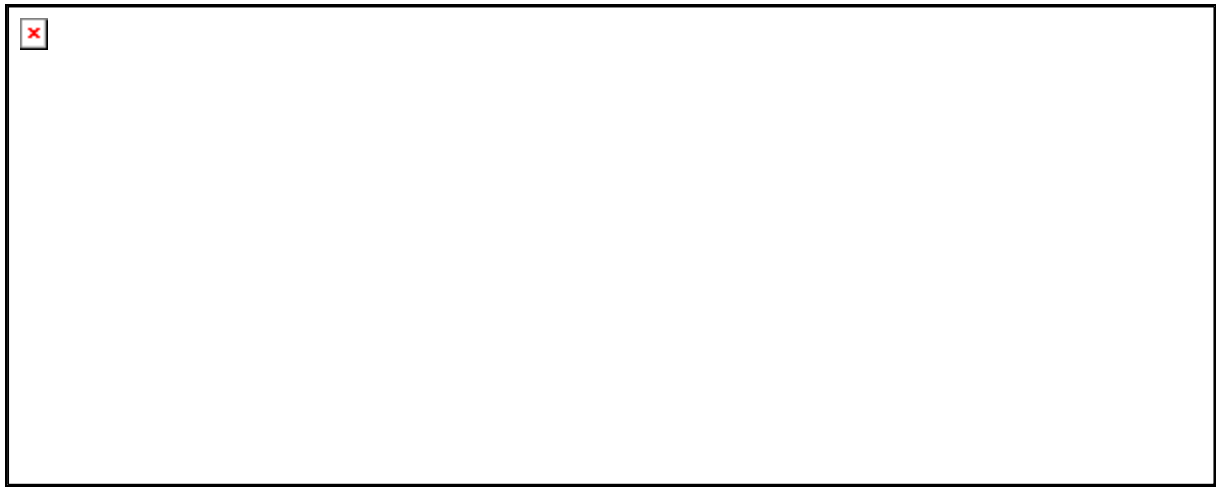
A család jellemzően falusi (77%) három szobás (57%) vezetékes vízzel (98%) és fürdőszobával (97%) ellátott házában a hetvenes évek átlagának megfelelően két vagy három

²² A továbbiakban: városi-falusi munkások vagy városi-falusi munkás típus/csoport

gyerekkel éltek a szülők (79%). A válaszadók szubjektív önbesorolása szerint anyagi helyzetük egy hét fokozatú skálán általában négyes volt (41%), ami a középérték. Az e fölötti fokozatokat többen jelölték (összesen 37%), mint az alatta lévőket (összesen 20%) (17. ábra 18. ábra 20. ábra 21. ábra 22. ábra).

A csoportba tartozó válaszadók nemzeti identitásukat 100 százalékban „nem cigány”-nak adták meg (23. ábra). Átlagéletkoruk viszonylag alacsony, 27 év.

15. ábra Az anya iskolai végzettsége típusonként



16. ábra Az apa iskolai végzettsége típusonként



B.) A középosztályból származók típusa²³

Az általunk „középosztálynak” nevezett típusba a teljes populáció 28 százaléka, (141 fő) tartozik.

A csoportot alkotó válaszadók szüleinek iskolai végzettsége a hetvenes évek középosztálybeli családjainak jellemzőit tükrözi: az édesapák leginkább szakmunkásképzőt végzetek (60%), esetleg érettségiztek (32%) és egyáltalán nincs közöttük iskolázatlan vagy csak 1-4 osztályt végzett. Az édesanyák jellemzően ugyancsak szakmunkás bizonyítvánnyal, (40%) vagy érettségivel (43%) rendelkeznek, azonban körükben magas, az édesapákhoz képest kétszer annyi a diplomások aránya (15%) (15. ábra 16. ábra).

Az e típusba tartozó válaszadók családjait leginkább a hetvenes évek kétgyerekes modellje jellemzi: egy testvére 62, kettő 26 százaléknak van, míg az egyke vagy a kettőnél több testvérrel rendelkezők száma elhanyagolható. Leginkább egygenerációs háztartásként éltek jellemzően három szobás lakásban, házban (46%) kevesebben kétszobásban (24%), még kevesebben tágas, négy szobás lakásban (14%). Otthonaik gyakorlatilag minden esetben el voltak látva vezetékes vízzel (99%), illetve fürdőszobával (99%) (17. ábra 18. ábra 20. ábra).

A válaszadók szubjektív önbesorolása szerint anyagi helyzetüket egy hét fokozatú skálán jellemzően az ötös fokozaton jelölték meg (37%). Az ötös fokozatot ez a típus választotta a legnagyobb arányban. De rájuk jellemző az is, hogy a magasabb fokozatokat is ők választották a legnagyobb arányban (23%). A teljes vizsgálati csoportra jellemző négyes fokozat esetükben a második helyen (28%) (21. ábra).

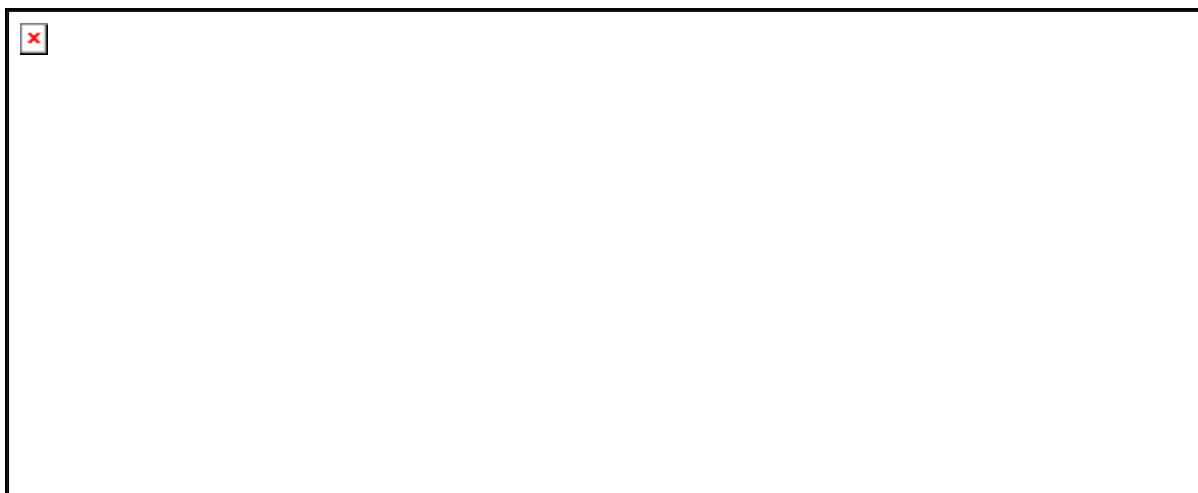
Az, hogy milyen típusú településen éltek 14 éves korukig, meglehetősen egyenletesen oszlik el: 4 százaléknak néhány évig a fővárosban, 36 százaléknak Nyíregyházán, 31 százaléknak egyéb városban, falun pedig 30 százaléknak lakott (22. ábra). A csoportba tartozó 141 fő közül csak 4 fő (3%) vallotta magát cigánynak (23. ábra). A típus életkori átlaga 24 év, ami fiatalnak mondható. Ez azt jelenti, hogy az e csoportba tartozók viszonylag hamar visszatértek az iskolapadba, amiben feltételezhetően meghatározott szerepet játszottak a jobban iskolázott édesanyák, a diplomás feleségekhez tartozó édesapák, az ennek alapján kialakult családi attitűd és kulturális társadalmi tőke. Feltételezhető, hogy gyermekeiktől legalább a tanköteles koron túl, azaz némi kitérő után „elvárják”, hogy leérettségizzenek vagy a vizsgálati személyek ekkorra fogadták el és akarnak megfelelni a családi elvárásnak. A vizsgálati személyek testvérei között magas arányban találtunk érettségizettet és diplomásat.

²³ A továbbiakban: középosztály vagy középosztály típus/csoport

17. ábra Szobák száma típusonként



18. ábra Testvérek száma típusonként



C.) Falusi szegény családból származók típusa²⁴

A *falusi szegény családból* 34 fő származik, ami a négy klaszter közül a legkisebb. Az e típusba tartozó válaszadók relatív többségének édesapja (44%) legfeljebb általános iskolát végzett, körükben viszonylag magas azoknak az aránya, akik legfeljebb 1-4 osztály (21%) erejéig vettek csak részt intézményes képzésben. Nincsenek azonban olyanok, akik teljesen iskolázatlanok, 29 százalékuk pedig szakmunkás bizonyítványt szerzett. Az édesanyák jellemzően ugyancsak legfeljebb az általános iskolát fejezték be (71%). Közöttük egyforma arányban vannak az 1-4 osztályt végzettek és az érettségizettek (4-4 fő), míg teljesen iskolázatlan, illetve diplomás nem található (15. ábra 16. ábra).

²⁴ A továbbiakban: falusi szegények vagy falusi szegények típus/csoport

A kibocsátó háttér „szegénység kultúráját” jelzi a családok összetétele, illetve az élettér tulajdonságai is. A válaszadók testvéreinek száma széles skálán mozog: egy-hat testvérük van. Rendkívül magas az aránya a négy vagy több gyermekes családoknak (65%), a legnagyobb regisztrált gyermekszám egy család kapcsán a tíz gyermek. Ezek a családok jellemzően falun (65%) leginkább két szobás lakásban, házban laktak (59%), míg az egyszobás és a háromszobás otthonoknak (mindkettő 21%) kisebb az aránya. A lakásoknak csak 24%-ában (8 fő) volt vezetékes víz, és 6%-ában (2 fő) volt fürdőszoba, ami a négy klaszter közül a legkisebb arányokat jelenti. A család anyagi helyzetét a szubjektív önbesorolás során a hétfokozatú skálán leggyakrabban a középértékkel (41%) jellemezték. Sokkal többen választották az ötös fokozatot (32%), mint a hármast (12%), tehát négyest, vagy annál jobbat jelölt meg a csoport abszolút többsége (82%) (17. ábra 18. ábra 20. ábra 21. ábra 22. ábra).

A csoport minden tagja nem cigánynak vallotta magát (23. ábra). A típus jellemző életkora 37 év.

D.) Cigány családokból származók típusa²⁵

A „cigányok” elnevezésű csoport a nevét onnan kapta, hogy az ide került 40 válaszadó majdnem mindegyike (98%) cigánynak vallotta magát, ami természetesen nem jelenti azt, hogy a többi típusban ne lennének cigány származásúak. Mivel a klaszterek megalkotásánál a nemzeti/etnikai identitás csak egy elem volt, kijelenthető, hogy e megkérdezettek alapvető szocio-demográfiai és más elemzésbe bevont jellemzőjük alapján is különböznek a többi csoport tagjaitól.

Édesapjuk jellemzően legfeljebb 5-8 osztályt végzett (70%), emellett lényegesen kisebb, de hasonló azoknak az aránya, akik 1-4 osztállyal vagy szakmunkás végzettséggel rendelkeznek (12,5%-12,5%), míg érettségizett, vagy diplomás családfő nem volt megfigyelhető körükben.

Az édesanyák legnagyobb részben ugyancsak 5-8 osztályt végeztek (60%), kevesebben 1-4 osztályt (15%) és még kevesebben iskolázatlanok (10%). Nagyon kis számban de képviselve vannak közöttük a szakmunkások, az érettségizettek, valamint főiskolát vagy egyetemet végzettek is (15. ábra 16. ábra).

²⁵ A továbbiakban: cigányok vagy cigány típus/csoport

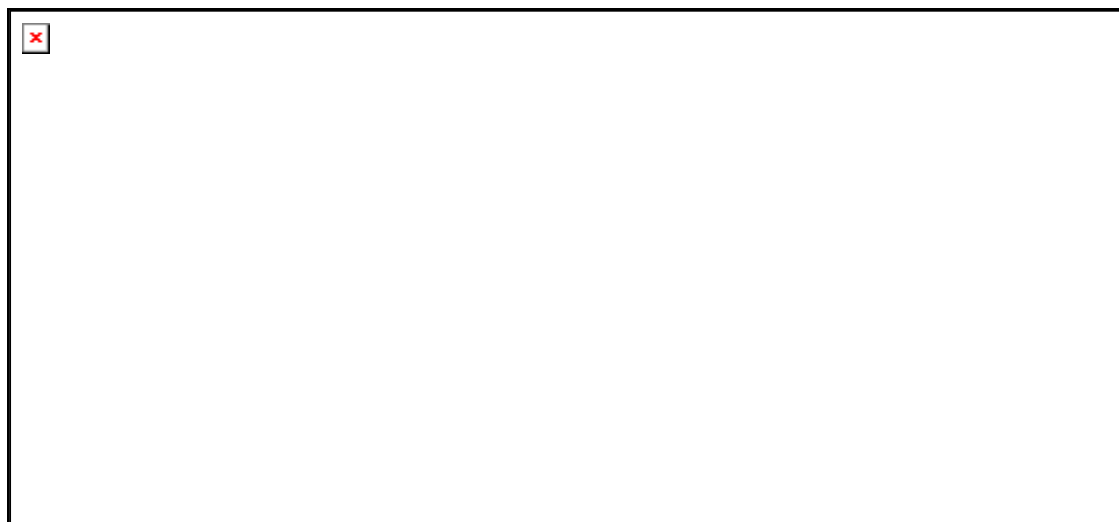
19. ábra A lakásban élők száma típusonként



20. ábra Vízvezeték és fürdőszoba aránya típusonként



21. ábra A család anyagi helyzete gyermekkorban hétfokú skálán jelölve típusonként (szubjektív önbesorolás alapján)



Nem volt körükben olyan, aki az átlagnál jobbnak értékelte a háztartás vagyoni helyzetét. A szubjektív megítélést mérő hétfokozatú skálán jellemzően a négyes fokozatot jelölték meg (43%), míg 28 százalékuk a középértéknél rosszabb, 30 százalékuk jobb minősítést nyújtott (21. ábra).

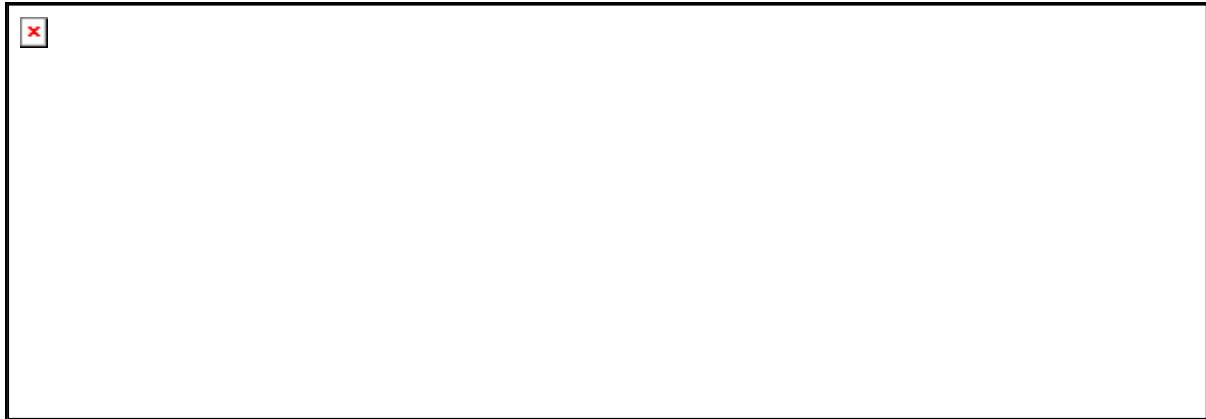
A „cigány” típusba tartozó válaszadóknak jellemzően egy-hat testvére van (10-20%), míg egyke nem található a csoportban. Általában szűkösen éltek – sok esetben több generáció együtt – két szobás lakásban, házban (50%), kevesebben egy szobásban (13%) vagy három szobásban (25%). Az otthonaikban jellemzően volt vezetékes víz (65%), de fürdőszobát mindössze 48 százalékuk használhatott (17. ábra 18. ábra 20. ábra).

Abszolút többségük falun élt 14 éves koráig (80%), ennél lényegesen kisebb hányaduk pedig (15%) egyéb városban (22. ábra). A csoport jellemző életkora 24 év²⁶. A négy típus közül a legfiatalabb csoport ez, ha az életkori összetételt nézzük. A 40 válaszadó közül voltak néhányan negyven év körüliek, de szembetűnően sokan voltak, akik az általános iskolából éppen csak kikerültek. Jellemző, hogy felvételt nyertek egy szakmunkásképző iskolába, amit már el sem kezdtek vagy boldogan hagytak abba már az első tanévben, mert hallották, hogy a településen, ahol élnek vagy a szomszéd településen szerveződött a cigány gimnáziumi osztály. A szülei is szívesebben engedték az esti iskolába a gyermeküket, mert így otthon maradt vagy nem kellett ingázni, és az érettség is értékesebbnek tartották, mint egy szakmunkás bizonyítványt. Volt olyan szülő, aki csak az induló gimnázium reményében engedte, hogy gyermeke félbehagyja a szakmunkásképzőt. Elsősorban a lányok/nők, ha el is

²⁶ A fiatal átlag életkor magyarázatát az interjúkban találtuk meg a cigány származásúak esetében, amit a típus bemutatásánál felhasználtunk.

végezték a szakmunkásképzőt (elsősorban varrónők lettek), nem kaptak munkát, s az idő „hasznos” eltöltése és további terveket szőve iratkoztak be az esti gimnáziumba.

22. ábra Településtípus 14 éves korig típusonként



23. ábra Cigány identitás típusonként



3.4.3.2. A gyermekkor néhány vonatkozása típusonként

A.) Családi nevelés

A vizsgálati személyek négy csoportja a gyermekkorukat bemutató változók, a szűk lakókörnyezet (utca) összetétele, a család anyagi helyzete, a gyermekkoruk boldogsága tekintetében jelentős különbségeket mutat.

A szűkebb lakókörnyezetet (utcát) vizsgáljuk, akkor azt láthatjuk, hogy a *cigány* csoport élesen elválik a másik háromtól (19-23. táblázat).

- A városi-falusi munkás típusba tartozó 178 fő elsősorban olyan utcában lakott, ahol, ahol csak nem cigány származásúak éltek, valamint egy részük olyanban, ahol a lakosok vegyes összetételűek voltak. Senki nem lakott közülük csak cigányok között (19. táblázat). Jellemzően gyermekkorukban a családjuk nem kért segélyt (20. táblázat).

Az e típusba tartozók jellemzően a család jövedelmét beosztva, de anyagi biztonságban éltek gyermekkorukban. Kevesen voltak közülük olyanok, akik vagy teljesen anyagi gondok nélkül vagy rendszeres és súlyos anyagi gondokkal küzdöttek. A jelzett kisebb-nagyobb anyagi gondok okának kifejezetten a családjuk túl alacsony jövedelmét gondolják, s szinte egyáltalán nem hiszik, hogy a rossz pénzbeosztás miatt éltek volna nehezebben (21-22. táblázat).

Gyermekkorukat átlagosnak érzik, azt gondolják, hogy olyanok voltak a gyermekévek, mint másoknak, esetleg boldogabb az átlagnál, ami a családon belül meglévő szeretet miatt volt (23. táblázat).

19. táblázat A típusok a gyermekkori lakókörnyezet összetétele szerint

A lakókörnyezet összetétele	Városi-falusi munkások	Középosztály	Falusi szegények	Cigányok	Összesen
nem cigányok	69,3%	69%	62,1%	15%	62,6%
vegyesen	30,7%	31%	37,9%	67,5%	35,4%
csak cigányok	0%	0%	0%	17,5%	1,9%

20. táblázat A típusok aszerint, hogy gyermekkorukban kértek-e segélyt

Kértek-e segélyt?	Városi-falusi munkások	Középosztály	Falusi szegények	Cigányok	Összesen
kértek segélyt	26%	32,1%	26,5%	60%	31,8%
nem kértek segélyt	74%	67,9%	73,5%	40%	68,2

- A középosztályba tartozó 141 fő jellemzően olyan utcában, település részen élt gyermekkorában a családjával, ahol csak nem cigány, esetleg cigány és nem cigány származásúak vegyesen laktak (19. táblázat). Emlékeik szerint szüleik nem kértek segélyt, hogy könnyebbé tegyék a család életét. Ez összhangban van azzal, hogy jellemzően úgy érzik, gyermekkorukban a beosztásnak köszönhetően ugyan, de anyagi biztonságban éltek. Jellemző ezen kívül még az a szubjektív véleményük is, hogy valójában anyagi gondok nélkül telt a gyermekkoruk. Ha voltak anyagi nehézségei a családnak, akkor azt jellemzően a család túl alacsony jövedelme okozta, esetleg betegség (20-22. táblázat).

21. táblázat A típusok a család anyagi helyzete szerint (szubjektív önbesorolás alapján)

Anyagi helyzetük	Városi-falusi munkások	Középosztály	Falusi szegények	Cigányok	Összesen
rendszeres anyagi gondokkal éltek	9%	7,1%	23,5%	26,3%	11,3%
szűkösen éltek	17,5%	10%	41,2%	21,1%	17,2%
beosztva, de biztonságban éltek	64,4%	58,6%	29,4%	52,6%	58,1%
anyagi gondok nélkül éltek	7,9%	22,1%	0%	0%	11,6%
egyéb	1,1%	2,1%	5,9%	0%	1,8%

Az e típusba tartozók gyermekkoruk olyan boldogan telt el, mint bárki másé, esetleg boldogabban, amit a családot összetartó szeretettel és gondoskodással magyaráztak (23. táblázat).

- A *falusi szegények* típusba tartoznak a legkevesebben, 34-en a négy típus közül. Ők jellemzően cigányok által nem lakott utcákban éltek, de valamivel magasabb az aránya azoknak, a városi-falusi munkásokhoz és a középosztályhoz képest, akik vegyes összetételű területen laktak (19. táblázat).

Elgondolkodtató az a jellemzője a csoportnak, hogy hasonlóan a városi-falusi munkásokhoz, nagy valószínűséggel nem kértek segílyt, miközben szűkösen élt a család, sőt rendszeresen voltak komoly anyagi nehézségeik, esetleg „csak” gondos beosztással tudtak anyagi biztonságot teremteni a szülők. Elhanyagolható azoknak a száma ebben a típusban, akik anyagi gondok nélkül nőttek fel. Véleményük szerint az oka a túl alacsony családi jövedelem (20-22. táblázat).

Az anyagi nehézségek közepette a csoportra jellemző, hogy gyermekkorukat olyan boldognak érezték, mint amilyen a másoké volt, de jelentős azok aránya is, akik az átlagnál rosszabbnak ítélik. Ennek oka a szűkös anyagiakra és a család érzelmi viszonyaira (szeretetre és vitára) vezethető vissza (23. táblázat).

22. táblázat A típusok az anyagi gondok oka szerint (szubjektív önbesorolás alapján)

Az anyagi gondok oka	Városi-falusi munkások	Középosztály	Falusi szegények	Cigányok	Összesen
rossz pénzbeosztás	3,1%	11,9%	0%	3,4%	5,2%
túl alacsony jövedelem	83,3%	57,6%	75%	75,9%	74,1%
alkoholizmus	4,2%	8,5%	17,9%	0%	6,6%
betegség	7,3%	15,3%	3,6%	13,8%	9,9%
egyéb	2,1%	6,8%	3,6%	6,9%	4,2%

- A cigányok csoportjába besorolt 40 fő jellemzően vegyes összetételű településrészen élt gyermekkorában, de megtalálhatóak voltak ezek a családok olyan utcában is, ahol más cigány család nem élt, bár a többi típushoz képest jóval alacsonyabb arányban. Csak ebben a csoportban vannak olyanok, akik homogén cigány környezetben töltötték a gyermekéveiket (19. táblázat).

Jellemzően csak a cigány típusú családok kértek segítyt annak idején a többi klaszterrel összehasonlítva. Családjuk anyagi helyzete az összehasonlítás alapján (a szubjektív önbesorolás szerint) a harmadik legrosszabb a négy típus közül. Jellemzően a beosztás biztosította anyagi biztonság volt jelen az életükben, de jól ismert volt számukra a rendszeresen jelentkező súlyos anyagi gondok és a szűkölködés. Ebben a csoportban nem volt olyan, aki az átlagnál jobbnak ítélte családi vagyoni helyzetét. A nehéz szociális helyzet okának jellemzően a túl alacsony jövedelmet, esetleg a családot súlytó betegséget vélik (20-22. táblázat).

Gyermekkorukat általában másokhoz hasonló boldogságúnak és gondtalannak érzik. Azonban ez arány nemcsak a többi csoporthoz alacsonyabb, de az item átlagához képest is. Ez az egyetlen csoport, ahol kevésbé, de jellemző egyszerre még az is, hogy boldogabb, és hogy boldogtalanabb volt a gyermekkoruk, mint az átlagnak. Ennek a helyzetnek a kialakulásához a csoportban többféle ok is hozzájárult: az anyagi viszonyok, az érzelmi viszonyok, a család „szerkezete”, egy család tag miatt, és nyaralás/játék/gyermekmunka. (23. táblázat)²⁷.

A típusokat összehasonlítva a következő megállapítások tehetők. A szűkebb lakókörnyezetet vizsgálva feltűnő, hogy a cigány csoport nagymértékben eltér a másik háromtól. Mind a városi-falusi munkások közé, mind a középosztályba, mind a falusi szegények típusába tartozó válaszadók közel kétharmada cigányok által nem lakott, egyharmada vegyes utcákban élt. Egyik csoportban sem volt olyan megkérdezett, aki csak

²⁷ Az okokat érdemes lett volna különböző bontásokban és viszonyokban is elemezni, de a két kisebb elemszámú típusunk miatt módszertanilag nem lett volna ez megalapozott.

cigányok által lakott környéken töltötte volna gyermekkorának legnagyobb részét. Ezzel szemben a *cigányok csoportjába* sorolt 40 fő 68 százaléka vegyes összetételű településrészen, míg 18 százalékuk homogén cigány környezetben töltötte gyermekéveit.

23. táblázat A típusok a gyermekkorukról alkotott véleményük szerint (szubjektív önbesorolás alapján)

A gyermekkor megítélése	Városi-falusi munkások	Középosztály	Falusi szegények	Cigányok	Összesen
Különösen boldog volt	5,6%	11,9%	3%	7,7%	7,8%
Boldogabb volt az átlagnál	15,8%	25,9%	6,1%	25,6%	19,5%
Olyan volt, mint másnak	63,8%	51,9%	57,6%	43,6%	57%
Kevésbé volt boldog, mint másnak	11,9%	8,1%	24,2%	17,95	12,2%
Nagyon boldogtalan volt	2,8%	2,2%	9,1%	5,1%	3,4%
Az anyagi viszonyok miatt	14,7%	9,4%	42,9%	26,7%	17%
Szeretet/vita miatt	67,65	68,8%	42,9%	20%	58%
A család felbomlása és/vagy betegség miatt	0%	0%	0%	13,3%	2,3%
Családtag miatt	14,7%	15,6%	14,3%	20%	15,9%
Egyéb: nyaralás, játék, gyermekmunka	2,9%	6,3%	0%	20%	6,8%

A „középosztályba” (38%) illetve a „cigány”(34%) csoportba tartozó válaszadók körében vannak a legnagyobb arányban a gyermekkorukat inkább, vagy kiemelkedően boldognak ítélik, míg a *városi-falusi munkás családból* származó megkérdezettek 22, a *falusi szegényeknek* mindössze 9 százaléka vélekedik így. A legszegényebb háttérből induló válaszadók harmada, a *cigányok* 23 százaléka értékeli az átlagosnál kisebb-nagyobb mértékben boldogtalanak gyermekéveit, a *középosztálybeliek* között ugyanez az arány mindössze 10 százalék.

B.) Intézményes nevelés - általános iskola

A társadalmi mobilitás, a jó társadalmi pozíció megszerzésének, megtartásának kulcsa több szakember szerint az iskola és az oktatás. Összehasonlítottuk az általunk képzett csoportokat az általános iskolai múltjuk néhány vonatkozásában. Ezek a változók a következők voltak: az emlékek jellege az általános iskola alsó és felső tagozatáról és azt ott tanító pedagógusokról, az általános iskolában viselt tisztségek, a versenyek, s hogy élt-e át a vizsgálati személy valamilyen meghatározó, emlékezetes sikert vagy kudarcot.

A négy típus közös jellemzője, hogy a válaszadók emlékei kissé jobbák az alsó tagozatról, az alsó tagozatos pedagógusokról, mint a felső tagozatról, és lényegesen jobbák, mint a felső tagozatos pedagógusokról.

Mind az alsó tagozatos, mind a felső tagozatos tanárokról a „falusi szegény” csoportba tartozók emlékeznek a legkedvezőbben, azonban feltételezhetjük, hogy ez a kép elsősorban tiszteletből és nem feltétlenül valós pozitív élményekből építkezik. Ezt támasztja alá az is, hogy e csoport tagjai mind a első-negyedikes, mind az ötödik-nyolcadikos időszakot társaiknál rosszabbnak ítélik. A pedagógusok megítélését tekintve a két tagozat közötti legjelentősebb különbség a „város-falusi munkások” és a „cigányok” csoportjainak tagjai esetében (19, illetve 17 százalékpont) figyelhető meg. Minden egybevetve összességében a „város-falusi munkások” és „középosztályba” tartozók rendelkeznek az általános iskolai időszakról a legjobb élményekkel (24. táblázat).

24. táblázat Típusok az általános iskolai pozitív emlékek gyakorisága szerint

Általános iskola	Városi-falusi munkások	Középosztály	Falusi szegények	Cigányok	Összesen
Alsó tagozat	74,2%	75%	61,5%	69,7%	72,85
Alsó tagozatos pedagógusok	76,1%	69,2%	77,8%	71,9%	73,4%
Felső tagozat	70,2%	65,6%	58,3%	65,6%	66,9%
Felső tagozatos pedagógusok	57,1%	60,2%	61,5%	54,5%	58,4%

25. táblázat A típusok az általános iskolában megélt tisztségek, versenyek, sikerek és kudarcok megoszlása szerint

Item	Városi-falusi munkások	Középosztály	Falusi szegények	Cigányok	Összesen
volt tisztsége	40,9%	32,3%	80,6%	35%	40,5%
volt versenyen	68,5%	69,1%	57,7%	68%	68%
volt sikere	51,3%	64,6%	51,9%	54,3%	56,6%
volt kudarca	39,5%	38,3%	52%	44,1%	40,4%

Az általános iskolai évek alatt átélt sikereket, illetve kudarcokat tekintve szembevetendő, hogy a „falusi szegények” abszolút többségének (52%) - a többi csoportnál lényegesen nagyobb hányadának - van kellemetlen élménye, annak ellenére is, hogy 81 százalékuk töltött be valamilyen tisztséget (ez feltehetően részben a generáció által megélt történelmi időszak jellemzőiből ered). A másik három csoport meglehetősen hasonlít a tisztségeket viselők, versenyen részt vevők, kudarcot elszenvedők arányait tekintve. Lényeges különbség mutatkozik azonban a sikerekre emlékezők részesedésében: míg a „középosztályba” tartozók 65, addig a többi csoport közel 50 százaléka élt meg pozitív, az előrehaladását segítő élményeket (26. táblázat).

26. táblázat A típusok annak alapján, hogy a vsz. milyen tanuló volt (szubjektív önbesorolás alapján)

Milyen tanuló volt?	Városi-falusi munkások	Középosztály	Falusi szegények	Cigányok	Összesen
Gyenge	4%	7,8%	0%	17,5%	6,4%
Közepes	48,6%	41,1%	27,3%	27,5%	41,9%
Jó	33,9%	32,6%	51,5%	25%	34%
Jeles, kitűnő	2,3%	5,7%	3%	0%	3,3%
Változó	10,7%	12,1%	18,2%	30%	13,8%
egyéb	0,6%	0,7%	0%	0%	0,5%

Az önmagukat nagy arányban kudarcosnak minősítő „szegények” elkeseredettségét némileg magyarázza, hogy 55 százalékuk jónak vagy jelesnek minősítette tanulmányi eredményét, mégis jelenleg, átlagosan 37 évesen kell középiskolai tanulmányokat folytatniuk. A „városi-falusi munkások” és a „középosztály” tagjainak szubjektív megítélése gyakorlatilag egyformának tekinthető: relatív többségük közepesként (49, illetve 41%), közel harmaduk jóként (34, valamint 33%) jellemezte bizonyítványát. A leggyengébb tanulónak a „cigányok” típusba tartozók érezték magukat. Ők azok, akik a „változó” kategóriában is a legmagasabb arányban vannak képviselve, ami (ismerve a változó tanulmányi eredmény tendenciáját) szintén a gyengébb iskolai eredményeket jelentő kategóriákat erősíti.

C.) Intézményes nevelés – középiskola

- A városi-falusi munkások típusra különösen jellemző, hogy az általános iskola befejezése után érettségít nem adó középiskolában tanultak tovább. A középiskola választásának legfőbb indoka, hogy érdekelte őket az iskola, a szakma. A többi indokhoz képest jelentős még a szülői befolyás is. Jellemző a típusra, hogy a vizsgálati személyek családi okok miatt, vagy mert nem az iskolát, a választott szakmát, hagyta abba a tanulmányait (27. táblázat).

27. táblázat A típusok az általános iskola utáni időszak viszonylatában

Továbblépés az ált. isk. után	Városi-falusi munkások	Középosztály	Falusi szegények	Cigányok	Összesen
otthon maradt	0,6%	0%	0%	10,3%	1,3%
munkába állt	6,9%	3,6%	21,2%	15,4%	7,8%
érettségít adó középiskolába ment	10,9%	19,3%	15,2%	20,5%	15,3%
érettségít nem adó középiskolába ment	81%	75,7%	63,6%	43,6%	73,8%
egyéb	0,6%	1,4%	0%	10,3%	1,8%

- A középosztály csoportban is a középiskolában való továbbtanulás a jellemző, de valamivel többen kezdtek el érettségít adó középiskolát, s kevesebben érettségít nem adót, mint a városi-falusi munkások típusban. A középiskola választásának a jellemző indokai is nagyon hasonlóak: elsősorban a szakma érdekelte, de a szülők szerepe sem elhanyagolható (27. táblázat).

- A falusi szegények típushoz tartozókra egyforma mértékben jellemző az, hogy érdekelte a választott iskola és, hogy a szülők igyekeztek dönteni az iskolaválasztás kérdésében (27. táblázat).

- A „cigányok” csoportban a legjellemzőbb, hogy az általános iskola után otthon maradtak, s jellemző, hogy munkába álltak. A csoportban feltűnően magas azoknak az aránya, akik érettségít adó középiskolába léptek tovább, de tudjuk róluk, hogy egyikőjük sem fejezte be, hiszen tanulmányokat folytattak a vizsgálat idején esti/levelező gimnáziumi osztályokban. Ebben a típusban vannak a legkevesebben azok, akik érettségít nem adó középiskolát kezdtek el. Az iskola választásának jellemző motivációja, hogy a vizsgálati személyeket érdekelte a szakma, hogy abba az iskolába volt esélye bejutni. Ez utóbbi indokkal hasonló arányban érvényesül a szülők döntése (27. táblázat).

A válaszadókból alkotott típusok nem különböznek lényegesen az iskola kiválasztásának indokait tekintve a négy klasztert összehasonlítva. Egyformán legerősebb

motiváció volt a személyes érdeklődés az iskola vagy a szakma iránt. Azonban a *városi-falusi munkások és a középosztály* valamint a *falusi szegénység és a cigányok* között nagyobb a hasonlóság e tekintetben. Második helyen a szülők hatása szerepel mindegyik esetben, de a *falusi szegények* között ez az indok kimagaslóan erős (35%). Ez talán a hetvenes-nyolcvanas éveknek a körzetekre alapozott beiskolázási rendszerével, a faluk zártaságával, az elérhető iskolák megközelíthetőségével magyarázható. Abban a korban a továbbtanulást komolyan befolyásolta az, hogy pl. ingázással milyen iskola érhető el, a középiskola milyen messze van az autóbusz- vagy vasútállomástól, hogy a környéken milyen üzemek működtek. A szülők saját vagy a rokonok, ismerősök tapasztalatai alapján irányították az ilyen irányú ismeretekkel szinte nem is rendelkező gyermekeiket.

A *falusi szegénység és a cigányok* csoportjában van egy harmadik jelentősnek tekinthető motiváció is, ami a másik két csoportnál kevésbé kapott hangsúlyt: úgy érezték, hogy csak abba az iskolába volt esélyük bejutni. A klaszterekről eddig megismert jellemzőkkel ez valójában összhangban van, kivéve azt a tényt, hogy a *falusi szegények* az általános iskolában sokan érezték magukat jó vagy közepes tanulónak. Önmaguk jó megítélése adhatott volna nagyobb önbizalmat a vizsgálati személyeknek.

3.4.3.3. A tanköteleskor utáni időszak néhány vonatkozása

A.) Munkahely

- A *városi-falusi munkások típusban* a fiatal életkori átlagnak (27 év) megfelelően jellemzően 1-3 munkahellyel rendelkeztek már eddig, s alig jellemző rájuk az ennél több vagy az ennél kevesebb (0) munkahely. Ennek megfelelően 1-5 év, esetleg 4-7 év munkaviszonyuk volt. Viszonylag sokan vannak (14,4%), akik több mint 15 évet dolgoztak. A leghosszabb munkaviszony 28 év eben a csoportban. Azok, akik a vizsgálat idején volt munkaviszonyuk (54,6%), jellemzően úgy érzik, hogy a munkájuk megfelel a képességeiknek. Sokkal kevésbé elégedettek a munkájuk anyagi megbecsültségével (28. táblázat).

- A *középosztály csoportban* az életkori átlaggal (24 év) összhangban jellemzően a tagok 1-3, esetleg 4-7 munkahelyen dolgoztak már. Kevésbé jellemző, hogy egyetlen munkahelyük sem volt még. Munkaviszonyuk jellemzően 1-5 év vagy 6-10 év, ami összesen 78,8%-ot tesz ki. A leghosszabb munkaviszony 26 év. A csoport 52,5%-a a vizsgálat idején is dolgozott. A típusba besoroltak elégedettek a munkájukkal, úgy érzik, képességeiknek megfelelnek. A munkájuk anyagi vonzatával az e típusba besoroltak is kevésbé elégedettek, de a klasztereket egymáshoz hasonlítva kiderül, hogy ez a legelégedettebb csoport (28.táblázat).

- A *falusi szegények* közé tartozók jellemző életkora a legnagyobb (37 év), így nem meglepő, hogy a csoporton belül a hosszú munkaviszony (több mint 15 év) a jellemző. A sok éves munkaviszony ezen jellemzője (42,4%), és a leghosszabb munkaviszony (33 év) a négy klaszter között is kiemelkedő. Nincs közöttük olyan, akinek még nem volt munkaviszonya. A csoport kiugróan nagy részének (70,6%) a vizsgálat idején volt munkája, ami képességeinek jellemzően megfelel. E tekintetben ez a legelégedettebb csoport. A típusra jellemző, hogy a munkájuk anyagi elismerésével ők sem elégedettek (28.táblázat).

28. táblázat A típusok a munkaviszonnal kapcsolatos néhány tényezője szerint

Itemek	Városi-falusi munkások	Középosztály	Falusi szegények	Cigányok	Összesen
Munkahelyek száma					
0	11%	12,8%	2,9%	25,8%	13,1%
1-3	70,3%	58,7%	76,5%	45,2%	62,7%
4-7	18%	23,8%	17,6%	19,4%	19,7%
8-11	0,6%	4,6%	2,9%	9,7%	4,5%
Munkaviszony években					
kevesebb mint 1 év	5,9%	9,4%	0%	22,2%	9%
1-5 év	32,2%	36,5%	27,3%	50%	36%
6-10 év	25,5%	42,3%	12,1%	11,1%	22%
11-15 év	22%	16,5%	18,2%	0%	14%
több mint 15 év	14,4%	4,7%	42,4%	16,7%	19%
A vizsgálat idején munkaviszonya volt	54,6%	52,5%	70,6%	30%	51,9%
Képességeinek megfelel a munkája	78,6%	76,5%	87,5%	61,5%	76%
Anyagi igényeinek megfelel a munkája	37%	46,8%	33,3%	26,7%	36%

- A *cigány típusba* tartozók az egyik legfiatalabb csoport, így várható volt, hogy a jellemző munkaviszonyszám az 1-3. Munkaviszonyban jellemzően összesen 1-5 évet töltöttek. A típusok között az ebbe a csoportba tartozók között vannak a legtöbben olyanok, akik még egyetlen munkahellyel sem rendelkeztek, de a leghosszabb munkaviszony ennek ellenére mégis elég sok évet, 22 évet jelent. A kis létszámú csoportban nem találtunk olyan vizsgálati személyt, aki 11-15 éves munkaviszonnal rendelkezett volna, de úgy gondoljuk, ez a kis esetszám miatt a véletlennel magyarázható csak. A vizsgálat idején az e típusba tartozók

közül volt a legkisebb aránynak munkája. Ők érzik legkevésbé képességeiknek és anyagi igényeiknek megfelelőnek a munkájukat (28.táblázat).

Összehasonlítva a válaszadók típusait az fogalmazható meg, hogy a munkaviszony szempontjából legjobb helyzetben lévő *falusi szegények* a legelégedettebbek a munkájukkal. Munkahelyükön már régen dolgoznak, ismerik napjaink munkaerő-piaci helyzetét, a munkahelyi bizonytalanságokat, s a biztosnak tűnő munka elfogadásáért, a biztonságérzetért cserébe „minőségileg” elégedettek a munkájukkal. Felvetődhet az alacsony önértékelés kérdése is, amit néhány más vonatkozás, az általános iskolai önértékelés, az érettségivel kapcsolatos elvárásaik is jogossá tesz. De ez az a csoport is, amelyik az anyagilag szűkös gyermekkorukat a hét fokozatú skálán inkább a pozitív oldalon jelölte. Talán elmondható az róluk, hogy az alacsony önértékelésük miatt hajlamosak a helyzet elfogadására, nem vállalkoznak új helyzetek teremtésére, inkább állandóságra és biztonságra vágnak, még ha az, saját vágyaik és képességeik alatt marad is. A *középosztály* a legelégedettebb a munkája anyagi oldalával. Feltételezhető, hogy az iskolázottabb szülők társadalmi tőkájukkal gyermeküket adott helyzetben jobban fizető, esetleg minőségileg jobb munkához segítette. Legkevésbé elégedettek a *cigányok*, aminek oka, hogy ők a legfiatalabbak, még nagy terveik vannak, s hogy arányaikban nekik van a legkevésbé munkaviszonyuk. Valamint az is ismert, hogy társadalmunkban a cigányok kapják a legkvalifikálatlanabb, legrosszabb minőségű munkát, s a többségi társadalomhoz képest azok is csak alig tudnak végzettségüknek megfelelően elhelyezkedni, akik rendelkeznek valamilyen szakmával, magasabb végzettséggel.

B.) Érettségi

A vizsgálati csoportunkat klaszterenként megvizsgáltuk abból a szempontból, hogy mennyire tartják fontosnak a gimnáziumi végzettséget, az érettségi megszerzését, illetve hogy terveznek-e további tanulmányokat (29-31. táblázat).

Megkérdeztük a vizsgálati csoport véleményét az érettségi fontosságáról, amit egy hétfokozatú skálán kellett jelölniük. A skálán az 1-es azt jelentette, hogy egyáltalán nem fontos, a 7-es azt, hogy nagyon fontosnak érzi.

Mindegyik típusra különösen jellemző a hetes fokozat, miszerint nagyon fontosnak tartják az érettségi megszerzését, közöttük is kiemelkedően a *cigányok*. Ehhez képest kevésbé jellemző a hatos fokozat, míg a többi jelölés elhanyagolható. Ez alól csak a *falusi szegények* típus kivétel, mert náluk a kisebb arányú hatos fokozat mellett ugyanolyan arányban az ötös is jelen van. (29. táblázat)

Általában elmondható, hogy minden típusban az érettségi fontosságát jelző arányok a hetes fokozat felé haladva fokozatosan nő.

29. táblázat a típusok az érettségi fontossága szerint

Az érettségi fontossága 7 fokú skálán	Városi-falusi munkások	Középosztály	Falusi szegények	Cigányok	Összesen
1	0%	0,7%	2,9%	2,5%	0,8%
2	0,6%	0,7%	0%	0%	0,55
3	1,1%	0,7%	2,9%	2,5%	1,3%
4	4,6%	2,9%	5,9%	2,5%	3,9%
5	4%	8,6%	11,8%	0%	5,9%
6	21,8%	16,4%	11,8%	7,5%	17,5%
7	67,8%	70%	64,7%	85%	70,1%

Az érettségi fontosságának a minősítése csak a tanulási motivációval együtt értelmezhető igazán. A motiváció és a cél szoros összefüggést mutat. Előljáróban meg kell jegyeznünk, hogy meglepő és feltűnő, hogy a környezet tiszteletének, elismerésének a kivívása, mint motívum nemcsak az utolsó helyen szerepel minden klaszterben, de olyan kicsi arányban, hogy az már elhanyagolható. Két csoportban pedig egyértelműen 0%-os ennek az indoknak az előfordulása (30. táblázat).

- A városi-falusi munkások típusba tartozók jellemzően minőségileg jobb munkát szeretnének elérni az érettséggel, és önmaguknak, önmaguk előtt bizonyítani. Elhanyagolható tényező körükben a munkahelyi elvárás, és a környezet szerepe (30. táblázat).

- A középosztály csoportját elsősorban egy jobb munka reménye motiválta a tanulás folytatására. Fontos volt számukra, hogy önmaguknak (és nem a környezetnek) bizonyítsanak. Feltételezhető, hogy ez a bizonyítási vágy esetükben a családi háttérből is fakad, ahol a teljes vizsgálati csoporton belül iskolázottabb szülőket találtunk. Közöttük a legmagasabb a továbbtanulni akaró aránya, amit szintén a családi háttérrel, pl. az arányaiban iskolázottabb édesanyák hatásával magyaráztunk.

- A falusi szegények típusú csoport tagjainak a tanulási motivációi az önmaguknak való bizonyításon túl egyértelműen a munka világára szűkül. Ők azok, akik a teljes vizsgálati csoporton belül a legnagyobb arányban rendelkeznek munkahellyel (70,6%), és a jellemző életkor is magas (37 év). Életkoruk miatt az e típusba tartozók jelentős változásokat (pl. diploma megszerzését) már nem tervezik. Leginkább jobb fizetést szeretnének vagy jobb munkát (30. táblázat).

- A cigányok csoport tagjai, az előzetes ismereteink alapján vártan, elsősorban, és igen magas arányban munkát szeretnének kapni az érettséginek köszönhetően. Tudtuk róluk, hogy közöttük legnagyobb a munkanélküliség, pontosabban, hogy arányaikban közöttük voltak a

legkevesebben, akik a vizsgálat idején munkával rendelkeztek, illetve, hogy a jellemző életkor igen alacsony (24 év). Ezeknek megfelelően leginkább munkához szeretnének jutni, esetleg jobb vagy könnyebb munkához. A többi csoporthoz képest jóval kevesebben vannak, akik önmaguknak szeretnének bizonyítani, ami érthető is, hiszen nekik munka nélkül a mindennapi megélhetéssel is nehézségeik vannak, lehetnek.

Összehasonlítva a klasztereket ismét felfedezhető az alapvető hasonlóságokon belül, hogy a *városi-falusi munkások típusba és középosztályba tartozók* valamint a *falusi szegények és a cigányok csoportja közötti különbség*. Az előbbieket az érettségítől munkájukban elsősorban minőségi javulását („jobb munkát”), míg az utóbbiak ún. mennyiségi vagy anyagi javulását („jobb fizetést”, „munkát”) remélik. Önmagának inkább a *városi-falusi munkások és a falusi szegények* szeretnének. A *falusi szegények* esetében ez felfogható az önmagukról alkotott kép (jó tanulók az általános iskolában, jó családi anyagi viszonyok gyermekkorban) igazolásának is. A *középosztályba tartozók* kiugróan magas továbbtanulási terveikkel a magasabban iskolázott szülők és testvérek által alkotott képhez szeretnének igazodni, helyre hozva az általános iskolai, az általános iskola utáni „sikertelen” karriert.

30. táblázat A típusok aszerint, hogy mit várnak az érettségi megszerzésétől

Itemek	Városi-falusi munkások	Középosztály	Falusi szegények	Cigányok	Teljes vizsgálati csoport
munkát kap	13,8%	14,3%	5,9%	40%	18,5%
jobb munkát kap	27%	27,1%	20,6%	20%	23,7%
könnyebb munkát kap	4,6%	6,4%	2,9%	10%	5,9%
jobb fizetést	9,8%	7,1%	23,5%	2,5%	10,7%
munkahelye várja el	4,6%	2,1%	11,8%	2,5%	11,2%
önmagának akar bizonyítani	28,7%	19,3%	26,5%	12,5%	21,7%
nagyobb tiszteletet a környezettől	0,6%	0,7%	0%	0%	0,3%
tovább akar tanulni	10,9%	21,4%	5,9%	10%	12%
egyéb	0%	1,4%	2,9%	2,5%	1,7%

Némi eltérés mutatkozik a továbbtanulási tervek tekintetében a klaszterek között, elsősorban a cigány típus és a másik három típus között (31. táblázat), amiről láthattuk, hogy a teljes vizsgálati csoporton belül az érettségi megszerzésének indokai között csak kb. 12%-os gyakoriságú volt.

31. táblázat A típusok a tervezett továbbtanulás iránya szerint

A tervezett továbbtanulás iránya	Városi-falusi munkások	Középosztály	Falusi szegények	Cigányok	Összesen
kereskedelem, vendéglátás	4,4%	3,5%	5,6%	9,1%	4,6%
fegyveres testület	4,4%	2,3%	0%	18,2%	4,6%
egészségügy	2,2%	4,7%	11,15	13,6%	5,1%
pedagógia	5,6%	1,2%	05	9,1%	3,75
„diploma”	48,9%	61,7%	44,4%	27,3%	51,3%
még nem tudja, továbbtanul-e	28,9%	1,4%	27,8%	9,1%	22,2%

- A *városi-falusi típusra* jellemző a legnagyobb bizonytalanság. Nagy arányban válaszolták azt, hogy még nem tudják, hogy továbbtanulnak-e (szakma vagy diploma), illetve akikben már meg van a szándék, hogy milyen irányban, területen folytatná a tanulást (31. táblázat).

- A *középosztály típusra* jellemző a szándék, hogy folytatja a tanulmányait az érettségi után, elsősorban diplomát akarnak szerezni, de nem tudják még, hogy milyen területen (31. táblázat).

- A *falusi szegények csoport* kb. negyedének még nincsenek tervei az érettségit követő időszakra. Azoknak, akiknek van, jelentős része még nem tudja meghatározni a további tanulmányok irányát. Ebben a típusban mutatkozik némi határozott törekvés az egészségügy felé (31. táblázat).

- A *cigányok csoport* tűnik a leghatározottabbnak a továbbtanulási terveiket illetően. A többi típushoz képest viszonylag határozottan tudják, hogy mit szeretnének tanulni, milyen jellegű diplomát szeretnének megszerezni. Felbukkannak olyan területek, amik a többi klaszter esetén nem, vagy csak elhanyagolhatóan volt jellemző. Itt a kereskedelemre-vendéglátásra, a fegyveres testületekre és az egészségügyre gondolunk. Ebben a típusban a legmagasabb azoknak az aránya, akik olyan pályák (pedagógus, szociális, egészségügy) után érdeklődnek, amelyek első generációs diplomás foglalkozásoknak tekinthetők nemcsak napjainkban, de a történelem során is. Az első generációs mobilitás eszközének tekinthető a fegyveres testületekhez való bekerülés is. De azok aránya is itt a legmagasabb, akik az irányt még nem, csak a továbbtanulást döntötték el (30. táblázat).

Két típust érdemes külön kiemelni. A *középosztályhoz* tartozók igen magas arányban terveznek továbbtanulást de komolyabb elképzelés, céltudatosság nélkül. A „diploma”a cél, ami a családi elvárást, elismerés kivívását szolgálja. A legtudatosobbnak a *cigányok* tekinthetők. Közöttük igen magas a katonasághoz, rendőrséghez, pénzügyőrséghez való

bekerülés határozott vágya, ami a politika részéről támogatott, de a hétköznapokban még a diszkrimináció és az előítéletek miatt akadályozott.

C.) Saját család

Vizsgálati csoportunkból összesen 190-en voltak házások a vizsgálat idején. Megvizsgáltuk klaszterenként, hogy milyen iskolai végzettsége van a házastársaknak, illetve támogatja-e a tanulásban (32. táblázat).

32. táblázat A típusok a házastársak iskolai végzettsége, és a tanulásban való támogatottság szerint

A házastárs iskolai végzettsége	Városi-falusi munkások	Középosztály	Falusi szegények	Cigányok	Összesen
kevesebb mint 8 osztály	0%	0%	3,2%	16,7%	1,6%
8 osztály	12%	1,8%	9,7%	41,7%	10,5%
szakmunkásképző	53,3%	49,1%	48,4%	25%	49,5%
érettségi	23,9%	36,4%	32,3%	16,7%	28,4%
felsőfokú végzettség	10,9%	12,7%	6,5%	0%	10%
A házastárs támogatja a tanulást	97,6%	88,9%	93,5%	80%	93,3%

- A városi-falusi munkások típusba tartozó személyek házastársa elsősorban szakmunkás végzettségűek. Arányaiban több közöttük az érettségizett, mint a nyolc osztályt végzett társ. Sőt, ez utóbbiak aránya ugyanannyi, mint a felsősokú végzettséget szeretteké. Nem találtunk olyat, aki kevesebb, mint nyolc osztállyal rendelkezett volna. Ebben a csoportban kapnak legnagyobb arányban támogatást a tanulmányaikat folytató vizsgálati személyeink. (32. táblázat).

- A középosztály csoportjába jellemzően olyan vizsgálati személyek kerültek, akiknek felesége/férje szakmunkás bizonyítványt vagy érettségit szerzett. Nincs közöttük olyan, aki nem fejezte be az általános iskolát, s elhanyagolható azok száma, akik nyolc osztályt. Összességében ennek a csoportnak a házastársai tűnnek a legmagasabban iskolázottnak (32. táblázat).

- A falusi szegények típusba tartozók házastársának iskolázottsága a szakmunkás végzettség és az érettségi tekintetében nagyon hasonló képet mutat, mint a középosztály csoport. Az eltérés az alacsonyabb és a magasabb iskolai végzettség esetén mutatkozik

ezen típus hátrányára. Találtunk néhány olyan társat is, akik kevesebb, mint nyolc osztályt végeztek csak (32. táblázat).

- *A cigány csoportba* tartozók házastársának iskolai végzettsége érdekes, a többi klaszternél tapasztaltakkal ellentétes tendencia mutatkozik. A legmagasabb a nyolc osztályt be nem fejezők aránya, s az arány csökken az iskolai végzettség emelkedésével. Azonban nincs közöttük olyan, akinek a férje/felesége felsőfokú végzettséget szerzett volna. Magas arányban, de a többi klaszterhez képest a legkevésbé az ebbe a csoportba tartozók élvezik párjuk támogatását (32. táblázat).

IV. ÖSSZEGZÉS

Vizsgálatunkban a felnőttoktatás egy hosszú múltra visszatekintő formájára a gimnáziumi képzésre koncentráltunk. A felnőttoktatás célja és funkciója, hogy tanköteles koron túl az egyén számára a továbblépés, esetleg mobilitás lehetőségét, *esélyét* biztosítsa. A felnőttoktatásban résztvevő, a tanulási helyzetük szerinti egyik csoport azok csoportja, akik számára a tanulás a munkaerőpiacra való bekerülést vagy minőségileg jelentősen jobb munkát jelent. A megszerzett bizonyítvány biztosíthatja számukra, hogy hátrányos helyzetből egy jobb helyzetbe kerüljenek, illetve a korábban hozzájuk hasonlóan hátrányos helyzetűek elé kerüljenek. Vizsgálati csoportunkról feltételeztük a vizsgálat szervezésének időszakában, hogy többszörösen hátrányos helyzetűek mind az országos, mind a megyei összehasonlítás változói alapján. Úgy gondoltuk, hogy életüket, karrierjüket hátráltatják, vagy éppen akadályozzák a régió jellemzői, valamint a saját életük eseményei.

Vizsgálatunk célját azokkal kapcsolatban fogalmaztuk meg, akik ma, napjainkban, amikor az érettségi formálisan felértékelődött, társadalmi elvárás, „politikai” cél lett, ami azonban azt is jelenti, hogy már nem jelent (majd) privilégiumot, előnyökhöz juttató végzettséget, hiszen általánossá válik, vált, mégis az érettségi megszerzését tűzték ki céljuknak. A felsőoktatásban (a képzési rendszer negyedik fokozatán) megfigyelhető – indukált- tömegesedés lefelé gyűrűzve középfokon is megjelent negatív következményével együtt. A tömegesedés egy-egy fokozat, szint, végzettség könnyebb elérhetőségét hozta magával, ami az adott bizonyítvány elértéktelenedését eredményezte. Az érettségi is veszített értékéből, státuszából, de a gyors folyamatok miatt a köztudatban, közmegítélésben még érezhető a régi súlya. Valamint az érettségi belépőt jelent egy, szintén a múlt mércéje szerinti áhított és irigyelt világba, a diplomások világába. Már kikerültek a főiskolákról, az egyetemekről azok a friss diplomások, akik az eltömegesedés első áldozatai, akiknek diplomája gyakran munkára sem jogosít fel, nemhogy egy kiváltságos munkára. A végzettségek inflálódásának (kredencializmus) (Kozma, 2002) tudatosodása a nem magasan iskolázott társadalmi rétegekben még nem történt meg. Vizsgálatunk során feltettük a kérdést, hogy miért választják ezt a képzést, mit remélnek tőle? Szerettük volna tudni, hogy azok, akik felnőttként, esetleg több évnyi tanulás kihagyása után alkalmasnak érzik nehezített feltételek között az érettségi megszerzésére, miért nem szerezték azt meg korábban, tanköteles korban, a nappali iskolarendszerben.

Mivel a „Mayer-modell”²⁸ (2000) egy területileg kiterjedtebb vizsgálat alapján készült, és Szabolcs-Szatmár-Bereg megye az országos átlaghoz képest gazdasági és szociális viszonyait tekintve egy hátrányos helyzetű, elmaradott régióhoz tartozik, ez a különbség kimutatható lesz Szabolcs-Szatmár-Bereg megye esti/levelező tagozatú gimnáziumi osztályaiban tanuló ifjú- és felnőtt korúak anyagi, szociális és társadalmi helyzetében, háttérében is. 1. hipotézisünkben arra számítottunk, hogy ezek a különbségek negatív irányú eltérést mutatnak: halmozottan hátrányos helyzetű családi háttérrel, nehezebb anyagi helyzetet. Továbbá feltételeztük (2. hipotézis), hogy az esti/levelező tagozaton tanuló cigány származású gimnáziumi diákok esetében, nemcsak a „Mayer-képhez”, de a Szabolcs-Szatmár-Bereg megyei, hasonló keretek között tanuló személyekhez képest is fokozott mértékű a negatív irányú eltérés.

Első lépésben elemeztük a demográfiai adatokat, ami néhány más változóval együtt lehetővé tette, hogy a 2000-ben közzétett Mayer-képpel összehasonlítsuk. Mayer (2000) leírta azoknak a diákoknak a jellemzőit, akik napjainkban a felnőttoktatásban vesznek részt. Meg kellett állapítanunk, hogy az előzetes elképzeléseinket részben igazolta a vizsgálat.

A Mayer-kép és a nem cigány származású „szabolcsi tanulók” jellemzői között eltérés nem mutatkozott, azaz a megye hátrányos helyzete miatt nem érdeklődnek „mások” (jobb vagy rosszabb családi háttérrel, munkaerő-piaci helyzettel, iskolai előélettel, sbt. rendelkezők) a felnőttoktatás iránt, mint az ország egyéb területein. A teljes vizsgálati csoportunkra vonatkozó jellemzők szinte teljes mértékben megegyeztek a Mayer-től olvasottakkal, a különbségek pedig elhanyagolhatóak, vagyis a vizsgálat cáfolta az 1. hipotézisünket. Viszont eltéréseket mutatott a teljes vizsgálati csoporthoz (= Mayer-kép) viszonyítva a cigány származásúak csoportja néhány ponton, vagyis a vizsgálat részben igazolta a 2. hipotézisünket.

A tipikus diák jellemzői²⁹ huszonéves nő, akit két szülő nevelt 14 éves koráig. Az édesapjuk szakmunkás, az édesanyjuk általános iskolai végzettségű. Mindkét szülő korábban szakmunkásként dolgozott, jelenleg vagy szakmunkásként dolgoznak vagy már nyugdíjasok. Két testvére van, akik szakmunkásképzőt végeztek vagy érettségizettek. *A tipikus cigány hallgató esetében a szülők alacsonyabban iskolázottak és a vizsgálat nem volt munkaviszonyuk. Esetében több testvérrel kellett számolnunk, akik szintén alacsonyabban iskolázottak voltak.*

²⁸ bővebben a 3.4.2. „Tipikus diák”... című fejezetben

²⁹ A könnyebb áttekinthetőség kedvéért a „tipikus” cigány származású diákra vonatkozó jellemzőket ebben a fejezetben dőlt betűvel szedtük.

Falun élt 14 éves koráig, vegyes összetételű utcában, családja nem költözött gyermekevei alatt. Lakásuk 60-80 m², (sőt 100 m²-es), 1,5-2 szobás volt, vezetékes vízzel, ahol testvéreivel megosztva volt gyerekszobája. *A tipikus cigány diáknak nagyobb esélye volt arra, hogy gyermekkorában vezetékes víz és fürdőszoba nélkül nőjön fel.*

Családja, a túl alacsony jövedelem miatt beosztásra kényszerült, de anyagi biztonságban élt. *A cigányok diák nagyobb eséllyel szólt a családon belüli alkoholizmusról és a rossz pénzbeosztásról. Az anyagi nehézségek miatt kértek segítséget, pl. segílyt (a cigányok diák családja gyakrabban), de nem kaptak.*

50-100 darab könyv volt a család birtokában. Másokhoz hasonlóan volt boldog a gyermekkorában, szeretetteljes és vallásos nevelést kapott.

Bölcsödébe, óvodába járt, amiről kellemes emlékei vannak. *Ezzel szemben a tipikus cigány tanuló nem járt bölcsödébe, óvodába sem biztos vagy csak rövid ideig. De ha járt,akkor nagyon kellemes, szeretetteljes emlékeik vannak erről az időszokról.* Az alsó és a felső tagozatról pozitív emlékei vannak; az alsós pedagógusokat szerették, a felső tagozatosokról már több a negatív élmény. Az általános iskolában közösségi tisztséget nem viselt, versenyeken volt, helyezést inkább csapatban szerzett; szakkörre járt felső tagozatban. A versenyeken való részvételt iskolai sikernek érzi.

Évveszteség nélkül végezte el az általános iskolát, úgy érzi, az általános iskolában közepes képességű volt. Alsó tagozaton kicsit jobbak voltak az eredményei, ami felső tagozatban fokozatosan romlott. Szakmunkásképzőbe adta be a jelentkezését.

Szakmunkásképzőben kezdte el középfokú tanulmányait, amit nem fejezett be, az első év közben vagy az első tanév után otthagya. A középiskolát a választáskor érdekesnek találta. *A cigány hallgatónak nagyobb esélye volt arra, hogy egyetlen iskolába sem kerül be, mert sehova nem veszik fel. Otthon maradt vagy elment dolgozni. A középiskolát annak alapján választotta elsősorban, hogy hova van esélye bejutni.* Az iskolás évek alatt nem volt példaképe.

A középiskolából kikerülve még nem állt munkába vagy csak egy rövid ideig tartó munkaviszonya volt; nincs munkahelye, mert nincs munkalehetőség a környéken, illetve mert most tanul.

Fontosnak érzi az érettségi megszerzését; elsősorban jobb munkát remél az érettségitől; továbbtanulási terve alakulnak; még nem akarta abbahagyni az esti gimnáziumot. *A tipikus cigány tanuló nagyon fontosnak érzi az érettségit. Munkát, jobb fizetést remél tőle, és továbbtanulási terveit akarja megvalósítani utána.*

Nem házas, a szüleivel él, akik támogatják a tanulásban, hajlandóak ez idő alatt eltartani, sőt a családi munkamegosztás alól is felmenteni. *Ha a cigány tanuló mégis házas, akkor párja aluliskolázott, és nagy az esély arra, hogy nem támogatja a tanulásban.*

Harmadik hipotézisünkben azt feltételeztük, hogy a „második esély iskolába” járó hallgatók között szocio-demográfiai jellemzőik alapján elkülöníthető különböző csoportok, típusok motivációja is különböző, a motivációk csoportonként változnak.

Az elemzés során tíz változó mentén négy csoportot különítettünk el. A típusokat egymáshoz viszonyítva neveztük el, ami csak egymáshoz képest felelnek meg a szociológiából ismert társadalmi osztályok-, réteg elnevezésekkel: *„városi-falusi munkás családból, középosztályból, falusi szegény családból és cigány családból származó hallgatók”*. Már a változók között is szerepelt olyan, ami a családtól kapott kulturális tőkét jellemezte (pl. a szülők iskolai végzettsége), de a típusok későbbi elemzése során további finomításokat kaptunk.

Bár mind a négy típusba tartozók nagyon fontosnak tartják az érettségit, a *„városi-falusi munkáscsaládból és középosztálybeli családból származók”* elsősorban jobb munkához szeretnének jutni az érettségivel, másodsorban önmaguknak bizonyítani. Az utóbbiak között a legmagasabb a továbbtanulni szándékozók száma. A *„falusi szegény családból származók”* jobb munkát vagy jobb fizetést remélnék az érettségitől, kevésbé akarnak továbbtanulni, ami az életkorukkal és meglévő munkaviszonyukkal is magyarázható. Vagyis látható, hogy nem csak a csoportok szocio-demográfiai jellemzői különböznek, hanem az ezeken csoportba tartozók motivációja is, tehát e két tulajdonság között összefüggés feltételezhető.

"A *„cigányok csoportja”* és a másik három típus közötti eltérés két ponton is markánsan jelenik meg. Mivel közöttük voltak a legkevesebben, akik munkaviszonnal rendelkeztek, elsősorban munkát akarnak szerezni az érettségi bizonyítvány birtokában. Továbbtanulási terveik aránya átlagosnak mondható, azonban az e típusba tartozók feltűnően határozott elképzeléssel rendelkeznek már a tanulmányaik első évének a végén is. Elsősorban a fegyveres testületi, a kereskedelmi-vendéglátási vagy az egészségügyi munka vonzza őket. Elképzeléseinkhez képest kevesebben akarnak pedagógussá válni, ha mégis, akkor az óvoda vagy a felnőttoktatás világa érdekli őket. A vártnak megfelelően az informatika, a nyelv a műszaki pályák nem vagy csak alig jelentek meg a tervek között. A vizsgálat igazolja 4. hipotézisünket, ami a cigány származású tanulók motivációjának erőteljes különbözőségét feltételezte.

Vizsgálatunk során végig volt még egy gondolat, amire különös hangsúlyt fektettünk az elemzések során. Kíváncsiak voltunk, hogy a motivációk között szerepel-e egy

„referencia személy” jelenléte, hatása (5. hipotézis), továbbá, hogy a cigány származású tanulók motivációi között dominánsabb helyet foglal-e el „referencia személy” jelenléte, hatása (6. hipotézis).

Mindenkinél találtunk egy-egy személyt, akik az életük egy pontján fontos volt a tanácsával, a segítségnyújtásával, mintegy fordított az életükön vagy lökést adott. De fel kellett ismernünk, hogy ezek a személyek nem csak olyan típusú „referencia személyek” voltak, akikre számítottunk. Például egy analfabéta nagyapa, akinek nevelési elveit a nagymama vitte tovább, egy pedagógus, aki odafigyelt a tanítványára, egy testvér, aki a családi viszonyok miatt nem tanulhatott tovább, de a fiatalabb testvérét bízta, stb. Elsősorban „pillanat személyeket” találtunk, akik csak egy adott helyzetben váltak „sorsfordítónak” egy tetteikkel vagy mondatukkal. Erre legpregnánsabb a következő két példa: *„Hallottam a Sanyitól, a Sanyitól, hogy van ez a gimnázium. De én közben meg zöldárúztam, ő is zöldárúzott. Büszkélkedett, hogy ő gimnáziumba fog járni. Hogy indítottak egy gimnáziumi iskolát, és szóljak egy pár embernek. Ő is zöldárúzott, én is. A nagybanin találkoztunk. Én megyek! Hát te ne gyere, mert egész nap a zöldárún vagy. Mondtam, ha te rá tudsz érni, akkor én is. De oda tanulni is kell! Mondtam, hogy tanuljál te. És akkor én is bekerültem.”* (Péter, 29 éves) *„....ekkor dolgoztam a presszóban, B-ban. És akkor keresztanyám, az a Klinikán dolgozott még akkor, mondta, hogy figyelj már, van egy ilyen képzés, most beszéltem a R. Á-val. Dicsekedett vele az orvosnál, hogy iskolába jár. Két év alatt le fog érettségizni ingyen. Figyel, menjünk mi is. Két év csak.”* (Anna, 24 éves)

Az általunk „pillanat személyeknek” nevezett emberek a vizsgálati személyeink környezetében éltek, ugyanazt csinálták, ugyanúgy éltek, mint ők. A „pillanat személyek” a hiúságukra hatottak, azaz a „ha ő igen, akkor én is”-effektus érvényesült. A munkánk, a dolgozat elején, és a vizsgálati célban megfogalmazott kérdés, mi szerint kik és miért akarják ma esti/levelező tagozaton, felnőttként megszerezni az érettségit, ahelyett, hogy egy erős, piac- és időtálló szakmát tanulnának ki, másodlagossá vált akkor, amikor felismertük az érettségi szerepét és több irányú hatását a hátrányos helyzetű, aluliskolázott réteg körében.

Tehát vizsgálatunk eredményei alapján mind az 5., mind a 6. hipotézisünket el kell vetnünk.

Vizsgálatunk hozott még egy eredményt: a felnőtt korosztálynak szervezett esti és levelező tagozatos gimnáziumi képzés hatása három irányú:

- hatása az egyénre: kulturális és társadalmi tőkéje gyarapodásával várható gazdasági növekedése is (munkát kap, előnyösebb munkakörbe kerül, az érettségivel lehetősége nyílik újabb, addig előle elzárt képzésekre stb.),

- hatása a társadalomra: mivel az érettségit megszerzett személy már saját családjára hat, megfogalmaz igényeket és elvárásokat saját (már meglévő) gyerekeivel kapcsolatban,
- hatása a cigányságra, mint populációra: mivel az esti/levelező tagozaton tanulók addigi élet- és iskolai karrierje igen hasonlít saját élet- és iskolai karrierjére.

A tanulás, esetünkben az érettségi megszerzésének (remélt) hatásai közül nekünk, a vizsgálatot végzőknek a második és a harmadik tűnik izgalmasnak. A társadalmi hatás összetevői közül igazán fontosnak a családnak, a szülőnek, a gyermeknek a kulturális és társadalmi tőkéjének a gyarapodását tekintjük. A magasabb iskolai végzettséget szerző szülő gyermeke elé magasabb tanulmányi követelményeket állít, akár menetközben változtatva azt, mivel meglát és megtanul utakat, lehetőségeket, amelyek a gyermek későbbi boldogulását, életkarrierjét segítik. Ha a szülőnek a magasabb iskolai végzettségével sikerül minőségileg és anyagilag jobb munkakörbe és munkakörülmények közé kerülni, akkor emberi kapcsolati is átalakulnak, bővülnek, amik legegyszerűbb esetben is az alkalmankénti tájékozódásban, információszerzésben segítik majd.

A magasabb iskolai végzettség hatása a cigányságra vagy tágabban a hátrányos helyzetű társadalmi csoportokra abban mérhető, hogy a magasabb iskolai végzettséget szerzett egyének a tanulmányaik előtt hasonló életet éltek, mint környezetük. A környezet számára ők is „egyek voltak a sok közül”. A tanulás miatt „mások” lettek, de továbbra is közöttük éltek. A környezet előtt, lépésről-lépésre jutnak el az egyének a vágyott végzettséghez. A környezet látja, hogy mivel jár a tanulás (pl. napi rendszerességű otthoni tanulás), hogy milyen erőfeszítéseket kell érte tenni, hogy milyen lemondással és hozadékkal jár. A környezet mintát kap egy olyan tevékenységre, olyan útra, aminek lépései addig ismeretlen vagy alig ismert volt a számára. Az elérhető személyes példa közelebb hozza és átléphetővé teszi az akadályokat és azok magasságát. Az oktatáspolitikusoknak, az oktatás tervezőinek, ha valóban komolyan gondolják a hátrányos helyzetű csoportok iskolázottsági mutatóinak a javítását (társadalmi, gazdasági érdekekből), akkor nem szabad figyelmen kívül hagyniuk az emberi természetet, pl. az emberi természet ezen összetevőit.

V. SZAKIRODALOM

1. A közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény kisebbségekre vonatkozó főbb rendelkezései. Convientuarea 1998/2-3. <http://www.jgytf.u-szeged/tanszek/roman/cv239804.htm>
2. Alba, Richard D. és Logan, John R. és Crowder, Kyle (1997): *White Ethnic Neighborhoods and Assimilation: The Greater New York Region 1980-1990*, Social Forest, 3., 883-912.p.
3. Allport, G. (1999): *Az előítélet*. Osiris Kiadó, Budapest
4. Ambrus Péter: *Cigányság és iskola*, Iskolakultúra, 1994/8.
5. Anderson, Beverly J. (1990): *Minorities and Mathematics: The New Frontier and Challenge of the Nineties*, The Journal of Negro Education 3., 260-272.p.
6. Andor Mihály (1998): *Az esélyek újratermelődése*. Educatio 3. 419-435.p.
7. Andor Mihály (szerk) (2001): *Romák és oktatás*. Iskolakultúra, Pécs
8. Andorka Rudolf – Bukodi Erzsébet – Harcsa István (1994): Társadalmi mobilitás. In: Andorka Rudolf – Kolosi Tamás – Vukovich György (szerk): *Társadalmi R riport 1994*. TÁRKI, Budapest, 293-310.p.
9. Andorka Rudolf (1997): *Bevezetés a szociológiába*. Osiris Kiadó, Budapest
10. Apling, Richard, N. (1993): *Proprietary Schools and Their Students*, The Journal of Higher Education, 4., 379-416.p.
11. Aronson (2003): *A társas lény*. KJK Kerszöv, Budapest
12. Atkinson, Tony (1998): *Társadalmi kirekesztődés, szegénység és munkanélküliség*. Esély, 4.sz., 3-18.o.
13. Babusik Ferenc (2000a): *Az iskolai hatékonyság kulcstényezői a roma fiatalok oktatásában*. Delphoi Consulting, <http://www.delphoi.hu/download-pdf/roma-altisk-2.pdf>
14. Babusik Ferenc (2000b): *Kutatás a roma gyerekeket képző általános iskolák körében*. Delphoi Consulting, <http://www.delphoi.hu/download-pdf/roma-altisk-1.pdf>

15. Babusik Ferenc (2002a): A roma óvodáskorúak óvodáztatási helyzete. Delphoi Consulting, <http://www.delphoi.hu/download-pdf/roma-ovoda.pdf>
16. Babusik Ferenc (szerk) (2002b): A romák esélyei Magyarországon. Kávé Kiadó, Budapest
17. Babusik Ferenc (2003): Késői kezdés, lemorzsolódás – Cigány fiatalok az általános iskolában. Delphoi Consulting, <http://www.delphoi.hu/download-pdf/roma-altisk-3.pdf>
18. Babusik Ferenc (2005): Az esélyegyenlőség korlátai Magyarországon. L' Harnattan, Budapest
19. Bajomi Iván (2001): *Mit lehetne tenni a legelesettebbek oktatásáért?* Új Pedagógiai Szemle, október, 95-100.p.
20. Bajusz Klára (2000): *A felnőttkori tanulás motivációi. Felnőttkori tanulási képességek.* Esély 2000 konferencia anyag, www.romaweb.hu
21. Béres Csaba (2002): A szociális kirekesztődés elleni küzdelem, a szocializáció lehetőségei hátrányos helyzetű (roma) fiatalok körében. In: Béres Csaba (szerk): *Kirekesztődés vagy integrálódás?* Kossuth Egyetemi Kiadó, Debreceni Egyetem, Debrecen, 26-64.p.
22. Bernstein, Basil (1992): Nyelvi szocializáció és oktathatóság In: Szabó Ákosné (szerk): *Szemelvénygyűjtemény a nevelésszociológia tanulmányozásához.* Kézirat, Tankönyvkiadó, Budapest, 207-236.p.
23. Blaskó Zsuzsa (1998): *Kulturális tőke és társadalmi reprodukció.* <http://www.mtapti.hu/mszt/19983/balsko.htm>
24. Bleich, Erik (1998): *From International Ideas to Domestic Policies: Educational Multiculturalism in England and France,* Comparative Politics, 1., 81-100.p.
25. Bogdán János (1996): *A cigány oktatásfejlesztési programokról.* Iskolakultúra, 4.sz. 116-126.p.
26. Bokor Ágnes (1987): *Szegénység a mai Magyarországon,* Magvető Kiadó, Budapest,
27. Boldizsár Mária (1978): *Mit tettünk értük? Pedagógusok a hátrányos helyzetű tanulókért,* Tankönyvkiadó, Budapest

28. Bourdieu, P. (1978): *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése. Tanulmányok.* Gondolat Kiadó, Budapest
29. Bourdieu, Pierre (1998): Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke In: Lengyel György – Szántó Zoltán (szerk)(1998): *Tőkefajták. A társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája*, Aula, 55-176.p.
30. Brown, M. Christopher II (2001): *Collegiate Desegregation and the Public Black College: A New Policy Mandate*, The Journal of Higher Education, 1., 46-62.p.
31. Cline, Tony-de Abreu, Guida-Fihosy, Cornelius-Gray, Hilary-Lambert, Hanna-Neale, Jo (2002): *Minority Ethnic Pupils in Mainly White Schools*. University of Luton, Research Report, July,
<http://www.dfes.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR365.pdf>
32. Coleman, S (1998): A társadalmi tőke az emberi tőke termelésében In: Lengyel György – Szántó Zoltán (szerk)(1998): *Tőkefajták. A társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája*, Aula, 11-14.p.
33. Cseh-Szombathy László (1990): Családi viszonyok In: Andorka Rudolf – Kolosi Tamás – Vukovich György (szerk): *Társadalmi Riport 1990*. TÁRKI, Budapest, 487-500.p.
34. Csepeli György (1992): Előítéletek In: Szabó Ákosné (szerk): *Szemelvénygyűjtemény a nevelésszociológia tanulmányozásához*. Kézirat, Tankönyvkiadó, Budapest, 90-104.p.
35. Csomor Gyula – Lada László (1999): *A „második esély” intézmény- és programrendszerének kifejlesztése a közoktatásban*, Módszertani Lapok: Felnőttoktatás, 3.sz. 17-19.o.
36. Csongor Anna (1991): A cigány gyerekek iskolái. In: Utasi Ágnes és Mészáros Ágnes (szerk): *Cigánylét*. Budapest, MTA Politikai Tudományok Intézete, 179-200.p.
37. Csongor Anna (1991): *Szegregáció az általános iskolában. Cigány osztályok Magyarországon*. Oktatókutató Intézet, Budapest,
38. Csongor Anna –Szuha Péter (1992): Cigánykultúra, cigány kutatások. BUKSZ, 1992/nyár, 235-245.p.

39. Diósi Ágnes (1988): *Cigányút*, Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest
40. Dyer, Henry S. (1972): Some Thoughts About Future Studies In: Monsteller, Frederick és Moynihan Daniel P. (szerk.): *On Equality of Educational Opportunity*, Vintage Books a Division of Random House, New York, 384-422.p.
41. Egedy Tamás (2001): *A társadalmi kirekesztés és a lakótelepek*. Tér és Társadalom. 1.sz. 91-110.p.
42. Erickson, Bonnie H. (1996): *Culture, Class, and Connections*, The American Journal of Sociology, 1., 217-251.p.
43. Erős Ferenc – Mészáros Ágnes (2001): Pszichológiai szempontok és problémák a magyarországi cigányság helyzetére vonatkozó kutatásokban In: Kovalcsik Katalin (szerk.): *Tanulmányok a cigányság társadalmi helyzete és kultúrája köréből*. IFA-OM-ELTE, Tanítók Kiskönyvtára 9. 235-253.p.
44. Evans, Karen – Haffenden, Ian G. (1991): *Education for young adults: International perspectives*. London New York, Routledge
45. Faludi András (1964): *Cigányok ...* Kossuth Könyvkiadó, Budapest
46. Farkas Péter (1996): *A leszakadó rétegek oktatása*, Educatio, 1.sz., 50-59.p.
47. *Fehér Könyv. Tanítani és tanulni*. 1996. Európai Bizottság. MŰM.
48. Ferge Zsuzsa (1991): *Szociálpolitika és társadalom*, T-Twins K. és Tipográfiai Kft, Bp, 187.p.
49. Fiáth Titanilla (2000.): A magyarországi roma népesség általános iskolai oktatása. Átfogó szakirodalmi kismonográfia. <http://www.delphoi.hu/download-pdf/roma-oktat-monogr.pdf>.
50. Filepné Nagy Éva – Fónai Mihály (2001a): A roma kisebbség néhány szociológiai vonatkozása Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében. In: *Közelítések I*. Budapest, Országos Közoktatási Központ, 93-139.p.
51. Filepné Nagy Éva – Fónai Mihály (2001b): *A roma tanulók helyzete a közoktatásban Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében*. Educatio (tavasz), 169-177.p.
52. First, Joy A. és Way Wendy L. (1995): *Parent Education Outcomes: Insights into Transformative Learning*, Family Relations, 1., 104-109.p.

53. Flap, H.,D.- De Graaf,N.D.(1998): Társadalmi tőke és megszerzett foglalkozási státus In: Lengyel György – Szántó Zoltán (szerk)(1998): *Tőkefajták. A társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája*, Aula, 21-151.p.
54. Fónai Mihály – Filepné Nagy Éva (2002): *Egy megyei romakutatás főbb eredményei*. Szociológiai Szemle. 3. 91-115.p.
55. Fónai Mihály (2004): Romák és az iskola: lehetőség a kitörésre? In: A tanuló felnőtt – a felnőtt tanuló. Felnőttoktatási Akadémia 2003, Gyula, 2003. szeptember 10-12., Országos Közoktatási Intézet Integrációs Fejlesztési Központ, Budapest
56. Forray Katalin (1998): *Cigánykutatás és nevelésszociológia*. Iskolakultúra 8.sz. 3-13.p.
57. Forray R. Katalin (1998): *A cigányság oktatásának egyes kérdései Európában*, Magyar Pedagógia, 1.sz., 3-16.p.
58. Forray R. Katalin – Hegedűs T. András (1991): *Oktatáspolitikai változások a cigány gyerekek iskoláztatásában*. Iskolakultúra, 5.sz. 7-18.p.
59. Forray R. Katalin – Hegedűs T. András (1991): *Támogatás és integráció: Oktatáspolitikai szempontok a cigányság iskoláztatásához*. Oktatókutató Intézet, Budapest
60. Forray R. Katalin – Hegedűs T. András (1998): *Cigány gyerekek szocializációja: család és iskola*. Budapest, Aula
61. Forray R. Katalin – Híves Tamás (1999): *Cigány kisebbségi oktatáspolitikai*. Educatio, 8.sz., 377-380.p.
62. Forray R. Katalin – Kozma Tamás (1993): *Tanulási szándékok és elhelyezkedési lehetőségek*. Info-társadalomtudomány, 26.sz., 39-49.p.
63. Forray R. Katalin – Szegál A. Borisz (2000): *A cigány gyermek Kelet-Európa iskoláiban*. Educatio, 9.sz. 291-303.p.
64. Forray R. Katalin (1997): *Az iskola és a cigány család ellentétei. (Hipotetikus modell)* Kritika, 7.sz. 16-19.p.
65. Forray R. Katalin (1998): *Cigánykutatás és nevelésszociológia*. Iskolakultúra, 8.sz. 3-13.p.

66. Füleki Dániel (2001): *A társadalmi kirekesztés és befogadás indikátorai.* Szociológiai Szemle, 2.sz., 84-95.p.
67. Gáti Ferenc (1982): *Gyermekvédelem az iskolában,* Tankönyvkiadó, Budapest
68. Gáti Ferenc (1983): *Gyermek- és ifjúságvédelmi alapismeretek,* ELTE BTK, Budapest
69. Gordos Ágnes (2000): *A kulturális és a társadalmi tőke szerepe az általános iskolás cigány gyerekek iskolai előmenetelében: az egészség – magatartást vizsgáló 1998-as kutatás részeredményeinek gazdaságszociológiai elemzése.* 7.sz.. 93-101.p.
70. Gulyás Sándor (1976): *Cigánygyerekek hátrányai és esélyei.* Tankönyvkiadó, Budapest
71. H. Sas Judit (1976): *Életmód és család: az emberi viszonyok alakulása a családban (Békés-megyei életmód-vizsgálat alapján),* Akadémiai Kiadó, Budapest
72. H. Sas Judit (1984): *Nőies nők és férfias férfiak: A nőekkel és a férfiakkal kapcsolatos társadalmi sztereotípiák élete.* Akadémiai Kiadó, Budapest
73. Hablicsek László (2000): Kísérlet a roma népesség előreszámítására 2050-ig. In: Horváth Ágota –Landau Edit-Szalai Júlia (szerk.): *Cigánynak születni. Tanulmányok, dokumentumok.* Aktív Társadalom Alapítvány, Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest, 243-276.p.
74. Harsányi Eszter – Radó Péter (1997): *Cigány tanulók a magyar iskolában.* Educatio, 6. 1.sz., 48-59.p.
75. Havas Gábor-Kemény István-Kertesi Gábor (1998): *A relatív cigány a klasszifikációs küzdőtéren,* Kritika, 3.sz., 31-33.p.
76. Havas Gábor-Kemény István-Liskó Ilona (2002): *Cigány gyerekek az általános iskolában.* Oktatókutató Intézet, Új Mandátum Kiadó,
77. Juhász József (2000): *Változás az iskolarendszerű felnőttoktatásban.* Köznevelés. 56.29. 2-3.p.
78. Kardos Krisztina (1996): A pozitív diszkrimináció külföldi gyakorlata, In: Gereben Ágnes, Kardos Krisztina és Nemes Dénes (szerk): *A pozitív diszkrimináció elmélete és gyakorlata,* Minoritás Alapítvány, Budapest, 7-48.p.

79. Kemény István (1996): *A romák és az iskola*, Educatio 5.1.sz., 71-83.o.
80. Kemény István (2001): A magyarországi roma (cigány) népességről In: Kovalcsik Katalin (szerk): *Tanulmányok a cigányság társadalmi helyzete és kultúrája köréből*. IFA-OM-ELTE, Tanítók Kiskönyvtára 9. 159-173.p.
81. Kemény István (2001): *A romák és az iskola*, Beszélő. január
82. Kemény István (szerk): *A magyarországi romák*. Változó világ 31.
83. Kende Ágnes (2002): *A magyar oktatás és a cigány gyerekek*. Család, Gyermek, Ifjúság. 1.sz., 17-21.p.
84. Kende Ágnes (2002): *A magyar oktatás és a cigány gyerekek*. Család, Gyermek, Ifjúság. 1.sz., 17-21.p.
85. Kereszty Zsuzsa (1984): *Bevezetés az egésznapos nevelésbe: Napköziotthon, iskolaotthon, klubnapközi*, Tankönyvkiadó, Budapest
86. Kertesi Gábor – Kézdi Gábor (1996): *Cigány tanulók az általános iskolában – helyzetfelmérés és egy cigány oktatási koncepció vázlata = Cigányok és iskola*, Educatio Füzetek 3., Budapest
87. Kertesi Gábor (1995): *Cigány gyerekek az iskolában, cigány felnőttek a munkaerőpiacon*. Közgazdasági Szemle, 42.sz., 30-65.p.
88. Kertesi Gábor (2000): Az empirikus cigánykutatások lehetőségeiről. In: Horváth Ágota –Landau Edit-Szalai Júlia (szerk.): *Cigánynak születni. Tanulmányok, dokumentumok*. Aktív Társadalom Alapítvány, Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest, 211-238.p.
89. Kerülő Judit (2002): *Hátrányos helyzetű csoportok és a felnőtt oktatás*. Esély 2000 Konferencia konferencia anyaga, http://www.oki.hu/cikk.asp?Kod=esely-Kerulo_Hatranyos.html
90. Kézdi Gábor (1999): A roma tanulók középiskolai továbbtanulása. In: *A cigányok Magyarországon*. Budapest
91. King, Joyce E. (1991): *Dysconscious Racism: Ideology, Identity, and the Miseducation of Teachers*, The Journal of Negro Education, 2., 133-146.p.

92. Kocsis Károly – Kovács Zoltán (1999): A cigány népesség társadalomföldrajza In: Glatz Ferenc (szerk): *A cigányok Magyarországon. Magyarország az ezredfordulón*, MTA, Budapest, 13-21.p.
93. Kósáné Ormai Vera (1981): *A pedagógus és a nehezen nevelhető gyermek = Pszichológia a gyakorlatban 40.*, Akadémia Kiadó, Budapest
94. Kovács István Vilmos (2004): *Esélyteremtés hátrányban*. Új pedagógiai Szemle, Január, 3-11.p.
95. Kozma Tamás (1975): *Hátrányos helyzet. Egy oktatásügyi probléma társadalmi vetületei*, Tankönyvkiadó, Budapest
96. Kozma Tamás (1979): *Hátrányos helyzet. Korszerű nevelés*, Tankönyvkiadó, Budapest
97. Kozma Tamás (2001): *Bevezetés a nevelésszociológiába*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
98. Kozma Tamás (2002): *A negyedik fokozat. Élet és Irodalom*, 12.sz. <http://es.fullnet.hu/0212/publi.htm>
99. KSH (2003): *2001. évi Népszámlálás 6. Területi adatok, 6.16 Szabolcs-Szatmár-Bereg megye az adatok értékelése*
100. Lada Zsolt – Lada László (2000): A felnőttoktatás helyzete Magyarországon 1999. In: Mayer József (szerk): *A felnőttoktatás tartalmi fejlesztése*. OKI. Felnőttoktatási Központ
101. Ladányi János – Szelényi Iván (2000a): Az etnikai besorolás objektivitásáról. In: Horváth Ágota – Landau Edit-Szalai Júlia (szerk.): *Cigánynak születni. Tanulmányok, dokumentumok*. Aktív Társadalom Alapítvány, Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest, 203-210.p.
102. Ladányi János – Szelényi Iván (2000b): Ki a cigány? In: Horváth Ágota – Landau Edit-Szalai Júlia (szerk.): *Cigánynak születni. Tanulmányok, dokumentumok*. Aktív Társadalom Alapítvány, Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest, 179-193.p.

103. Ladányi János – Szelényi Iván (2000c): Még egyszer az etnikai besorolás „objektivitásáról”. In: Horváth Ágota –Landau Edit-Szalai Júlia (szerk.): *Cigánynak születni. Tanulmányok, dokumentumok*. Aktív Társadalom Alapítvány, Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest, 239-242.p.
104. Ladányi János-Csanádi Gábor (1983): *Szelekció az általános iskolában*. Magvető Kiadó, Budapest
105. Ladányi János-Szelényi Iván (1997): *Ki a cigány?*, Kritika, 2.sz.,
106. Ladányi János-Szelényi Iván (1998): *Az etnikai besorolás objektivitásáról*, Kritika, 3.sz.,
107. Ladányi János-Szelényi Iván (2001): *A roma etnicitás „társadalmi konstrukciója” Bulgáriában, Magyarországon és Romániában a piaci átmenet korszakában*. Szociológiai Szemle, 4.sz. 85-95.p.
108. Ladányi János-Szelényi Iván (2004): *A kirekesztettség változó formái*, Napvilág Kiadó, Budapest
109. Lapiere, Richard T. (1928): Race Prejudice: France and England, Social Fores, 1., 102-111.p.
110. Lengyel György – Szántó Zoltán (szerk)(1998): *Tőkefajták. A társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája*, Aula
111. Levin, Jack és Levin, William C. (1991): *Sociology of Educational Late Blooming*, Sociological Forum, 4., 661-679.p.
112. Liégeois, Jean-Pierre (2002): *Kisebbségek és oktatás –cigányok az iskolában-*. Centre de recherches tsiganes, Pont Kiadó, Budapest
113. Liégeois, Jean-Pierre (2002): *Romák, cigányok, utazók*. Centre de Recherches Tsiganes, Pont Kiadó, Budapest
114. Liskó Ilona (1997): Hátrányos helyzetű gyerekek a szakképző iskolákban. *Educatio*, tavasz, 60-73.p.
115. Liskó Ilona (2001): *A cigány tanulók és a pedagógusok*. Iskolakultúra. 12.sz. 3-14.p.
116. Loránd Ferenc (2000): Az ún. „hátrányos helyzet” fogalmáról és kezeléséről a közoktatásban. In: Hoffmann Rózsa (szerk): *Az esélyteremtő közoktatásért. A*

- közoktatás szerepe a hátrány, kudarc, leszakadás megelőzésében, leküzdésében.*
Az Országos Köznevelési Tanács az 1999. évről. Oktatási Minisztérium-Országos Köznevelési Tanács, 13-34.p.
117. Loss Sándor (2000): Út a kiegészítő iskolába In:Horváth-Landau-Szalai (szerk): *Cigánynak születni.*Új Mandátum Kiadó, 365-403.p.
118. Matras, Hudah (1980): *Comparative Social Mobility*, Annual Review of Sociology, 6., 401-431.p.
119. Mayer József (1993): *Adalékok a dolgozók gimnáziumai történetéhez.* Iskolakultúra. 7. 61-65.p.
120. Mayer József (1995): *A dolgozók általános és középiskolái.* Új Pedagógiai Szemle. 2. 34-45.p.
121. Mayer József (1999a): *Felnőttoktatási konferencia Nyíregyházán.* Köznevelés.15. 2.p.
122. Mayer József (1999b): *Második esély az iskolarendszerű felnőttoktatás: a hagyományok rabsága és a megújulás kényszer között.* Fejlesztő Pedagógia.2-3.sz., 60-62.p.
123. Mayer József (2000): *Az iskolarendszerű felnőttoktatásról 2000-ben.* Új Pedagógiai Szemle.11. 13-22.p.
124. Mayer József (2003): A hátrányos helyzetű társadalmi csoportok kialakulása, a felzárkóztatás lehetőségei In:Palotás Zoltán(szerk):*Önkormányzat és közoktatás 2002.* Szekszárd, 2002.november 14-15, Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 46-58.p.
125. Merelman, Richard M. (1973): *Social Mobility and Equal Oppurunity*, 2., 213-236.p.
126. Mezey Barna (2001): A magyarországi cigányok rövid története In: Kovalcsik Katalin (szerk): *Tanulmányok a cigányság társadalmi helyzete és kultúrája köréből.* IFA-OM-ELTE, Tanítók Kiskönyvtára 9. 83-91.p.
127. Mező Ferenc (2001): *Etnográfia és demográfia az Amerikai Egyesült Államokban,* Társadalomkutatás, 3.4.sz. 171-188.p.

128. Mihály Ildikó (2000): *Esélyegyenlőtlenség – az első híján van-e második esély?* Új pedagógiai Szemle, március, 89-98.p.
129. Mihály Ildikó (2003): *Felnőttek tanulása – Elméleti és gyakorlati tapasztalatok.* Új Pedagógiai Szemle, Október, 121-132.p.
130. Mihály Ottó (1979): *Közoktatás és permanens nevelés*, MTA, Budapest
131. Mihály Ottó (1989): *Iskola és pluralizmus*, Edukáció, Budapest
132. Miksa Lajos (1989): *Minden második gyermek veszélyeztetett*, Köznevelés 9.sz.,
133. Mojzesné Székely Katalin (2002): Ifjúság, hátrányos helyzet, szocializáció – az alapproblémák értelmezése In: Béres Csaba (szerk): *Kirekesztődés vagy integrálódás?* Debreceni Egyetem Kossuth Egyetemi Könyvkiadó, Debrecen, 7-25.p.
134. Muller, Walter és Karle, Wolfgang (1993): *Social Selection in Educational Systems in Europe*, European Sociological Review, 1., 1-23.p.
135. Nagy József (1980): *5-6 éves gyermekink iskolakészültsége*, Akadémia Kiadó, Budapest
136. Neményi Mária: Kis roma demográfia. In: Horváth Ágota –Landau Edit-Szalai Júlia (szerk.): *Cigánynak születni. Tanulmányok, dokumentumok.* Aktív Társadalom Alapítvány, Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest, 277-282.p.
137. Novák Gábor (2002): „Célunk az integráció erősítése” *Beszélgetés Mohácsi Viktória miniszteri biztossal.* Köznevelés, 31.sz., 3.p.
138. Orolin Zsuzsa(1980): *Szegénység – alacsony jövedelműség – hátrányos helyzet*, Szociológia 1.sz., 131.p.
139. Papp János (1997): *Hátrányos helyzet*, Educatio, 1.sz. 3-7.p.
140. Pik Katralin (1999): *Roma gyerekek és a speciális iskolák.* Educatio, 2.sz., 297-311.p.
141. Polónyi István (2002): *Az oktatás gazdaságtana.* Osiris Kiadó, Budapest.
142. Pongrácz Tiborné – S.Molnár Edit (1996): *Gyermekek nevelni* In: Andorka Rudolf – Kolosi Tamás – Vukovich György (szerk): *Társadalmi Riport 1996.* TÁRKI, Budapest, 332-351.p.

143. Radó Péter (1997): *Jelentés a magyarországi cigány tanulók oktatásáról*. NEKH, Budapest. <http://www.meh.hu/nekh/Magyar/radio.htm> , 2003.01.27.
144. Reardon, Sean F. és Yun, John T. (2001): *Suburban Racial Change and Suburban School Segregation, 1987-95*, *Sociology of Education*, 2., 79-101.p.
145. Réger Zita (1978): *Cigány osztály, „vegyes” osztály – a tények tükrében*. *Valóság*, 8.sz., 77-89.p.
146. Réger Zita (1995): *Cigány gyerekek nyelvi problémái és iskolai esélyei*. *Iskolakultúra*, 36.5., 102-106.p.
147. Richardson, John T.E. és King, Estelle (1998): *Adult Students in Higher Education: Burden or Boon*, *The Journal of Higher Education*, 1., 65-88.p.
148. Rigó Rozália (1995): *Tapasztalatok a gyermekekkel foglalkozó intézményekben*. *Iskolakultúra*. 5.sz. 89-93.p.
149. *Romák a XXI. század Magyarorszáján*. Multidiszciplináris Konferencia a Kölcsey Ferenc Protestáns Szakollégium szervezésében, Budapest, 2001. március 24-25.p.
150. Rosen, Sherwin (1998): *Emberi tőke* In: Lengyel György – Szántó Zoltán (szerk)(1998): *Tőkefajták. A társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája*, Aula, 71-100.p.
151. Sággy Erna (1995): *Peremhelyzetben*. Alternatív pedagógiai módszerek esélye a cigány gyerekek oktatásában. *Iskolakultúra*, 6-7.sz.,
152. Somlai Péter (1986): *Konfliktus és megértés. A családi kapcsolatrendszer elmélete*. Gondolat Kiadó, Budapest
153. Somlai Péter (1997): *Szocializáció. A kulturális átörökítés és a társadalmi beilleszkedés folyamata*. Corvina, Gyula
154. Somlai Péter (2002): *Húsz év. Családi kapcsolatok változásai a 20. század végi Magyarországon*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest
155. Szabó Ákosné (1996): *Szegénység és iskola. Kor- és kórkép a tanulásban akadályozott népesség iskoláztatásáról*, Trezor, Budapest
156. Szabó László Tamás (1988): *A „rejtett tanterv”*. Magvető Kiadó, Budapest

157. Szakolczai Árpád (1992): A cigányság értékrendjének sajátosságai In: Szabó Ákosné (szerk): *Szemelvénygyűjtemény a nevelésszociológia tanulmányozásához*. Kézirat, Tankönyvkiadó, Budapest, 280-295.p.
158. Szebenyi Péter (2000): A hátrányok típusai és kezelésük különbségei In: Hoffmann Rózsa (szerk): *Az esélyteremtő közoktatásért. A közoktatás szerepe a hátrány, kudarc, leszakadás megelőzésében, leküzdésében*. Az Országos Köznevelési Tanács az 1999. évről. Oktatási Minisztérium-Országos Köznevelési Tanács, 47-58.p.
159. Szegál Borisz (1995): *A cigány gyermekek oktatásának fejlesztése a nemzetközi összehasonlítás tükrében*. Iskolakultúra 5.sz. 85-88.p.
160. Szívósné Tóth Annamária (1999): *Szabolcs-Szatmár-Bereg megye iskolarendszerű felnőttoktatása*. Pedagógiai Műhely.2. 51-57.p.
161. Szívósné Tóth Annamária (2001): Az iskolarendszerű felnőttoktatás helyzete és távlatai Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében. In: *Közelítések I.* Országos Közoktatási Intézet Felnőttoktatási és Kisebbségi Központja, Érd, 7-92.p.
162. Szuhay Péter (1999): *A magyarországi cigányok kultúrája. Etnikus kultúra vagy a szegregáció kultúrája*. Panoráma Kiadó, Budapest
163. Tomka Miklós (1983): A cigányok története In: Szegő László (szerk): *Cigányok – honnét jöttek, merre tartanak?* Kossuth Kiadó, Budapest, 36-52.p.
164. Túza Tibor (1990): *Rugalmas tanterv és óraterv*, Köznevelés 3.sz. 15.p.
165. Veczkó József (1990): *A gyermekvédelem pedagógiai és pszichológiai alapjai*, Tankönyvkiadó, Bp, 126.p.
166. Zám Mária (1990): *A szegénység*, Társadalmi Szemle, 5.sz., 58.p.
167. Zsigmond Anna (1998): *Igazságos diszkrimináció vagy visszajára fordított rasszizmus*. Új Pedagógiai Szemle, október, 73-80.p.

MELLÉKLETEK

I. számú melléklet**Az összes tanuló és a cigánytanulók száma, százalékos megoszlása,
a cigánytanulók aránya megyénként 1992/93-ban**

Megye	Összes tanuló (fő)	Összes tanuló megoszlása (%)	Cigánytanulók (fő)	Cigánytanulók megoszlása (%)	Cigánytanulók aránya
Budapest	166145	15,93	6730	9,07	4,05
Baranya	41323	3,96	4082	5,05	9,88
Bács-Kisk.	56295	5,4	2511	3,38	4,46
Békés	40697	3,90	2028	2,73	4,98
Borsod	84064	8,06	13189	18,03	15,93
Csongrád	42210	4,05	1359	1,83	3,22
Fejér	45556	4,37	1109	1,49	2,43
Győr-S.	45105	4,32	834	1,12	1,85
Hajdú-B.	60273	5,78	4291	5,78	7,12
Heves	399	3,16	3886	5,23	11,79
Komárom	32909	3,16	1331	1,79	4,04
Nógrád	22555	2,16	3589	4,83	15,91
Pest	97325	9,33	4348	5,86	4,47
Somogy	33745	3,45	3865	5,21	11,45
Szabolcs-Sz-B.	68746	6,59	9032	12,53	13,53
Szolnok	45430	4,36	5025	6,77	11,06
Tolna	26853	2,57	2206	2,97	8,22
Vas	27504	2,64	876	1,18	3,18
Veszprém	41531	3,98	1442	1,94	3,47
Zala	31781	3,05	2038	2,75	6,41
Összesen	1043019 fő	100%	74241 fő	100 %	7,12

(Forrás: MKM 1992/93. évi általános iskolai adatfelvételének iskolasoros adatai)

II. számú melléklet

Az összes tanuló és a cigánytanulók száma, százalékos megoszlásuk, valamint a cigánytanulók aránya településtípusok szerint 1992/93-ban

Településtípus	Összes tanuló (fő)	Összes tanuló megoszlása (%)	Cigánytanulók (fő)	Cigánytanulók megoszlása (%)	Cigánytanulók aránya
Budapest	166045	15,93	6730	9,07	4,05
Megye-központ	195737	18,77	8031	10,82	4,10
Város	291629	27,96	17744	23,09	6,08
Község	389508	37,34	41736	56,22	10,72
Összesen	1043019	100	74241	100	7,12

(Forrás: MKM 1992/93. évi általános iskolai adatfelvételének iskolasoros adatai)

IV. számú melléklet

Az összes tanuló és a cigánytanulók száma, százalékos megoszlásuk, valamint a cigánytanulók aránya a különböző iskolaméret kategóriákon belül 1992/93-ban

Iskolaméret	Összes tanuló száma	Cigánytanulók száma	Cigánytanulók aránya
250 fő alatti	230622	26174	11,3
250 fő feletti	812397	48077	5,91
ÖSSZESEN	1043019	74241	7,12

(Saját számítás MKM 1992/93. évi általános iskolai adatfelvételének iskolasoros adatai alapján)

III. számú melléklet

Az összes tanuló és a cigánytanulók száma, százalékos megoszlásuk, valamint a cigánytanulók aránya településméretek szerint 1992/93-ban

Településméret	Összes tanuló (fő)	Összes tanuló megoszlása (%)	Cigánytanulók (fő)	Cigánytanulók megoszlása (%)	Cigánytanulók aránya
Budapest	166045	15,93	6730	9,07	4,05
Megye-központ	195737	18,77	8031	10,82	4,10
20000 fő fölötti város	140624	13,48	7528	10,14	5,35
10-20000 fős város	107223	10,28	7114	9,58	6,63
10000 fő alatti város	43782	4,20	3102	4,18	7,09
5000 fő fölötti község	48450	7,52	5758	7,76	7,34
2-5000 fős község	152396	14,61	14739	19,85	9,67
1-2000 fős község	106843	10,24	13386	18,01	12,51
1000 fő alatti község	51819	4,97	7876	10,61	15,20
Összesen	1043019	100	74241	100	7,12

(Forrás: MKM 1992/93. évi általános iskolai adatfelvételének iskolasoros adatai)

V. számú melléklet

**Az összes tanuló és a cigánytanulók száma
és százalékos megoszlásuk az iskolába járó cigánytanulók aránya alapján
átlagos arányukat is feltüntetve 1992/93-ban**

Cigánytanulók aránya az iskolában	Összes tanuló (fő)	Összes tanuló megoszlása (%)	Cigánytanulók	Cigánytanulók megoszlása (%)	Cigánytanulók aránya
5% alatt	653831	62,69	10440	14,6	1,5
5-10%	161684	15,5	11624	15,66	7,19
10% fölött	227504	21,82	52117	70,28	22,9
Összesen	1043019	100	74241	100	7,11

(Forrás: MKM 1992/93. évi általános iskolai adatfelvételének iskolasoros adatai)

VI. számú melléklet

**Az ország általános iskoláinak megoszlása
a cigánytanulók arányának függvényében 1992/93-ban**

Cigány tanulók aránya az iskolában	Általános iskolák száma
0%	946
0-2%	606
2-5%	588
5-10%	501
10-22%	523
22% felett	538
Összesen	3704

(Forrás: MKM 1992/93. évi általános iskolai adatfelvételének iskolasoros adatai)

KÉRDŐÍV

1.) Iskola neve:

2.) Osztály:

3.) Neme: (1) – nő (2) - férfi

4.) Lakhelye (település neve):

5.) Kora:

6.) Kik nevelték 14 éves koráig? Kérem jelölje meg az életkort is!

- (1) - Mindkét vérszerinti szülő
- (2) - Vérszerinti anya egyedül
- (3) - Vérszerinti apa egyedül
- (4) - Vérszerinti anya + nevelőapa
- (5) - Vérszerinti apa +nevelőanya
- (6) - Nagyszülő
- (7) - Rokon
- (8) - Állami gondozott volt
- (9) - egyéb:

7.) Miért bomlott fel a család, ha nem a vérszerinti szülők nevelték együtt?

- (1) - Válás miatt
- (2) - Haláleset miatt
- (3) - egyéb:

8.) Szülei legmagasabb iskolai végzettsége (Kérem írja be a végzettségnek megfelelő számot a személy mellé: Apa: Anya:

- (1) - nem járt iskolába
- (2) - 1-4 osztály
- (3) - 5-8 osztály
- (4) - szakmunkásképző
- (5) - érettségi (gimnázium vagy szakközépiskola)
- (6) - főiskola vagy egyetem

9.) Az Önt, 14 éves koráig nevelő más felnőtt iskolai végzettsége (Kérem írja be a végzettségnek megfelelő számot a személy mellé:

Ki ? (pl. nagymama, rokon, stb)	Legmagasabb iskolai végzettsége (számmal jelölve)
---------------------------------	--

- (1) - nem járt iskolába
- (2) - 1-4 osztály
- (3) - 5-8 osztály
- (4) - szakmunkásképző
- (5) - érettségi (gimnázium vagy szakközépiskola)
- (6) - főiskola vagy egyetem

10.) Az Önt, 14 éves koráig nevelő személyek foglalkozása jelenleg:

.....

.....

.....

.....

11.) Ha jelenleg nem dolgoznak a szülei, akkor a felsoroltak közül mi érvényes rájuk?

- (1) – háztartásbeli
- (2) – öregségi nyugdíjas
- (3) – rokkant nyugdíjas
- (4) - munkanélküli

.....

.....

.....

.....

12.) Ha az Önt, 14 éves koráig nevelő személyek ma már nem aktív dolgozók, akkor milyen munkakört töltöttek be utoljára?

.....

.....

.....

13.) Hány testvére van?

14.) A testvérei legmagasabb iskolai végzettsége és jelenlegi foglalkozása:

.....

.....
.....
.....
.....

15.) Hol lakott 14 éves koráig:

- (1) – Budapesten
- (2) – megyeszékhelyen
- (3) – egyéb városban
- (4) – faluban
- (5) – tanyán

16.) Melyik állítás igaz arra az utcára, ahol 14 éves koráig ált:

- (1) – csak nem cigányok által lakott
- (2) – cigányok és nem cigányok által lakott
- (3) – csak cigányok által lakott

17.) Milyenek voltak a lakáskörülményei annak a családnak, ahol gyermekkorában élt?

Szobák száma:

A lakás nagysága (négyzetméter):

Az ott élők száma:

Saját szoba: (1) - Igen (2) - Nem

Testvérekkel közös gyerekszoba: (1) - Igen (2)- Nem:

Vezetékes víz: (1)- Igen (2) - Nem

Fürdőszoba: (1) – Igen (2) - Nem

18.) Megítélése szerint, mindent összevetve, milyen volt az Önök anyagi helyzete, anyagi körülményeik a környezetükben élő családokhoz képest? Helyezze el a családjukat egy 1-től 7-ig terjedő skálán! Az 1-es az akkori legrosszabb, a 7-es az akkori legjobb helyzetet jelölje. Karikázza be a megfelelő számot!

1 2 3 4 5 6 7

19.) Kért-e a családja segílyt az Ön gyermekkorában? (1) – Igen (2) - Nem

20.) Kapott-e a családja segílyt az Ön gyermekkorában? (1) – Igen (2) - Nem

21.) Becsülje meg, hogy az Önt, 14 éves koráig nevelő családnak hány könyve volt!

.....

22.) Gyermekkorai emlékei alapján voltak-e anyagi gondjaik?

- (1) - Igen, rendszeresen voltak anyagi gondjaink
- (2) - Szigorú takarékossgal szűkösen kijöttünk a pénzünkből
- (3) - Beosztva, de biztonságban kijöttünk a pénzünkből
- (4) - Anyagi gondok nélkül éltünk
- (5) - Egyéb

23.) Ha voltak anyagi gondjaik, annak mi volt az oka:

- (1) - a rossz pénzbeosztás
- (2) - túl alacsony jövedelem
- (3) - alkoholizmus
- (4) - betegségek: pl.:
- (5) - egyéb:

24.) Az alábbiak közül mi volt jellemző a családon belül a gyermeknevelésre? Sorolja fel a személyeket (pl. apa, anya, nevelőanya, nevelőapa, nagymama, nagypapa), és írja mellé a jellemző sorszámát!

Az Önt nevelő személy	A jellemző nevelési stílus sorszáma

- (1) - szelíd, szeretet teljes
- (2) - demokratikus
- (3) - következtelen
- (4) - szigorú
- (5) - elhanyagoló

25.) Vallásosak voltak-e az Önt nevelő személyek?

- Apa/nevelőapa: (1) - igen (2) - nem
Anya/nevelőanya: (1)- igen (2) - nem
Rokon: (1) - igen (2) – nem

26.) Vallásos szellemben nevelték Önt? (1) – igen (2) - nem

27.) Jelenleg vallásos-e Ön?

- (1) – vallásos vagyok, az egyház tanítását követem
- (2) – vallásos vagyok a magam módján
- (3) – nem tudom eldönteni, hogy vallásos vagyok-e
- (4) – inkább nem vagyok vallásos
- (5) – a vallásos tanok hamisak

28.) Milyen vallást gyakorol?

29.) Volt-e valakinek nagy szerepe az Ön nevelésében az Önt közvetlenül nevelőkön kívül?

- (1) – Igen
- (2) – Nem

Ha igen, akkor ki volt az?

.....
.....

30.) Összességében hogyan ítéli meg, mennyire volt boldog a gyermekkorá?

- (1) - különösen boldog volt
- (2) - boldogabb volt, mint általában másoké
- (3) - olyan boldog volt, mint általában másoké
- (4) - nem volt olyan boldog, mint általában másoké
- (5) - nagyon boldogtalan voltam

31.) Miért?

.....
.....
.....

32.) Volt-e bölcsődés? (1) - Igen (2) – Nem

33.) Volt-e óvodás? (1) – Igen (2) – nem

34.) Ha volt óvodás, milyen emlékei vannak az óvodáról?

.....
.....
.....
.....

35.) Mit meséltek a szülei erről az időről?

.....
.....
.....

36.) Hány osztályt végzett el 15 éves koráig?

37.) Hány éves korában fejezte be az általános iskola 8 osztályát?

.....
.....
.....

38.) Milyen emlékei vannak az általános iskola alsó tagozatáról?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

39.) Milyen emlékei vannak az alsó tagozatos pedagógusairól?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

40.) Milyen emlékei vannak az általános iskola felső tagozatáról?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

41.) Milyen emlékei vannak a felső tagozatos tanáraitól?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

42.) Volt-e valamilyen megbízatása, tisztsége az általános iskolában? (1) – Igen (2) – Nem

43.) Ha volt, akkor mi volt az a megbízatás, tisztség, és hányadik osztályban?

.....
.....
.....

44.) Vett-e valamilyen versenyen részt? (1) -Igen (2) – Nem

45.) Ha igen, akkor milyen versenyen vett részt, és hányadik osztályban és milyen helyezést ért el?

.....
.....
.....

46.) Járt-e valamilyen szakkörbe? (1) – Igen (2) – Nem

47.) Ha igen, akkor milyen szakkörbe, és hányadik osztályban?

.....
.....
.....

48.) Volt-e példaképe az általános iskolai évek alatt? (1) – Igen (2) - Nem

49.) Ha igen, ki volt a példaképe és miért?

.....
.....

.....

50.) Voltak-e sikerei az általános iskolában? (1) – Igen (2) – Nem

51.) Ha igen, akkor milyen sikerei voltak és hányadik osztályban?

.....
.....
.....
.....

52.) Voltak-e kudarcai az általános iskolában? (1) – Igen (2) - Nem

53.) Ha igen, akkor milyen kudarcai voltak és hányadik osztályban?

.....
.....
.....
.....

54.) Ha volt kudarca az általános iskolában, az milyen hatással volt az későbbi és jelenlegi életére?

.....
.....
.....

55.) Hogyan értékeli önmagát az általános iskolai évek alatt?

- (1) – általában gyenge tanuló voltam
- (2) – általában közepes tanuló voltam
- (3) – általában jó tanuló voltam
- (4) – általában jeles és kitűnő tanuló voltam
- (5) – változó volt a teljesítményem
- (6) - egyéb:

56.) Gyerekként mi szeretett volna lenni?

.....
.....

57.) Mit szeretett volna csinálni az általános iskola után:

- (1) – dolgozni
- (2) – továbbtanulni

58.) Hol?:

59.) Mi történt Önnel az általános iskola után?

- (1) – otthon maradt
- (2) – munkába állt
- (3) – érettségit adó középiskolába ment
- (4) – szakmunkásiskolába ment
- (5) – egyéb:

.....

60.) Ha Ön nem tanult tovább, akkor folytassa a 64. kérdéssel!

61.) Ha továbbtanult, de nem fejezte be, hány osztályt végzett el a középiskolában?

.....

Miért nem fejezte be?

.....

.....

62.) Ha továbbtanult, akkor miért azt az iskolát/szakmát választotta? (Több válasz is lehetséges!)

- (1) – engem érdekelt, én szerettem volna
- (2) – a szüleim választották
- (3) – csak ide volt esélyem bejutni
- (4) – máshova nem vettek fel
- (5) – valaki biztatott, hogy próbáljam meg
- (6) – közel volt az iskola
- (7) – kollégiumot adtak
- (8) – távol akartam kerülni a családomtól
- (9) – itt volt ösztöndíj
- (10) – végzés után a biztos munka miatt
- (11) – végzés után jó fizetés volt várható
- (12) – egyéb:

63.) Utólag mit gondol az iskolaválasztásáról? (Több válasz is lehetséges!)

- (1) – újra választanám
- (2) – magas színvonalú volt a képzés

- (3) – a pedagógusok, mint emberek sokat jelentettek
 - (4) – az iskolatársak miatt nem bántam meg
 - (5) - megbántam
 - (6) - a képzéssel volt bajom
 - (7) - az ott tanító pedagógusok viselkedésével volt bajom
 - (8) - az iskolatársaim között nem találtam meg a helyem
 - (9) - semmi különös élményt nem jelentett
 - (10) - sok sikerélményt és biztatást kaptam
 - (11) – sok kudarcélményt és megaláztatást kaptam
 - (12) – egyéb:
-

64.) Hány munkahelye volt eddig?

65.) Kérem sorolja fel, milyen munkát végzett eddig és milyen hosszú ideig?

Munka	Időtartam
.....
.....
.....
.....
.....

66.) Jelenleg dolgozik-e? (1) – Igen (2) – Nem

67.) Ha nem, miért nem dolgozik?

.....

.....

.....

68.) Ha dolgozik, akkor a képességeinek megfelel-e ez a munka? (1) – Igen (2) – Nem

69.) Anyagi igényeinek megfelel ez a munka? (1) – Igen (2) – Nem

70.) Mennyire érzi fontosnak az érettségi megszerzését? Jelezze az érettségi fontosságát az Ön számára egy 1-től 7-ig terjedő skálán! Az 1-es azt jelenti, hogy egyáltalán nem fontos az Ön számára, a 7-es azt, hogy nagyon fontos. Karikázza be a megfelelő számot!

71.) Mit remél az érettségi megszerzésétől? (Több válasz is lehetséges!)

- (1) – munkát kapok
- (2) – jobb munkát kapok
- (3) – könnyebb munkát kapok
- (4) – jobb fizetést
- (5) – a munkahelyem elvárja/előírja
- (6) – saját magam miatt csinálom
- (7) – nagyobb tiszteletet a környezetemtől
- (8) – tovább akarok tanulni (diplomát szerezni vagy érettségihez kötött szakmát tanulni)
- (9) – egyéb:

.....

72.) Honnan szerzett tudomást erről a képzésről?

- (1) – hirdetésből
- (2) - rokonomtól
- (3) – ismerőstől
- (4) - volt iskolámtól
- (5) - az önkormányzattól
- (6) - a kisebbségi önkormányzattól
- (7) - a munkahelyemtől
- (8) – egyéb:

.....

73.) Gondolt-e már arra, hogy abbahagyja a tanulást? (1) – Igen (2) – Nem

74.) Ha igen, akkor mi volt az oka?

- (1) – családi problémák
- (2) – nehezen egyeztethető össze a munkahellyel
- (3) – számomra túl nehéznek tűnik
- (4) – az anyagi vonzata miatt
- (5) – egyéb:

75.) Mi okoz nehézséget a tanulásban?

- (1) – túl gyorsan haladunk a tananyaggal
- (2) – rosszul magyaráznak a tanárok
- (3) – sok évet hagytam ki, öregnek érzem magam
- (4) – család mellett kevés idő jut rá

- (5) – a családom nem támogat
- (6) – anyagi terhet jelent
- (7) – a távolság, az utazás miatt

76.) Tervez-e (érettségihez kötött) továbbtanulást az érettségi után? (1) – Igen (2) – Nem

Ha igen, mit?

77.) Van-e Önnek gyermeke? (1) – Igen (2) – Nem

78.) Ha van gyermeke, akkor milyen iskolai végzettségük van?

.....

79.) Van-e Önnek házastársa/élettársa jelenleg? (1) – Igen (2) – Nem

80.) Ha van férje/élettársa, akkor mi a az iskolai végzettsége?

.....

81.) Mi a véleménye a férjének/élettársának az Ön tanulásáról?

.....

82.) Ajánlotta-e már vagy ajánlaná-e másnak ezt a képzést? (1) – Igen (2) – Nem

83.) Minek vallja Önmagát? (1) – cigány vagyok (2) – nem vagyok cigány

84.) A környezete minek tartja Önt? (1) – cigánynak (2) – nem cigánynak

85.) Van-e olyan téma, amiről nem kérdeztük, de szívesen írna? Ha van olyan téma, kérjük, írjon róla!

.....

.....
.....
.....
.....

Életutak az elővizsgálatok anyagából

A vizsgálat során készített 32 interjú közül 22-ből készült eseteleírás. Az alábbiakban hármat mutatunk be, amelyekről azt gondoljuk, hogy tipikusnak mondható vagy éppen egyedi életutat mutat be, amilyenekkel a szakirodalomban is találkozhatunk elméleti szinten. A beszélgetések során azon túl, hogy élővé váltak a korábban a szakirodalomban olvasottak, maguk az interjúalanyok fogalmaztak meg olyan gondolatokat és véleményeket, amelyeket csakis az adott helyzetben lévőek tehetnek meg.

Károly kiségitő iskolába került első osztály után, mert féltékenysége, félelmei miatt haza szökött az iskolából. A kiségitő iskolában jól érezte magát, gondoskodó tanárokkal találkozott, a kornak és a kisváros lehetőségeinek megfelelően nem szerzett szakmát. Tipikusnak mondható életút (fővárosi segédmunkák, munkanélküliség, élettársi kapcsolat) után megismerkedett a nem cigány származású diplomás feleségével, akivel már közös gyerekük is van. Egyre inkább megerősödik benne, hogy a zenével szeretne foglalkozni, ennek módjáról vannak elképzelései, de sok csalódás éri, akadályokkal találkozik ezzel kapcsolatban.

Anna élete szorosan és többszörösen összefonódik egy másik, édesanyja korú interjú alany életével. Vérszerinti rokonok, valójában nagynéni-unokahúg viszonyban állnak, de mindkettőjüket a „nagy mama és a nagyapa” nevelte fel, mert az édesanyák nem tudták vagy egy ideig nem akarták ellátni őket. Mindketten az iskolázatlan „nagy szülőket” tekintik példaképüknek, és hálásak nekik. A volt pedagógusaik véleménye alapján nem jutottak el szakmunkásképzőig, csak tanfolyamot végeztek. Sikerült munkába állniuk, de az érettségi megszerzése miatt mind a ketten felmondtak. Az érettségit megszerezték, de csalódottan tapasztalták, hogy nem sikerül elhelyezkedniük, s talán oda kell visszamenni dolgozni, ahol az érettségire hivatkozva felmondtak. Anna Judit családjának példája miatt lett egy vallásos közösség tagja.

Zoltán gondolkodását két dolog gyökeresen megváltoztatta: a vallás és a tanulás. Családi életében a felesége képviseli a „tradíciókat”, aki nem érti meg, de már beletörődött, hogy Zoltán tanulással tölti az idejét, nem pedig újabb munkákat vállal. A feleség, aki teljesen

iskolázatlan, nem érti a férje tanulásának a célját. Zoltánt munkaadója támogatja, előléptetéssel biztatja, de közben a férfinak a vallással kapcsolatos tervei is vannak.

1. KÁROLY TÖRTÉNETE

A harmincnyolc éves férfi egy négy gyermekes család második és egyetlen fiú gyermekeként született. Az édesapa három, az édesanya hat osztályt végzett, majd segédmunkásként dolgoztak a gyerekek megszületése után is, amíg az anya munkahelyét fel nem számolták, és az apa öregségi nyugdíjas nem lett. Közös életüket egy kisváros cigánytelepén kezdték egy, az ottani viszonyok között tágas, kétszobás házban. A ház nádfedeles víz és villany nélküli volt. A család hosszú évekig élt itt, a gyerekek innen alapítottak családot. A szülők még ezután is itt éltek, -közben átalakult a telep, ún. szocpolos lakások épültek,- míg a kisváros egy belső utcájában meg nem vettek egy kicsi házat.

Gyermekkor a családban

A férfi emlékeiben a gyermekkor a nyugalmat, a boldogságot jelenti. A nélkülözést, a víz és a villany adta kényelem hiányát elnyomják a nagy beszélgetések, a közös olvasás, az állandó együttlétek kellemes emléke. Az emlékek ilyen összefoglalása árulkodik arról is, hogy a korra jellemző életmód, a rohanás, a csak egymás mellett élés, stb. miatt nem érzi jól magát napjainkban.

„A telepen először nádtetős házban. A világítás petróleumlámpa volt. Sokkal jobb volt, mint most. Tehát nem volt olyan hajítás. Többet tudtunk beszélgetni. Több időnk volt egymáshoz. Most sajnós nincsen. Igaz, hogy szegények voltunk, de szerettük egymást. Mi szeretetben nőttünk fel.”

Három lánytestvér között nőtt fel, akik ma már családosok. A három testvér közül kettő érettségit adó középiskolába került be az általános iskola után, de – a férfi emlékei szerint- a család szegénysége miatt nem tudták azt befejezni, idő előtt ott hagyták az iskolát és munkába álltak.

„... a középső nővérem, ő járt azt hiszem N-be, az óvónőképzőbe. A másik meg egy mezőgazdasági technikumba, de sajnós ők sem végezték el, mert ugye a szegénység, meg az anyagi körülmények ..., és dolgozni kellett.”

Ez ellent mond annak a véleményének, hogy iskolába járásukat, tanulásukat soha nem akadályozta meg a szegénységük.

„Édesapám meg édesanyám mindent megtett annak érdekében, hogy nekünk minden meglegyen. Iskolatáska, meg ami kell. Amit a tanárok, a tantestület mondott. Kellett kocka vagy pálcika, vagy ehhez hasonló. Ez mindig fontos volt a szüleim számára.”

Ennek meg kellett, hogy legyen. Akkor is, ha legeslegutolsó munkát kellett elvégezni. Vagy esetleg gombásznia kellett menni. Vagy valami, amit eladtak. Meg meg egymás. De ennek meg kellett lenni.”

A nővérek mindegyike normál általános iskolába járt, ahol különösen egyikük, jó tanuló volt, versenyeken vett részt. Ma egyikük sem áll alkalmazásban, egyikük özvegy nyugdíjat, a másik szociális járadékot kap. A harmadik nővér a messzi Budapesten él, ahol a vállalkozó férjének segít, aki szállítással foglalkozik. Róluk elismeréssel szólt, mert „*szóval elég jól élnek. Nekik jól megy*”. A gyerekeik iskolai végzettségéről keveset tud. Csak egyről tudta elmondani, hogy „*... ipari iskolába jár, ...szabó lesz, belőle*”.

A szülők számára fontos volt, hogy a gyerekeik iskolába járjanak és a lehető legjobban tanuljanak. Ehhez otthon segítséget inkább az édesanya nyújtott, hiszen az apa messze dolgozott. A gyerekek igyekeztek az iskolában odafigyelni, mert tudták, hogy otthon a petróleumlámpa mellett már nehezebb tanulni. Ha az egyik testvér tanulni akart, akkor elfoglalta a két szoba egyikét. Amikor végzett, akkor helyet cserélt vele valamelyikük.

Gyermekkor az iskolában

Általános iskola

A tanköteles kort elérve a kislányt a szülők, nem tudni miért, nem a legnagyobb gyerekekkel azonos iskolába írták be. Mivel nem járt korábban óvodába, tehát csak a telep zárt közösségében élt, idegennek, magányosnak érezte magát az új környezetben. Gyakran megszökött és engedély nélkül haza ment. Ennek alapján a pedagógusok rossz magaviseletűnek minősítették, s eltávolították az iskolából.

„Én szégyellős típusú gyerek voltam, és mindig ilyen visszazárkózott. ... És nekem nem tetszett a körülmény. Tehát nem jól éreztem magam. És mindig sírtam. És amikor kikérezkedtem, mindig elszöktem. És akkor ezt megunták, és akkor áthelyeztek a kiegészítő iskolába.”

A kiegészítő iskolában hozzá hasonló szegény gyerekekkel és „*szeretettel tanító*”, de szigorú tanárokkal találkozott. Azt is látta, hogy nem mindenki él a nehéz anyagi körülmények ellenére mégis biztonságban és szeretetben, mint ő, hanem vannak, akikre a szülők nem felügyelnek és nem figyelnek. Hogy nem minden családban olyan fontos a tisztálkodás és a tanulás, mint az övében. Azt is tudták egymásról, hogy vannak olyanok, akik a pénzhiány miatt nem tudtak iskolába menni, amiért a szülőket megbüntették, esetleg el is zárták. Ennek ellenére a szoros összetartozás és a barátság érzése alakult ki közöttük.

A kiegészítő iskolai tanulók 70%-a cigány származású volt, de az iskola jellegétől függetlenül azt gondolja, hogy „*... de viszont meg voltak nekik is a képességeik, mert eszük az meg volt*

hozzá, csak ugye a szüleik, meg a körülmények olyanok voltak...”. Ezt a véleményét megerősítik azok a hírek, amiket volt osztálytársai életéről, akiktől eltávolodott azóta, tud. Saját életével összehasonlítva némi keserűséget érez.

„Többre vitték mint én, mert külön házuk van. Vállalkozók, akiket én ismerek. Kocsival rendelkeznek. Le is vizsgáztak belőle, meg elég jól élnek. Meg be tudtak alkalmazkodni a társadalomba. Az egyik képviselő is. Cigányképvisező. A hivatalban végzi a cigánymunkát, amit kell. Tehát, képviseli a cigányokat. Arra nem emlékszek, hogy egy kicsit visszamaradott lett volna.”

Az iskolai mindennapokról kellemes emlékei vannak. Szívesen járt iskolába nem csak a társai miatt, hanem, mert hét éven keresztül a legjobb tanulók közé tartozott. Tisztelettel beszél a volt pedagógusokról, úgy véli, sokat köszönhet nekik. A testi fenyítést (a fej megkopogtatását, a haj húzását) természetesnek érezte, sőt a rájuk való figyelés jelének tartja még ma is. Úgy gondolja, a „verés” abban a korban természetes volt, s a tanárai iránt érzett szeretetét ez azóta sem rendítette meg.

„A tanárok erős kézzel fogtak minket. Odafigyeltek mindenre, de leginkább a szellemi képességekkel foglalkoztak, tehát azt fejlesztették.” ... „A szellemi képesség az, hogy mi sok verset tanultunk. Humán tantárgyakat. Tehát a matematika, fizika az nem. Meg olyan képességekkel, pl. játszottunk, vetélkedtünk, miegymás” ... „szigorú kézzel fogott minket. Ő vert is minket. Rákoppintott a fejünkre, meg csípte a fülünket. De - visszaemlékszem rá -, nagyon jó tanár volt. Szeretett minket. Szeretettel tanított bennünket. ... És mindenre odafigyelt. Nehogy baleset történjen velünk, vagy egymásra vigyázzunk, tehát szeressük egymást. Ha nem is tudott mindig ott lenni, de azért odafigyelt. Úgy tanított bennünket, mintha a saját gyerekei lettünk volna. Ő úgy nevelt minket.” ... „És minden problémát megkérdezett. Hogy kinek mi a baja. Nem foglalkozott azzal, hogy most ezt a tantárgyat tanulni kell, vagy most ennyi óraszám kötelező. Inkább a lelki dolgokkal foglalkozott”

Már a tanulmányai alatt is tisztában volt azzal, hogy ők kevesebbet tanulnak, mint a normál iskolába járó kortársaik. Akkor még élvezte, hogy kevesebb reál, és több humán tárgyat tanulnak. Ma már úgy véli, hogy ez nem volt szerencsés, mert talán ezért okoz azóta is nehézséget számára a matematika, a fizika és a kémia. Úgy véli, ha akkor tanulnia kellett volna ezeket a tárgyakat is, akkor ma nem hiányoznának ezek az alapok, s lenne mire építenie.

Legkedvesebb emlékei közé tartoznak az iskolai kirándulások, a más településeken meglátogatott rendezvények, a többiek társasága. Kellemetlen emléke az, amikor valamelyik tanár testi fenyítést használt, de az iskolai élet velejárójának tekinti. Különösen büszke arra, hogy az általános iskolásokkal együtt rendezett szavalóversenyen első helyezést is elért. A családban, a testvérek között nem okozott gondot, hogy a négy gyerekből az egyik kisegítő iskolába járt. Testvérei ellenőrizték a tanulását, irányították a mindennapjait.

Felnőttoktatás – Általános iskola

Az 1993 előtti oktatási rendszerük kisegítő iskolai bizonyítványa hat osztályos általános iskolai bizonyítványnak felelt meg. A végzett tanulóknak utána lehetőségük volt, hogy bizonyos szakmunkásképző iskolákban (hiány szakmát) vagy a dolgozók általános iskolában tanuljanak tovább. A szakmunkásképzőkbe még így is nehéz volt a bejutás, hiszen már a bizonyítványból kiderült, hogy a jelentkező kisegítő iskolai végzettséggel rendelkezik. De megkülönböztetéssel, a rájuk csodálkozással a dolgozók iskolájában is szembesülniük kellett mind a tanáraik, mind a társaik részéről.

„Ez egyébként nagyon hiba volt, amikor megnézték a bizonyítványt. ...Mert azokat csakúgy kezelik, mint visszamaradottat. Szellemileg visszamaradottat. Nem úgy, mint egy általános iskolást, vagy aki úgy hagyta ott az iskolát, mint a cigányoknál szokás volt, hogy elszöktették vagy elszökött, és akkor ezért nem tudta elvégezni az általános iskolát, de esti tagozatra ment. De mivel én kisegítő iskolába jártam, sokan azt hitték, hogy nahát, valami baj van velem.”

A kisegítő iskolai múltja miatti kezdeti kellemetlenségek után nagyon jól érezte magát a többségében cigány osztályban. Egyedül volt, aki kisegítő iskolából érkezett, s emiatt úgy érzi, hogy bizonyos tantárgyakból több erőfeszítésre volt szüksége a sikerhez. Ugyanolyan odafigyelést és segítőkészséget tapasztalt a pedagógusok részéről itt is, mit a kisegítő iskolában. Az osztály tanulási nehézségeit, a pillanatnyi kudarcokat, ami a hiányos előzetes ismeretekből, a késő délutáni foglalkozásokból, esetleg a munkahelyi elfoglaltságokból, a családfenntartásból fakadt, leküzdötték humorral. A humor nem csak segítette őket a tanulásban, de közösséget, a tanuláson túlmutató barátságot nem szült. A férfi nem tartotta iskolán kívül a kapcsolatot senkivel annak ellenére sem, hogy hasonló korú, 18-20 évesek között volt.

A családja örült a továbbtanulásnak, pontosabban a család nyomására kezdte el a férfi a dolgozók általános iskoláját.

„... egyszer ezt mondta a húgom, és azt mondta, hogy én ezt nem hiszem el, de beláttam azt, hogy ez így nem mehet tovább. Kell egy konkrétum. A nyolc osztályt még egy utcaseprőnek is el kell végezni. És így szántam rá magam.” ... „Édesapám mondta, hogy ha elvégzed a nyolc osztályt, az lehetőséget ad arra, hogy iparit vagy valami más szakmát válasszak, ami nekem megfelelő, és akkor el tudok helyezkedni. Sajnos nem így lett.”

Felnőttoktatás- Gimnázium

A biztos és esetleg a könnyebb munka reményében szerezte meg az általános iskolai végzettséget, de ezzel nem lett könnyebb az élete.

„Már csak azért is, mert az imént mondtam, hogy én tudok gitározni, és a fizikai munka az olyan, hogy az ember kezét az tönkreteszi.”

Közben családot alapított, s a diplomás feleség egy újabb indok volt, hogy tegyen az életük jobbításáért. Ehhez jó eszköznek tűnt a felajánlott esti gimnáziumi oktatás. Kisvárosban élve személyes kapcsolata révén szerzett tudomást a gimnáziumi osztály szervezéséről. Már maga az érettségi bizonyítvány is vonzó volt számára, de voltak egyéb előrevetített ígéretek is.

*„A pályázat az úgy működik, hogy ugye pénzt is lehet majd kapni. Tehát, aki hármásig tanul, attól kezdve fizetik, és aki négyes tanuló, az pénzt kap. Hát, sajnos mi kiestünk ebből a pályázatból, mert mi későn adtuk be. Most ebben az évben indulni fog. Az úgy működik, hogy aki a hármás szintet eléri, az ösztöndíjat kap. Nekem nagyon jól jön az, hogy én nem dolgozok, és gimnáziumba járok. Érettségit is adnak és még pénzt is lehet keresni. Angol nyelvet lehet tanulni, diákigazolvány van.” ...
„Az imént említettem, a munkanélküliség és ez a társadalmi helyzet, ami uralkodik az egész országban, ez most egy nagy lehetőség, hogy ingyen érettségihez jutni. Tehát, minden ingyen van. Az oktatás meg minden. És egy olyan pályán indítja el az embert, hogy a nyugdíját tudja biztosítani valamennyire. Tehát, munkalehetőséget is tud adni, ösztöndíjat is. És pénzt is lehet keresni vele. Meg más az ember. Kicszeréli. Mintha kicszerélte volna. Jobban oda tud figyelni dolgokra. Jobban be tud illeszkedni. Jobban elfogadják a közéletben is. Jobban tud beszélni, alkalmazkodni. Nem analfabéta. Tehát, ha valamit ki kell hogy töltsön, vagy akárhova kell menjen. Sokkal másképpen veszik az embert. Érettebbé válik.”*

A dolgozók általános iskolája megismételte és ismétli önmagát középfokon is: kellemetlen pillanatok a kiegészítő iskolai múlt miatt, nehézségek a reál tárgyakban a hiányos alapok miatt, felnőtt szerep-diákszerep, családfenntartó szerep-diákszerep összehangolása. Hetente háromszor, délutánonként, az estébe nyúlva tartják az órákat. Három korosztály a jellemző az osztályban, ami az első év végén átszerveződött. A legfiatalabbaknak, a 17-18 éveseknek a nagy része hamar lemorzsolódott, azt gondolja, hogy túl fiatalok voltak és nem vették komolyan a dolgot. az osztályára a huszonéves és a harmincon felüli korosztály a jellemző.

Közel ötvenen kezdtek, majd két osztályt összevontak, mert idővel sokan kimaradtak közlekedési nehézségek miatt, a munkahellyel ne tudták összeegyeztetni, vagy azért, mert nem kapták meg az ígért ösztöndíjat. A férfi szerint elég támogatás már az is, hogy lehetőséget és ingyenes lehetőséget teremtettek felnőtteknek a tanulásra. Örül a nyelvtanulásnak, amiről kezdetben azt az információt kapták, hogy valamelyik cigány nyelvet fogják tanulni.

„...meg ugye hirdették is, hogy cigány nyelvet fognak tanítani. De mivel belépünk most az Unióba, lehet, hogy elfogadott nyelv lesz a cigány nyelv. De a többség úgy döntött, hogy angolt kéne tanítani”

Tetszett neki az ötlet, boldogan újságolta a családjának is.

„Én cigány vagyok. Nem tudok cigányul beszélni, de szeretnék megtanulni cigányul. A kedves feleségem is szeretne. Sőt! Örült is neki mikor mondtam, hogy itt cigány nyelvoktatás is van, és akkor én tanítani fogom őt is.”

Egyébként is helyén valónak tartaná, hogy az oktatás minden szintjén tanítsák a cigány nyelvet.

„Szerintem tanítani kéne, mert szerintem ez egy nyelv. Ahány nyelven tudsz, annyi ember vagy. Na mármost. Aki ezzel a nyelvvel születik, az nem felejt el, hogy cigány. ... Gyerekeknek kellene, mert van egy pár cigánygyerek. Úgy gondolom, hogy kéne tanítani. Nemcsak általános iskolában, hanem gimnáziumban, főiskolán is, mert ez egy nemzetközi nyelvnek elfogadható. Most, hogy belelépünk az Európai Unióba, ezt el kéne fogadni, mert ez egy nyelv.” ... „Kötelezően nem. Választhatóan igen. Ennek benne kéne lenni, mert biztos, mert lehet, hogy egy magyar gyerek is szeretne megtanulni cigányul. Sőt! Én ismerek olyan magyar gyereket, aki tud cigányul. Én meg nem tudok.”

Számára a gimnázium miatt nagyon komoly erőprópa. A több évnyi kihagyás után megerőltető számára a sűrű tananyag, a három hetente következő dolgozatok. Felnőttként, férjként nehéz számára, hogy a feleségétől kérjen segítséget. Rövid idő után megfordult a fejében, hogy feladja, de a felesége bízta és nagyon bízik abban, hogy a képzést szervezők ígérete szerint valóban sikerül munkát találni. A szervezők lehetőségként a rendőrséget, az önkormányzati hivatalokat említették, ami a férfinak is megfelelné, mert ezek olyan munkákat jelentené, amelyek kímélik a kezét. Így pedig nem kellene választania a zene és a munka között. A nehézségek közben, mint egy nagyon vágyott és távoli célt emlegeti a továbbtanulás lehetőségét is, de konkrét tartalom nélkül. A beszélgetés során többször említette a nyugdíjat, ami csakis az érettségien keresztül, az azzal szerzett munka által érhető el.

Gyakran tehát nem csak a lelket tartja a feleség benne, de valóságos támogatója is, rendszeresen segít a tananyag megértésében.

„...mindig mondja: nem szabad feladni. Menni kell. Mindegy ha kettes-hármas, de akkor is. Ezt el kell végezni.”

A „korrepetálásban” a kislánya is részt vesz. J. jó tanuló az általános iskola felső tagozatában, zeneiskolába jár, a kisváros zenekarában játszik. Születésétől végtagsérült, ennek ellenére hangszeren játszik. A férfi szerint a kislánya, „aki nagyon nagy ambíciójú”, büszke rá, hogy gimnáziumban tanul. A kislány róla vesz példát, és viszont, gyakran tanulnak együtt, egyszerre. Ugyanúgy alakulnak ki viták, veszekedések közte és a felesége, illetve közte és a lánya között, azért mert nincs kedve tanulni, mint közte és felesége között, mint szülők valamint a kislányuk között, mint gyerek között. Mulatságosnak tartja, hogy időnként ő az, akit szidnak, időnként pedig őt feddik meg ugyanazért a dologért.

A napi tanulás a tanórákon is jelentősen kitölti a napjait. Hétköznapi három délutániskolában van, a kimaradó két napon reggel kb. kilencig tanul, majd a szüleinek segít, különböző ügyeket intéz. A felkészülést kora délutántól folytatja vacsoráig gyakran a lányával együtt. Hétfégen a család együtt tevékenykedik, bevásárolnak, főznek, takarítanak. Délután hosszas noszogatásra, de újra leül a könyvei mellé.

„... a feleségem ... noszogat, hogy nosza menjek már tanulni. Itt az ideje. Fél három van. Nincs kedvem. Meg mondom őszintén, de azért belefogok és hétig tanulok. ...”

A gimnázium oktatóiról nagy tisztelettel beszél. Megfogalmazza, hogy a tanárok igyekeznek alaposan magyarázni, átsegíteni őket a nehézségeken. Jól esik neki, hogy a pedagógusok felnőtteknek tekintik őket a diákszerep ellenére. Van néhány tanár, aki tegeződik velük, ami miatt különösen tisztelik, s tudják, hogy nem élhetnek ezzel vissza.

„Van olyan tanár, akivel közvetlenül beszélgetünk. Sőt! Tegező viszonyban is vagyunk.”

A férfi és iskolatársai hálásak annak az angoltanító pedagógusnak, aki elvállalta az ő oktatásukat, s azt nagyon lelkiismeretesen végzi.

„Nem immel-ámmal, nagy elánnal, és akkor túltesz rajta. Nem. Mindent a szánkba rág, elmagyaráz. És ez nekünk jó.”

Tud arról, hogy sok felkért szakember nem vállalta a feladatot. Fontos, hogy az őket oktatók valahol máshol funkciót is betöltenek. Például az osztályfőnökük a helyi múzeum vezetője is. Úgy véli, hogy a levelezős osztályokban az oktatás csak a részletesebb magyarázatokban különbözik a nappali tagozatos képzéstől. Ennek magyarázatát az interjú során többször is adta. Nekik több és részletesebb magyarázatra van szükségük, mert koruk, a kihagyott évek miatt családi állapotuk, esetleg munkahelyük miatt ők hátrányban vannak.

Ebben az osztályban sem alakultak még ki barátságok, nincs meg az azonos sors, származás, és vállalás miatti összetartozás érzése. Az órák alatt dolgozni kell, a szünetek rövidek, az órák után már késő van, megy mindenki a maga útján.

Ennek a levelező gimnáziumi képzésnek az érdekessége az, hogy három hónapos előkészítő, pontosabban felzárkóztató képzés előzi meg a tényleges gimnáziumi oktatást. A felzárkóztató időszakban általános iskolai pedagógusok pótolják azokat az ismereteket, amelyek szükségesek a gimnázium elkezdéséhez. Ezt többen igénybe vették arra hivatkozva, hogy sok időt kihagytak a tanulásban. A szeptemberben indított felzárkóztató órák után csak decemberben került sor a gimnáziumi órákra.

Munka

A kisegítő iskolából kikerülve 14 évesen a férfi a fővárosban keresett munkát. Építkezésein kőművesek mellett volt segédmunkás, de csak két hónapig maradt. A fiatal fiú ekkor hazaköltözött, majd hamarosan élettársi viszonyt kezdett, amit utólag az interjú alatt is néhányszor házasságnak nevezett, majd gyorsan kijavította magát. 2000 áprilisáig hosszabb-rövidebb ideig több helyen dolgozott, minden esetben hivatalosan alkalmazva. Ezen munkáit, munkahelyeit nem akarta részletezni, egyszerűen úgy fogalmazott, hogy *...olyan kavaros volt az életem. Szóval, sok mindenütt jártam. Csak ott nem, ahol kellett volna, ...*” Összességében a legtöbb időt a vasútnál töltötte el. Mindenhol segédmunkás volt, vagy betanított munkás volt, gyakran műszakban dolgozott. Közben iratkozott be és végezte el a dolgozók általános iskolája 7-8. osztályát, amikor 20-22 éves volt. (Az életkorára nem emlékszik pontosan.)

A vasútnál különösen szeretett dolgozni, de sajnálja, hogy *„... nem tudtam magam továbbképezni, mert egészségileg nem voltam alkalmas, ...tehát hivatásos állományba.”*

Jövőbeni tervek

Mióta megszűnt a munkaviszonya, azóta munkanélküli, alkalmi munkákat vállal. Regisztrált munkanélküli, így néhány alkalommal közmunkásként alkalmazta az önkormányzat. Lakóhelyén és a környéken nagy a munkanélküliség, tudja, hogy szakképesítéssel, magasabb iskolai végzettséggel is nehéz munkához jutni. A budapesti vagy dunántúli lehetőségek azonban részben elérhetetlenek a számára a távolság miatt, részben pedig, hogy azok is fizikai munkák lennének. Ezt pedig a gitározás, a keze érdekében nem vállalja. Már pedig a jelenét az elképzelt jövő tervezgetése tölti ki. Az alkalmi fizikai munkák mellett zenélni szokott rendezvényeken. Végzi az esti tagozatos gimnáziumot azért, hogy ideális esetben utána, mint zenész kaphasson munkát. Reméli, hogy ha érettségizettnek vallhatja majd magát, akkor komolyabban veszik őt, s szívesebben foglalkoznak, terveznek vele, mint zenésszel. Hogy akkor lehetősége nyílik zenei tanulmányokra is. Rosszabb esetben olyan munkát talál, amivel óvhatja a kezét, amiből eltarthatja a családját, s anyagi biztonságban várhatja ki a „zenész jövőt”.

Az eddig eltelt munkanélküli évek alatt a munkaügyi központ még nem ajánlott fel átképzést, pedig pl. a szakácsi munkát, valamilyen jogosítványhoz kötött munkát, egy gépkezelői vagy masszőri munkát el tudná képzelni magának és ezek a kezét is védenék.

A család élete

A férfi az egyik közeli nagyvárosban ismerkedett meg a jelenlegi feleségével. Addig már volt egy hosszabb és néhány rövidebb élettársi kapcsolata. Felesége a nagyvárosban élt a szüleivel és végzett diplomásként dolgozott. A kialakuló szerelmet a lány szülei rossz szemmel nézték, haragudtak lányukra a kapcsolat miatt, és nem akarták megismerni a választottját. Válaszút elé állították egyetlen gyermeküket, s a fiatal lány a szerelmet választotta. A harag a szülők haláláig tartott. A férfi nem találkozott az anyósával soha, apósával is, aki azóta szintén meghalt, csak az anyósa temetésén. A nagyszülőket unokájuk születése sem enyhítette meg, nem találkoztak a tehetséges, jó tanuló kislánnyal.

A férfi szülei előbb fenntartásokkal fogadták a „magyar” lányt, idővel elfogadták és megszerették. Szerinte ez elsősorban a feleségének köszönhető, aki „... alkalmazkodó típus, tehát ő mindig figyelt. Figyelt a dolgokra, hogy nálunk mi a szokás. ... És így édesanyám megszerette.” A család minden tagja megszerette a feleségét, gyakran telefonálnak a férfi nővérei, hívják őket vendégségbe, néhány napos látogatásra vagy éppen nyári nyaralásra. A férfi nagynénjei különösen szeretik őket, talán éppen a feleség tanultsága és a kislány iskolai sikeressége miatt.

Házasságuk alatt sokáig önkormányzati bérlakásban éltek, amit idővel megvettek. A lakás másfélszobás gázfűtéses, kényelmesen berendezett családi otthon.

Kislánya ma már iskolás, aki két „bélyeggel” született és él. Végtagfejlődési rendellenessége miatt mindenhol hamar feltűnik. Azonban jól kompenzálja a rendellenességet, mindent megold a kezével, sőt sikeres a hangszeres zenetanulásban is. A másik „bélyeg”, hogy vegyes házasságból született, amit mindenki tud a lakókörnyezetében, hiszen egy kisvárosban élnek, ahol édesapja is felnőtt. Ez azonban esetében ne okoz konfliktusokat, fájdalmas pillanatok. Bár bőre és haja színe, vonásai árulkodnak a származásáról, de ez már megszokott pl. az iskolában, soha nem szempont vagy emlegetett tény az iskolatársak vagy a pedagógusok között. A családban, szűkebben a házaspár között ez nem szokott szóba kerülni, nem szokták ezt a bajok, viták okának vagy eszközének tekinteni. Egymást választották, ezért a közös életükben ez nem lehet kérdés a továbbiakban.

Jelenleg nehezen élnek, hiszen csak a feleség fizetésére számíthatnak biztosan. Ugyanúgy, mint sok más családnak meg kell gondolniuk, hogy a kislánynak cipőt vegyenek, vagy maguknak egy nadrágot. De az soha nem kérdés, hogy fizessék-e a lányuk iskolai tanulmányainak a költségeit (eszközök, kirándulás), a zeneiskolát, vagy azt, hogy a kislány is utazzon az együttessel turnéra.

Identitás

A „cigány” és a „roma” kifejezések közül a „roma”-t szereti jobban, mert modernebbnek, hivatalosabbnak érzi. Bár a „cigány” ma *„egy kicsit csúnyán hangzik, de ez a szó már ősidők óta meg van”*. Ambivalens érzései vannak a „roma” szóval, mert ezt érzi hivatalosnak, azaz ezt kell használni, miközben úgy véli, hogy a „cigány” szó lenne a helyénvalóbb, mert ennek a múltja messzire mutat vissza. Régi eredet miatt a „cigány” kifejezésnek büszkeséggel kellene, hogy eltöltse a cigányokat, mert *„megtiszteltetés”* ilyen nagy múltú népcsoporthoz tartozni. A szó azért sem lehet szégyelni való, mert a cigányok *„nagyon jó lovászok. Mesterséget űztek. Mindenütt jelen voltak.”* Érzi, hogy a cigány szónak pejoratív felhangja van, a cigányokat a piszokkal, az ápolatlansággal párosítják. Ez ellen nem is tiltakozik, hiszen sok cigányt ő maga is ilyennek lát, de az megnyugtatta, hogy rá nem így néznek. A többség életmódja, körülményei letagadhatatlanok, a cigánysághoz tartóznak érzi. A másképpen élő, tanult kisebbség „kedvéért” kezdték el használni a „roma” szót.

„Tehát a cigány szó velünk jött. A vérünkben, a génünkben van. Velünk van. De azért rosszul esik, meg kell mondjam. Cigány. Az, hogy roma, az egy kicsit modernebb, de az is jó szó. ... A cigány szó az olyan, mintha azt mondanák, hogy néger. Ugyanolyan. Annak felel meg.”

Mottó

„De mivel én kiegészítő iskolába jártam, sokan azt hitték, hogy nahát, valami baj van velem.”

2. ANNA TÖRTÉNETE

Anna 24 éves fiatal nő. Családjával, édesanyjával, két fiatalabb testvérével él egy távoli kistelepülésen, ahol a lakosok jelentős része cigány származású. A település többszörösen hátrányos helyzetű. A mezőgazdaság, ami régen a megélhetést adta, mára elsorvadt, a közlekedés a környező városokba nehézkes.

Gyermekkor - Család

A fiatal nő első gyerekként született egy olyan házasságból, amiről hamar kiderült, hogy nehezen működik. Az édesanya először azért, mert az apa sorkatonai szolgálatra vonult be, a két éves kislányt a saját édesanyjára (a nagymamára) hagyta és Budapesten vállalt munkát. Egyik szülő sem végezte el a nyolc osztályt, az interjú idején tervezték, hogy a faluban szerveződő képzésben megszerzik az általános iskolai nyolc osztályos bizonyítványt. Hosszú ideje mindketten munkanélküliek, legfeljebb alkalmi munkából jutnak jövedelemhez, amit az anya próbált megoldani sajátos módon, leszázalékoltatással.

„Gondolta, hogy leszázalékoltatja magát, de csak 50%-ot ért el. Az nem elég. Komolyabb baja úgy, hát - hála Istennek - nincs. Nem is érdemes szorítózkodni. Nincsen olyan komolyabb baja.”

Az apa több alkalommal is volt börtönben, ahonnan az anya haza várta. Az apa ezen kívül is gyakran eltűnt napokra, esetleg hosszabb időre, ilyenkor leginkább az édesanyjához ment, így mentesítette magát a családi kötelezettségek és gondok alól. Mióta meghaltak az apa szülei, már ritkábban hagyja ott a családját, lánya úgy fogalmaz, hogy kezd lecsendesedni, és hozzá teszi, hogy már nem is nagyon van hova eltűnnie.

Anna édesanyjára neheztel, s jelenlegi rossza viszonyuk gyökerét is abban látja, hogy édesanyja a börtönben ülő férj szeszélyeit fontosabbnak tartotta, mint a gyermekének (gyermekének) a gondozását.

„Egy nőnek azért legyen büszkesége, tartsa magát valamire szerintem. És tisztelje saját magát, és akkor mások is. Nagyanyám erre tanított. Ez azért énbennem ez megvan.”

Elítélően beszél apja életmódjáról, de anyja értékrendjét sem fogadja el, bár igyekezett végig tisztelettel beszélni róla.

Anyja akkor, amikor Annát a nagymamánál hagyta nevelésre, a fővárosban az építőiparban dolgozott segédmunkásként, ahova utána is vissza-visszatért, időnként a férjével együtt. Néhány év után hazaköltözött majd rövid idő múlva az ismét börtönben lévő férje szüleihez költözött az időközben megszületett kisebb gyerekekkel. Ekkor szóba sem került, hogy Anna is vele tartson. Ez a kislánynak nagyon fájt, s ekkor tudatosult benne, hogy az ő helye végleg a nagymamájánál lesz. Attól kezdve édesanyját, akit addig is távolinak érzett, már csak egy rokonnak érezte. Ahogyan cseperedett, egyre szembeűnőbb lett számára a szülei és a nagyszülei életmódja, értékei, szemlélete közötti különbség. A kettő közül az utóbbit fogadta el, büszke volt az édesanyjától való különbségre. Bizonyítékot talál jelenleg abban is, hogy húga sok gondot okoz, az általános iskolát is két éves késéssel fejezte be

osztályismétlések miatt, s a helyzet a középiskolában sem javult. Nem akar sem dolgozni, sem tanulni. A még általános iskolás öccsében is hasonló tulajdonságokat fedez már fel. Mindkettőjüket az édesapjához hasonlítja e tulajdonságuk alapján.

Az édesanya, aki soha nem akarta magához venni a legnagyobb gyermekét, időnként pénzt adott a neveltetésére a nagyszülőknek, de ez ritka volt, mert sokat nélkülöztek, de fenntartotta a jogot, hogy pl. ő döntsön, hogy Anna elmehet-e egy-egy iskolai kirándulásra. A nagymama tiszteletben tartotta lánya szülői jogait, de néha felajánlotta, hogy előteremtik ők a kirándulás költségeit, ha az anya a pénztelenségre hivatkozott. Ugyanígy döntő szava volt a kislány továbbtanulásakor.

„Ő tartotta a jogát. De furcsa volt, hogy mindig csak akkor tartotta a jogát, amikor meg kellett, hogy bántson.

A nagyszülők halála után (először a nagypapa, majd évek múlva, Mária 16 éves korában a nagymama halt meg) Mária a szüleihez költözött, akik idő közben visszaköltöztek a faluba és a nagyszülők példája alapján, építkezésbe fogtak. Amikor legnagyobb lányuk hozzájuk költözött, a családi ház már készen állt. Viszonyuk nem rendeződött az együtt töltött nyolc év során sem, csak csendesedett, mert Anna támogatót talált a keresztanyjában, akit szintén a nagymama nevelt, és Annához hasonló korú gyermekei vannak.

A nagyszülők jelentik Annának a példaképet. Úgy érzi mindent, ami fontos, azt tőlük kapott és tőlük tanult. Az analfabéta nagyszülők közül a nagymama még a nevét sem tudta leírni, mégis már egészen kicsi korától hallotta tőlük a tanulás fontosságát. A tanulatlan nagyszülők öt gyermeküknek is ezt tanították, s közülük négyen, s azok gyermekei már középfokú vagy felsőfokú iskolai végzettséget szerzett. Vannak diplomások, már nyugdíjas katonatiszt, nyugdíjhoz közelálló tanár, építészmérnök, elit gimnáziumban tanuló gimnazista. A nagyszülők valójában két generációt neveltek fel, mert egy másik gyermekük gyerekeit is ők nevelték fel, mivel a munkahely miatt a tényleges szülők nem tudták ellátni őket.

Anna úgy emlékszik, hogy néhány alkalommal az édesanya kért segílyt anyagi helyzetük javítására, de soha nem kaptak azzal az indokkal, hogy nekik nincs szükségük rá. Erre a következtetésre abból jutott a hivatal, hogy a lakásukat és portát rendben tartották, ők maguk tisztán jártak és keresték még az alkalmi munka lehetőségét is. A gyermekvédelmi támogatás és a különböző segélyek kapcsán elmondta, hogy ma igazán sok lehetőség van a családok megsegítésére, de ezt az egyének különbözőképpen értékelik. Van, aki, örül neki, de vannak olyanok, akik tolakodásnak tartják a segítségnyújtás bármiféle formáját. A különbség az életedolgainak a fontossági sorrendjétől függ.

Elsősorban a nagymama gondja volt a vállalt gyerekek nevelése, mert a nagypapa a fővárosban dolgozott a vasútnál nyugdíjazásáig. Anna emlékei szerint a nagymama mindenbe bevonva őt tanítgatta egy háztartás ellátására, a főzésre, a takarításra, az állatok és a kert gondozására.

Az anyával együtt vagy helyette járt a nagymama a szülői értekezletekre vagy csak érdeklődni az iskolába. A nagymama akarta azt is, hogy óvodába járjon, hogy az óvónők keze alatt, esetleg a többi gyerektől tanulhassa meg Anna azt, amire ők nem tudták megtanítani körülményeik miatt. Anna saját bevallása szerint csak hat-hét éves koráig vágyódott bizonyos mértékig az anyja szeretete után addig, amíg az anya csak a kishúggal el nem költözött, mert nagymama gondoskodása mindenért kárpótolta.

„... , mert a mama annyi szeretetet adott és annyi törődést, hogy nem is érdekelt, semmi más. ... Ruházott, etetett, gondomat viselte.”

A nagyszülők szeretete ellenére úgy érzi, hogy neki egyedül kellett felnőnie, egyedül kellett eldöntenie, hogy mi a jó és mi rossz, mert mellette nem álltak a szülei, ő nem élhetett át egy valódi gyermek-szülő kapcsolatot.

„... szülőm van, és arra számíthatok, mert az engem gondoz, mert akármilyen bajom van, őhöz mehetek, hanem nekem meg kellett szokni egy olyat, hogy akármilyen csinálni akarok, azt magamtól kell. Tehát magamtól mérlegelnem, hogy az jó, vagy rossz. És ha rossz, akkor a magam bőrén tapasztalom, hogy rossz, és hoppá, ezután máshogyan, de ha jó, akkor meg mégis jó, hogy így döntöttél.”

Anna kamasz korában maradt magára, de úgy tűnik, hogy a nagyszülők olyan erős normákat adtak át neki, hogy azzal sikerült a kamaszkort, egy rossz iskolaválasztást és munkanélküliséget is átvészelnie eddig. Felnőttként meg is fogalmazza irigységét, amikor látja, hogy keresztanyja, édesanyja nővére, hogyan neveli a gyermekeit.

Gyermekkor az iskolában

Óvodában

Az óvoda, ahova a nagymama íratta be Annát 2 és fél éves korában, kedves emlék a számára. Ma is szívesen találkozik régi óvónőivel, akik mindig gratulálnak ahhoz, amit éppen tanul, s biztatják. Úgy emlékszik, hogy az óvónők azért szerették őt jobban a többi gyereknél.

„... mert énrolam már akkor látták, hogy képességeim jobbak, mint más gyerekéké. Abszolút könnyen tanultam a verseket, szerepeket, a mondókákat, meséket... mindig nekem kellett mindig az előadásokon szerepet mondani. ... és akkor vitatkoztunk azon, hogy ki legyen, kié legyen a szerep. Volt két-három kislány. És akkor mindig mondta a Julika néni, hogy nahát ez az Anna szerepe lesz. Merthogy már ott akkor látták, hogy én teljesen másabb vagyok.”

De mindent szeretett az óvodában, sétálni, aludni, szerepelni. Mintegy szemrehányásként hozzátette, hogy a húga milyen sok gondot okozott a rosszaságával, már akkor megmutatkozó megbízhatatlanságával.

Gyermekkor az iskolában

Általános iskola

Az általános iskolai évekről két dolog jutott eszébe először. Először az, hogy az alsó tagozat végére készült el az új iskolaépület, s a felső tagozatban már ő is ott tanult. A másik, ami hangulatában hasonlít az óvodai emlékekhez, az a tanórán kívüli tevékenységek: őrsi fogalalkozások, az úttörőtábor és a kirándulások, ahova csakis a nagymamának köszönhetően juthatott el.

„De ha anyu azt mondta, hogy most nem mehet, mert nem adok pénzt, mert nincs, akkor nem lehetett elmenni. Úgyhogy anyu ilyen téren visszahúzott engem. Nemigen hagyta azt nekem, hogy igazán beilleszkedje. ... Ő tartotta a jogát.”

Az iskolában végig érezte az osztálytársaihoz mért szegénységét, de ezt a rossz érzését igyekezett azzal a büszkeséget jelentő tudattal kárpótolni, hogy hozzájuk jártak az osztálytársai. Ő is bármikor mehetett a többiekhez, mellékessé vált a gyerek-kapcsolatukban, hogy cigány származású. Büszke volt, hogy elismerték az osztálytársai, hogy a nagymamája milyen rendet tart a házban, hogy ők tisztán és rendezetten élnek. Fontosnak tartja, hogy ez a külsején is látszott. Ruhája mindig gondozott és ápolt volt.

A szokásos gyermekkori vitákban utólag érez etnikai színezetet. Cigány származása miatt mindenki gyanakvással fogadta eleinte, bizonyítania kellett vagy éppen hangos szóval megvédenie magát. Megesett, hogy tudását vonták kétségbe a kamasz fiúk, s akkor feleletversenyre hívta ki őket. Felnőttként minden volt osztálytársa, még azok is, akikkel annak idején vitája volt, -úgy érzi-, hogy szereti és tiszteli azért, ahogyan él, azért, hogy elvégezte a gimnáziumot. Az interjú során többször hangsúlyozta, hogy gyerektársai egyenrangúnak tekintették őt.

„... akármikor mehettem akármelyikhez ... szerettek az osztálytársaim.”

Nagy szeretettel emlékszik vissza a volt tanáira. Név szerint említi őket, ma is megállnak az utcán beszélgetni, a pedagógusok tudják, hogy mi történik Annával, biztatják, dicsérik. A pedagógusok nevesítésével jellemzőket, történeteket is mesél, amelyek azonban testi fenyítésről, értelmetlen szokásokról, buktatásról szólnak. Kedves emléke, hogy édesapja ragadványnevéen, ill. annak becéző formáján szólította az egyik tanár. Büszke arra, hogy jól rajzolt, amit azzal is elismertek, hogy ő rajzolhatott az iskola egyetlen rajzasztalánál. Szerette

a papírgyűjtést, a napközit, majd a tanulószobát, ahol sok gyerekcsínyt követtek el. Annak idején azt hallották a tantestülettől, hogy az ő osztályuk a legrosszabb. Ma úgy látja, hogy ez abban a korban igaz lehetett, de ma már az iskola és a pedagógusok nehéz helyzetben vannak.

„Tehát minket tudtak nevelni. Valóban tudtak bennünket nevelni. Ahogy mi eljöttünk, már utána jött egy másik generáció, és akkor azok! Ivászat, cigarettázás, kábítószer. Azóta abban az iskolában minden van. Azelőtt féltünk a tanároktól. Azelőtt a tanárnak tekintélye volt. Most nincs.”

Kudarcként éli meg még ma is, hogy megbukott hatodik osztályban és a testnevelés órákat. Gyerekként duci volt, aki ügyetlenül mozgott, ezért célpontja lett a fiúknak. De ő maga is érezte esetlenségét, s nehezen viselte a rendszeres megszégyenülést.

„... a tornaórák ... és az engem annyira ledöntött! ... Nekem nem erősségem máig napig sem az erős testmozgás, az biztos. És akkor olyan idéten vagy, állj már ki, nem tudsz játszani, kézizni sem tudsz. Semmit nem tudsz.”

A hatodik félévi bukás miatt a nagymama szemrehányást tett neki, mert úgy gondolta, hogy képes lenne megtanulni, segítség (korrepetálás, osztálytársak, tanárok) is lett volna, ahhoz, hogy legalább a kettést elérje. Pedig az iskolában állandóan volt korrepetálás délután vagy reggel 0. órában, amit a pedagógusok ingyen és akkor ajánlottak fel, amikor lemaradást észleltek valakinél. Az az érzés segítette akkor Máriát, hogy a rossz jegye ellenére nem tekintették „*bolond cigánynak*” a tanárok, hanem bíztak benne, hogy az akaratával sikerül továbblépnie.

Máig nem érti, és ne tudja azonban elfogadni, hogy az iskola, az osztályfőnöke, akit addig és azóta is szeret, nem javasolta továbbtanulni. A hozzá hasonló tanulmányi eredményű társai szakmunkásképző vagy szakiskolába kerültek. Nem érti, hogy ő miért nem kapta meg ezt az esélyt. Sem nagymamája, sem szülei nem szálltak szembe az osztályfőnök javaslatával, elfogadták, hogy csak egy tanfolyamra menjen. Úgy véli, hogy tanulatlan szülei és nagymamája „...*tanulatlanok voltak ők is, nem igazán tudták felfogni.*” Örültek, hogy legalább egy szakmát tanulhat, ami számukra nagy lépést jelentett. Mária gyerekként még nem tudott mérlegelni.

„De akkoriban még nem nagyon tudtam felfogni.”

Az interjú során többször szóba került életének ez a szakasza, próbált magyarázatot és mentséget találni környezete felnőttei számára, akik nem segítettek vagy éppen megakadályozták abban, hogy továbbtanulhasson. Végül nem bizonytalanul, de csak egy félmondatban fogalmazza meg, hogy „... *lehet őbenne (az osztályfőnökben) is benne volt,*

hogyan ez cigány ... Amúgy olyan jellegű tanár volt, ... ha elkezdtek kettessel a matekot, akkor végig kettes volt.”

Az általános iskolai időszakban felnézett az unokatestvérére, aki gimnáziumban tanult tovább, az osztálytársaira, akik jó tanulók és segítőkészek voltak. Szeretett volna olyan lenni, mint ők, megkérdezte őket, hogy ők hogyan érték el az irigyelt eredményt, majd megpróbált Anna is úgy tenni.

Az általános iskolában végig nagyon törekedett arra, hogy a ne cigány osztálytársaival állandó, létező és egyenrangú kapcsolata legyen. Nehezítette ezt a törekvését az, hogy az iskolába és az osztályba több cigány társa is járt, akikkel rokoni kapcsolatban is állt. A cigány tanulók egy része nem élt olyan rendezetten és tiszteletreméltóan, mint az ő nagyszülei. Elmesélt egy esetet, amikor az akkor 13 éves unokatestvére megszökött egy nagyon rossz körülmények között élő fiúhoz, annak családjával élt egy darabig, majd terhes lett. Az iskolában nagy port vert fel a lány esete, s Annát kérdezték erről. Elítélte az unokatestvérét, a fiút „csöves gyerek”-nek nevezi, s fájt neki, hogy a rokonság miatt újra a cigány származása került az előtérbe.

„És akkor az iskolában mindig kérdezték, hogy na, mi van veled, hogy lehetett ez. A testvéred, te nem olyan vagy. Hát akkor, mégis ez hogy történhetett meg. És akkor az osztályfőnöktől kezdve mindenki kérdezt. Olyan kellemetlenül éreztem magam. És én annyira, én is szégyelltem magam a testvérem miatt, mert az én unokatestvérem. Édesanyám testvérenek a lánya. Hogy történhetett ez meg? Na mondjuk ez tényleg kellemetlen volt.”

Ugyanezt a szégyenérzetet keltette benne az, amikor az unokatestvérei osztályt ismételték.

Munka

Az általános iskola után gyorsan és gyökeresen megváltozott Anna élete. Először kikerült abból a védett környezetből, ahol kivívott magának egy kedvező pozíciót, szerették őt és ő is szeretett. Új helyzetet jelentett az is, hogy innen kezdve minden helyzetben ő volt az egyedüli cigány. Míg korábban ő volt a pozitív példa, addig innen kezdve ő lett A Cigány. Mindenki korábbi tapasztalatai alapján viszonyult hozzá. Egyedülisége miatt nem voltak cigány-ellenpéldák, ami a helyzetét megkönnyíthette volna, ami megmutathatta volna, hogy ő nem illik bele a cigányokról alkotott képbe. A környezete sem tudott mit kezdeni ezzel a kettősséggel (Anna cigány, de rendezetten él és a cigányokról alkotott kép kettősségével),

ezért nyíltan erről nem is beszéltek, csak utalgattak rá, a háta mögött tettek erre megjegyzéseket.

Nem tanulhatott tovább iskolarendszerű képzésben, csak egy kereskedelmi tanfolyamra juthatott be. Hamarosan azonban meghalt a biztonságot és szeretetet nyújtó nagymama, és a szüleihez kellett költöznie, akikhez hat-hét éves kora óta csak „rokoni” érzések fűzték. Ekkor, tizenhat évesen úgy érezte, hogy családjának fizetnie kell azért, hogy ott él. Igyekezett munkába lépni, de az alkalmi munka lehetőségét is megkereste.

„Amikor a 18 évet én betöltöttem, akkor ... Azt mondtam, hogy én elmegyek a háztól, engem nem érdekel, nekem ne hányják, hogy engem tartanak, és ne hajtogassák, hogy engem ruháznak, ... napszám formában, ... 15 éves korom után, hogy mama meghalt, én ezt elkezdtem csinálni. Mert úgy voltam vele, hogy engem ne tartsanak, nekem ne hánytorgassák, másik része meg az volt, hogy nekem hol volt édesapám, hol meg nem volt édesapám, és akkor maradtunk négyen, és akkor OTP-s ház, villany, vízszámlák, rezsi. Az öcsém, a húgom akkor még kisebbek voltak. Iskolába jártak, napközit fizettünk nekik. Ruházkodni. És akkor hát menjünk el dolgozni. Na gyere, menjünk. És akkor elmentünk és dolgoztunk. És akkor még mellette nekünk is volt torma földünk, mert azért az a kis iparkodás mindig megvolt a családban, és akkor az is mindig rám maradt, meg anyura. ... Olyan 17 éves koromtól én elkezdtem napszámba menni. Rettenetes volt, az biztos. Nagyon, nagyon elevett, elemésztett ez a földmunka.”

Amikor nagykorú lett, rövid időre sikerült a szakmájában elhelyezkedni, majd dolgozott presszóban, kocsmában. Ez időben a vallás már nagy szerepet játszott az életében. A fiatalok viselkedése, amit a presszóban látott, megrémítette.

„akkor ott minden héten diszkó van, a kábítószer től kezdve ott minden forog. Már egy másik kis presszó is nyílt, ott is diszkó van, és akkor mennek a betörések, megy a paráznság, a homoszexualitástól kezdve ott minden. Ott minden megy. ... Úgyhogy ... elfajult az a kis faluban is, és akkor csodálkoznak az emberek, hogy - mit tudom én - egy városban, holott egy olyan kis faluban is. És borzasztó, mert azok a fiúk és azok a lányok, nekem mind barátaim voltak. Tehát ilyen huszonevesek. De viszont ezek a kis 17-18 évesek, a húgommal egyidősök, viszont azok is ebbe az életbe belecseppentek, és így élnek. Ilyen téren barátok, én azt mondom, hogy nekem igazán nincs.”

Talán ezek a tapasztalatok késztették arra, hogy új szakmát tanuljon. Ebben a szakmában sem tudott elhelyezkedni, ezért, hogy független lehessen, s esetleg elköltözhessen otthonról, takarítóként kezdett dolgozni egy nagy kórházban, ahova műszakba járt, és sok időt vett el az ingázás. Bár kényszerűségből vállalta a takarítói munkát, de büszke volt, hogy dolgozik, s hamarosan megszerette az új munkahelyét, munkatársait.

Már a levelező tagozatos gimnáziumi cigány osztályban tanult, amikor egy alapfokú számítógép kezelői tanfolyamot is elvégzett.

Felnőttoktatás – Gimnázium

Még a nagymamájával élt, amikor elkezdte tanulmányait egy ifjúsági tagozatos gimnáziumi osztályban. Hamarosan azonban a nagymama beteg lett, kórházba került, majd ápolni kellett, s Anna lassan kimaradt a képzésből.

A presszóban dolgozott, amikor a keresztanyja, akinek hozzá hasonló korú gyerekei vannak, mesélt arról, hogy a faluból néhányan azzal büszkélkednek, hogy érettségét fognak szerezni. Könnyű volt rábeszélni a fiatal lányt is, majd némi protekcióval, amit a vallásos közösségük lelkésze intézett el, ugyan a tanév közepén, de sikerült beiratkozniuk. A képzés szeptemberben beindult, s ők csak februárban jelentkeztek. A késői kezdés miatt társaik támadták őket, amit azzal csillapítottak, hogy a rövid időn belül sorra kerülő negyedéves, majd féléves vizsgákat igen jó eredménnyel tették le.

A gimnázium azt vállalta, hogy a négy éves képzést két évbe sűríti bele, s teljesen költségmentes lesz. Valóban sikerült a tankönyvekre, füzetekre is támogatást szerezni a szervezőknek. Ezek az ígéreték (rövid idő alatt, ingyenes, ösztöndíj lehetőség) mindenképpen nagy vonzerőt jelentettek a cigányoknak. Az első éven negyvenen iratkoztak be, de folyamatosan és nagy számban morzsolódtak le. Sokan azért maradtak ki, mert munka mellett nem tudták megoldani az iskolába járást, a tananyagot pedig egyedül nem tudták elsajátítani, többen pedig, Anna szerint a „cigány vonás” miatt.

„A cigány vonás miatt ... szerintem a cigányoknál ez általában ez egy jellemző vonás, hogy olyan tüzesen kezd el valamit, benne van a tűz, benne van az ambíció, de amikor odakerül a sor, hogy azért teljesíteni is kell, fel is kell mutatni valamit, tehát jó elkezdem, de azért lássam, hogy jó, akkor mit tudsz, mire vagy képes, vagy egy kicsit nehezebbé válik, akkor vissza, visszalépnek. Tehát énbennem is volt ilyen. ... Szerintem részben, részben ez benne van a génjeinkben. Ez egy öröklött dolog szerintem, egy öröklött magatartásforma. Én ezt így mondanám. De viszont részben lehet rajta köszörülni.”

Végül érettségi vizsgát tizenketten tettek, akik között négyen voltak olyanok, akik menetközben kapcsolódtak az osztály munkájába.

Anna úgy tudja, hogy a tanárok mielőtt kapcsolatba kerültek velük, nem akarták elvállalni az oktatásukat, de idővel megkedvelték az osztályt. *„Mondjuk a tanárok, azok nagyon jók voltak. Jó hozzáállás volt, az biztos. Eleinte egy kicsit huzavonáztak, hogy romák, meg de utána úgy megbarátkoztak velünk.”* A tanárok távolságtartása az érettségi után újra feltámadt Anna szerint. A gimnázium híre elterjedt és csak Anna legalább húsz embert ismert, akik szívesen belekezdtek volna a tanulásba. Jelentkeztek is az iskolában, kérték a gimnázium megszervezését, de –Anna információi szerint- a tantestület nem vállalta az újra a feladatot.

Az iskola miatt fel kellett, hogy mondjon a munkahelyén, mert nem tudta a tanulást és a munkát összeegyeztetni, de hosszú távon az érettségét tartotta kifizetőbbnek.

Vallás

A fiatal nő életében a vallás nagy szerepet játszik. Református vallásúnak keresztelték meg születésekor. Már fiatal felnőtt volt, amikor találkozott, keresztanyján keresztül egy másik vallás közösségével és vezetőjével, ahova ma is tartozik. Úgy érzi, hogy teljes mértékben megváltozott az élete, másképpen látja az életet és az embereket. Míg korábban másokban kereste a hibát, másokat hibáztatott saját sikertelenségéért, addig most magába néz. Igyekszik szeretettel fordulni azok felé is, akik támadják. Ezt tartotta szem előtt a gimnáziumi képzés során is, amikor eleinte későbbi érkezésük, majd vallásosságuk miatt kaptak gúnyos megjegyzéseket. Úgy véli, hogy párkapcsolatot nehéz kialakítani és fenntartani az ő, vallásból merített erkölcsével, mert a mai fiatalok másképpen gondolkodnak. Nagy tiszteletet érez a lelkipásztor és a felesége iránt, akik közösséget építettek, és képesek voltak a valláson keresztül emberek életét megfordítani. Példaként említette a keresztanyja férjét, aki erősen alkoholizált, ami mára teljesen megszűnt. A férfi teljesen a családjának élő lett.

Jövőbeni tervek

Égészen friss érettségi bizonyítvánnyal a zsebében nagy tervei voltak. Remélte, hogy kényelmesebb és jobban fizető munkát kap, de továbbtanulást is tervezett. Még nem tudta, hogy mit is szeretne tanulni, de elszánt, hogy diplomát szerez. Az érettségi óta eltelt rövid idő alatt (3 hét) nem talált még munkát. Volt olyan ruhaüzlet, ahol teltebb alkata és barna bőre miatta nem vették fel, pedig akkor is, és napokkal később is ki volt téve a hirdetés az üzlet ajtajára. Nem volt elkeseredve, mert reméli, hogy a kórházba visszaveszik takarítónak, ha nem akad más lehetőség. Bár ezt nagy visszalépésnek tartaná.

Szeretne családot alapítani, társául csak cigány férfit tud elképzelni, de komoly elvárásai vannak jövőbelijével kapcsolatban.

„... ha egy bizonyos életkort elér az ember, akkor felállít magának egy fontossági sorrendet az életben. És én akkor ezt úgy látom, hogy ezt magamnak úgy állítottam fel - nem régen állítottam fel, nemrégen jutottam el odáig, azért mondom, hogy egy bizonyos életkort el kell érjen az ember-, lehet olyan, hogy hamar érő vagy későn érő típus az ember, hogy fontossági sorrendet. Hogy mi az, ami a legfontosabb. Hogy tanuljon? Hogy dolgozzon? Hogy családot alapítson? Ha tanulni akar, akkor mit tanultam eddig, mi szeretnék lenni, vagy ha dolgozni, akkor milyen munkakörben szeretnék

dolgozni, milyen szférában. Vagy, ha családot szeretnék alapítani, akkor az a társ milyen legyen, vagy ahogy esik, úgy puffan, mindegy, csak legyen? Ha már én elérek egy bizonyos intelligenciaszintet, egy bizonyos társadalmi körbe már beilleszkedek, akkor ahhoz mérten válasszak magamnak.”

Identitás

Anna a cigányságra használt kifejezések közül valójában nem tud választani. A faluban, ahol felnőtt, a cigány szót használják, amit tőlük nem érez bántónak.

„Mondjuk B-ban (a faluban) a magyarok azok úgy mondják, hogy cigányok, de az mondjuk, az nem olyan rosszul ható kifejezés ott, mert az ilyen másabb. Tehát ismerjük azokat az embereket. Bejárnak nálunk, dolgozni járnak hozzánk. Tudják, hogy mi nem olyanok vagyunk, és akkor az nem esik olyan rosszul.”

Viszont rossz érzései vannak, akkor, amikor ismeretlenek, pl. az utcán cigánynak nevezik. Anna ismeretlenektől inkább a roma megnevezést szeretné hallani.

„A roma az egy kulturáltabb? Pozitívabb? Lehet, hogy jobban hangzó? Lehet, hogy jobban hangzó kifejezés? Mondjuk, lehet, hogy jobb. Nekem személy szerint jobb.”

Egyértelműen jobbnak tartja, ha a cigány és a nem cigány gyerekek együtt tanulnak. Úgy véli, hogy semmiféle elkülönítés nem tesz jót a cigány gyerekek fejlődésének, mert mintára, hűzőerőre van szükségük a haladáshoz.

„... az nem szükségszerűen fontos, hogy most egy roma osztályt alakítson ki, mert én ebbe a ...-programban is (a gimnáziumi oktatás), én eleinte nagyon örültem neki, de utána már, hogy megjelöltek bennünket, hogy a roma osztály ... Mert én jártam az X Gimnáziumba is, másik iskolákba is, és nem vagyok én külön, mint más ember, és nem kell velem olyan nagyon választott móddal viselkedni. Mindenki saját akaratából tegye meg, amit meg akar tenni. Az egy nagyon jó dolog, hogy az emberen segíteni szeretnének, de ne ilyen formában, mert ez egyfajta megkülönböztetés volt, és ezt nem érdemelnék meg. ... Arról szól az egész, hogy az ember próbál beilleszkedni. Akkor hagyják, hogy beilleszkedjen be! És akkor nem baj, ha 30 ember között 4 cigány foglal helyet. Tanuljon. Vonja le a következtetéseket. Próbáljon feltételek közé szorítani magát, és akkor másabb. Szerintem ezáltal fog az életfelfogása akárkinek megváltozni, mert szerintem fontos, hogy kihívások legyenek. De ez nincs egy cigány osztályban. Na mondjuk, lehet, hogy ott is van egyfajta kihívás, hogy na, nézzük te ilyen vagy, én ilyen vagyok. Na ki az okosabb? Te vagy én? De ez szerintem nem az első szempont. ... itt azért olyanok voltunk, hogy senki sem volt egy olyan utolsó fajta cigány, ...”

A cigányok múltjának, kultúrájának a bemutatása Mária szerint az iskola feladata. Ha e feladatának eleget tenne, akkor a két embercsoport közelebb kerülne egymáshoz.

„Mondjuk a tanításban, a történelemben is, cigány tanulja a magyar történelmet. Én tanulom. Szerintem akkor fontos. Ha cigányok tanulnak a magyarokról. Szerintem fontos. Hogy ne csak együtt éljenek vele, hanem megismerjék egymás történelmét. Tehát évszázadokkal ezelőtti dolgokat is. Szerintem vannak, akiket érdekel, de vannak, akiket nem. Úgyhogy, szerintem fontos. Beállítottságtól függ, mert vannak olyan magyarok, akik nem utálják a cigányokat, hanem kedvelik őket, tehát nem ítélik el

őket, de azért így vannak a cigányok közt is, hogy nem ítélik el a magyarokat, hanem próbálunk velük együtt élni, próbálunk közös nevezőre jutni.

Mottó:

„... szerintem az nagyon jó dolog, hogy foglalkoznak a cigánysággal, mert én személyem szerint - egy személyben magamról tudok beszélni -, hogy nekem jól esik, ha velem törődnek, nekem jól esik, ha engem felkarolnak. Hogyha tudom azt, tudom azt magamról, hogy egy hátrányos helyzetű ember vagyok, tudom azt magamról, hogy egyedül nem sok mindenre vagyok képes, mert ebben a világban, a társadalomban be kell tudni illeszkedni, de nem tudok beilleszkedni. Ki kell alakítani egy bizonyos ismeretségi kört. Kellenek olyan emberek, akire az ember támaszkodhat, és szerintem ez nagyon fontos.”

3. ZOLTÁN TÖRTÉNETE

Zoltán 32 éves, egy kisfaluban él 8 éves korától. Előtte egy másik faluban laktak, ahova az apa családja is való, egy szoba-konyhás telepi házban. A telepen nem volt villany. Azért költöztek az anya családjának a falujába vissza, mert az apa börtönbe került. Az anya családja segítette őket anyagilag, így jobban éltek, mint addig, az előző faluban. Lakáskörülményeik is jobbak lettek, az utcában csak ők voltak cigányok. Az utcájukat nagyon szépnek gondolja.

Gyermekkor - Család

Zoltán egy hat gyermekes család legkisebb gyermeke. Az anya első házasságából született fiú is velük élt, azaz hét gyereket neveltek.

A szülők nagy családból származnak, nem volt lehetőségük tanulni. Az anya volt a legnagyobb gyermek a családjában, neki kellett már egészen kiskorától a sorban születű tíz kisebbre vigyázni, s ellátni őket, ami miatt egyetlen osztályt sem végzett el. Tizennégy éves korától vályogvetőként dolgozott. Zoltán nagy tisztelettel beszélt az édesanyjáról, aki nagyon tiszta asszony volt mindig, s az anyai nagyszüleiéről, akik nem csak az édesanyját, de Zoltánékat, az unokákat is becsületre tanították.

„... nagyanyám és nagyapám nagyon intelligensek voltak. Sok mindenre megtanítottak bennünket, amit nem tudtunk. Mások iránt való tisztelet, magatartás,

tisztaság. Meg ilyen dolgokba beleneveltek bennünket. Anyukám így nőtt fel. Nagyon tiszta asszony volt. Szerette a tisztaságot. Nagyon.”

Az anya teljesen írástudatlan, a nevét sem tudta leírni. Ezért fogalmaz úgy Zoltán, hogy az édesanyja mindent átadott neki, amiért hálás is neki, csak a tanulásra nem tudta megtanítani. Már nem él.

Az édesapja is hasonló körülmények között nőtt fel, ő is a felnőttek között dolgozott 14 éves korától. Az ő családja is foglalkozott vályogvetéssel. Azt mesélte a gyerekeinek, hogy napi ezer vályogot is kivetettek ketten a feleségével, abból tartották el a családot. Zoltán édesapja azt az öt évet kivéve, amit súlyos testi sértésért börtönben töltött, végigdolgozta kubikusként. Analfabéta volt, csak a nevét tudja leírni.

Zoltán szülei fiatal házasként az apa falujába költöztek, ahol a rokonok közelében éltek a cigánytelepen. Volt egy saját, villany nélküli szoba-konyhás házuk. Nagy szegénységben éltek, miközben sorra születtek a gyerekek. A helyzet úgy tűnt, hogy még rosszabbra fordul, amikor Zoltán nyolc éves korában az apa börtönbe került öt évre. Ekkor az anya visszaköltözött a szülőfalujába a szülei közelébe, s az ő segítségével egy kicsi, szoba-konyhás, spájzos, melléképületes házhoz jutottak. Kicsi volt ez a ház is, de a telepéhez képest sokkal kényelmesebb. Egy olyan utcába költöztek, ahol a csak ők voltak cigány származásúak. A gyerek Zoltán nagyon szépnek tartotta az új környezetet és a mai napig sem változtak meg az érzései.

„De itten mások voltak a körülmények. Magyar soron laktunk. Nagyon szép helyen. Nagyon tetszik nekem ez az utca, a mai napig. Amikor bemegyek az utcába, mindig olyan gyönyörűséges végigmenni rajta. Hát, ott nőtem fel. Meg olyan szép, rendezett. A szomszédok takarítanak. Kis virág van ültetve a kapuk elibe. Nagyon szép. A legszebb utca. Én úgy gondolom.”

A nehéz helyzetbe került családot a nagyszülőkön kívül a rokonok is segítették, így megfordult a sorsuk, s a várttal ellentétben, jobban éltek. Sokáig nem volt fürdőszobájuk, de ez nem zavarta őket az új környezetben sem.

„Mondjuk fürdőszobánk az nem volt, de ugyanúgy tisztálkodtunk. Úgyis lehet tisztálkodni, hogy fürdőszoba nincs, van kád.”

Az általa ismert két falu között leírhatatlan különbséget lát. Boldog, hogy elkerültek a korábbi faluból, mert itt sokkal jobbak a lehetőségek, jobbak az életkörülmények, kulturáltabbak az itt élők. Amikor visszamegy az apa falujába látogatóba, sajnálkozva látja azoknak az életmódját, elmaradottságát.

„... mert itt sokkal több a lehetőség. Az iskola is másabb, is fejlettebb. Meg itt a társadalom is más. T-re, ha a gyerekkoromra visszaemlékszem 78-ban, nagyon primitív életet éltek azért. ... És most is úgy van. Mert vannak rokonaim, akik ott laknak, és el szoktam menni hozzájuk. És vissza vannak maradvá eléggé.”

Zoltánnak egy féltestvére és hat édestestvére van. A legnagyobb fiúnak, aki az anya első házasságából született, négy osztályos végzettsége van, mert abban az időben került az apa a börtönbe, s neki kellett olyan módon segítenie a családon, hogy abbahagyta az iskolát, dolgozni kezdett. A jog valamilyen feltétele szerint ő kapta a többiek után a családi pótlékot, de ehhez ott kellett hagynia az iskolát.

„Neki dolgozni kellett, és ő valóban gyerekkorától kezdve csinálta ezeket a dolgokat. Ő dolgozott.”

Idősebb nővére nyolc osztályt végzett, de a család anyagi helyzete miatt nem tudott továbbtanulni. A fiatalabb nővére egy betegség miatt nem fejezte be az általános iskolát, hét osztályról van bizonyítványa. Hosszú időt kellett kórházban töltenie, talán tbc miatt, és már nem ment vissza az iskolába, mert túlkoros lett. Legfiatalabb bátyját felvették Budapestre kőműves tanulónak, de az anya nem merte elengedni maga mellől, nem akarta kollégiumba küldeni, így nyolc osztályos végzettsége van.

„Így megakadályozta azt – igaz, nem rossz szándékkal, hanem a szeretet által. Féltette, hogy valami baja lesz. -, és így nem tudott továbbmenni.” . Így megakadályozta azt – igaz, nem rossz szándékkal, hanem a szeretet által. Féltette, hogy valami baja lesz. -, és így nem tudott továbbmenni.

A két nővérénél szóba sem került a továbbtanulás az általános iskola befejezése után.

A családnak nehéz élete volt a hét gyerekkel, s különösen figyelni kellett, mert féltek, hogy az öt fiú rossz útra téved.

„Amikor rosszak voltunk, meg is érdemeltük. Az biztos. De úgy gondolom, hogy nem azért fogott és tanított bennünket, hogy szégyent valljon, mert őneki nehéz gyerekkora volt, és jobb légréteget szeretett volna biztosítani, ami nehezen ment neki. Ő dolgozott, mindig dolgozott. Igaz, hogy kubikus volt, de ő mindig a munkahelyen volt, ő mindig dolgozott. Ő mindig azon törekedett, hogy nekünk legyen. És persze, ha rosszak voltunk, és volt amikor, hogy kosárkötéssel is foglalkozik, és néha eljött a kis vesszőszál a lábunk szárára, ha nem viselkedtünk jól. Volt, amikor kicsit dühös voltam rá, amikor már nyolcadikos voltam. Aztán rájöttem, hogy valójában ez nagyon alkalmas volt arra, hogy úgy neveljen, mert engedetlen voltam. Az az igazság, hogy nagyon rosszak voltunk valóban. És Apukám nem könnyen nyúlt hozzánk egyébként. Nagyon sokat mondta, hogy üljetek le, nem szabad. De ha kihoztuk a sodrából, akkor igenis. Lehet, hogy lehetett volna más módszer, de hát ilyenek voltunk. Rosszak voltunk. És ha visszagondoltam ezekre az évekre, és úgy gondoltam, hogy igaz hogy szükség volt rá. Mert akkor az emberek, olyan baráti körbe kerültem nyolcadikban, az iskolában. Rossz társaságba keveredtem bele. Olyan fiatalokkal, és akkor kezdtem így elfele, így rossz, negatív irányba. És akkor Apukám akkor visszaterelt pozitív irányba, hogy ezt nem helyesen teszem. És így volt, amikor megérdemeltem. És nem haragszom rá, mert tudom azt, hogy a javamat szolgálta.”

Zoltán nő, a felesége is cigány származású. Hét osztályt végzett el, majd a házasságuk idején egy hat hónapos varrótanfolyamot, jelenleg nincs munkaviszonya. Otthon dolgozik, és

napszámot szokott vállalni. Kétszer sikerült munkát kapnia. Egyik esetben a helyi varrodában, de olyan rosszak voltak a körülmények, hogy megbetegedett. Amikor Zoltán bement szólni, hogy a feleségét táppénzre vették, akkor a tulajdonos kilátásba helyezte, hogy nem hosszabbítja meg a próbaidős szerződést.

„És akkor azt mondta nekem a vezető, hogy elég felelőtlenség, hogy próbaidőben elmegy táppénzre. ... Azt mondta, hogy akkor nem lesz meghosszabbítva a szerződés. És akkor így, ez a munka, a szerződése nem hosszabbodott meg. Szó szerint kirúgták.”

Az apai rokonokkal ritkán találkozik, mert kevés az ideje. A távol és jobb körülmények között élőkkal telefonon szokott beszélni. Vannak olyanok, akik Kanadába kerültek ki, velük is a telefon segítségével tartja a kapcsolatot.

„Azokkal is kapcsolatot teremtettünk. Tehát úgy, hogy ők hívtak fel minket. Azért ők anyagilag azért másabbak. Anyagiakban gazdagabbak. És ők szoktak telefonálni.”

Gyermekkor az iskolában

Általános iskola

Zoltán az általános iskolát három iskolában végezte el, az alsó tagozatot két falu iskolájában, majd a jelenlegi lakhelyén a felső tagozatot.

A egyik iskoláról furcsa, iskolához nem illő emlékei vannak. A férfi tanító verte a kisgyerekeket, engedte őket cigarettázni őket az iskolában, ő pedig nagyon gyakran ittas volt az iskolában vagy éppen ott ivott. Előfordult, hogy Zoltán haza szaladt, amikor a tanár megverte, de az édesapja nem volt otthon, az édesanyja meg hiába ment fel azonnal az iskolába és tett panaszt, nem történt semmi. A másik iskolában egy nagyon kedves tanítónőt kapott, aki a szereteten túl bízta és védte is. Mindkét iskolában az osztályában Zoltán volt a legjobban olvasó, amire büszke. Az iskolába járó rokongyerekekkel volt többször összetűzése, mert az egyik nem cigány barátját akarták megverni, vagy a lányokat zaklatták, amit Zoltán nem hagyott. Őt az osztálytársai szerették, ezért szállt szembe a saját rokonaival.

„Engem, általában - az az igazság, hogy - sok helyen elfogadtak. Itt is T-ben azért volt összetűzésem a rokonaimmal, mert ők verekedtek, ...”

Az erre az időszakra eső többszöri költözés miatt a negyedik osztályt meg kellett ismételnie, oroszról megbuktatták.

A jelenlegi falujának az iskolájába bekerülve, a kezdeti beilleszkedésen hamar túljutott, jól érezte magát az iskolában és a társai között is.

„Tehát, ugye én is azért alkalmazkodni kell mindenkinek valamihez, és 29 főhöz kell alkalmazkodni egynek, vagy 29 fő alkalmazkodik egyhez. Azért azt nem lehet.

Egynek könnyebb alkalmazkodni huszonkilenchez, mint huszonkilencnek egy személyhez alkalmazkodjon.”

Az osztályba rajta kívül még két-három cigány származású tanult, de velük csak egészen felszínes volt a kapcsolata, és voltak nem cigányok is, akikkel megmaradt a távolság. De voltak olyanok, akikkel szinte barátság alakult ki. Büszkén mesélte, hogy ezek a társai azóta egyetemet végeztek, de még mindig jókat beszélgetnek, ha pl. a buszon találkoznak. Eldicsekedett nekik, hogy gimnáziumba jár, s ők kedvesen bízatták, hogy ne adja fel.

Felső tagozatban ismerték fel, hogy milyen jó adottságai vannak a sport több területén is. Öttusázott az iskolában, sok versenyen elindult, ahol sikeres volt.

Az általános iskolás évek a nagyszülők segítségével ellenére is nehéz anyagiak között teltek el, de a családi pótlékon kívül semmilyen más támogatást nem kapott a család. A nehéz körülményeiket figyelembe véve az osztályfőnök csak Budapesten talált egy olyan iskolát, ahol valóban minden ingyen lett volna, s még ösztöndíjat is kapott volna, de az anya Zoltánt sem mert elengedni olyan messzire. Így Zoltán a következő tanévet nem kezdte el sehol.

Munka

Túlkorosan, 16 évesen fejezte be az általános iskolát Zoltán. Nem jelentkezhetett továbbtanulni a közelbe, részben, mert a család nem engedhette meg magának, részben, mert a mintegy „hagyomány” (megszokott” volt már a családban, hogy az általános iskola után a gyerekek megpróbálnak hozzájárulni a család költségeihez. Részben, mert hiába adódott egy lehetőség a fiúnak, az Pesten volt, ahova az anya nem engedte el. 18 évesen sikerült állást kapnia a megyeszékhelyen a gumigyárban. Két és fél éve dolgozott már ott, mivel a gyárat megvette egy amerikai cég, ami komoly leépítéseket csinált. Ezután csak rövid időszakokra tudott csak elhelyezkedni. Közben elvégzett egy kőműves tanfolyamot, s azóta, öt éve egy vállalkozónál dolgozik, ha annak vannak vállalásai és az idő is engedi. A beszélgetésünk idején a hideg idő miatt leálltak az építkezéssel, de már nagyon várta, hogy enyhüljön az idő, s újra beinduljon a munka.

Bárhol dolgozott is, soha nem a munkája miatt küldték el, hanem mert csak meghatározott időre szólt a munka. Zoltánnak nagyon fontos, hogy a munkájával elégedettek legyenek.

„Én is odaadással dolgoztam, mert az én Apukám mindig azt mondta, hogy fiam úgy dolgozzál, hogy holnap is visszahívjanak. És ez mindig ott élt bennem. És volt bennem törekvés, hogy én ezt meg tudom csinálni és meg is akarom csinálni.”

Igyekezett a kollégáival is jó kapcsolatot kialakítani. Ennek ellenére voltak olyanok, akik viselkedésükkel bántották Zoltánt. De rájuk sem haragudott, hanem újra- és újrapróbálkozott valamint Isten segítségét kérte, hogy a másik érzései megváltozzanak. (Zoltán problémája megoldódott, mert az ima utáni napon a kollégája felmondott, máshova ment dolgozni.)

Felnőttoktatás – Gimnázium

Az osztályban talán Zoltán az egyetlen, aki munka mellett végzi a tanulmányait. A főnöke támogatja Zoltánt, a tanítási napokon rövidebb munkaidőben dolgozhat, a vizsganapokon is elengedi. Bízta Zoltánt, s a saját eszközeivel segíti is, hogy elérje a célját. A főnöke megígérte neki, ha megszerzi az érettségét, akkor brigádvezetővé lépteti elő.

A felesége nehezen törődött bele, hogy Zoltán tanulni kezdett, mert így munkaidő és kereset esik ki. Hosszú viták után Zoltánnak sikerült megértetnie vele, hogy az érettségi jobb lehetőségeket teremt nekik majd munkában és fizetésben. Hogy azért tanul, hogy a családnak és főleg a gyerekeknek könnyebb legyen majd az élete.

„A feleségem volt, amikor azt mondta nekem, hogy miniszter lesz belőled. Azt mondtam neki nem baj, biztos nem rossz szándékból mondtad. De én nemcsak az én érdekemben szeretném ezt az iskolát folytatni, hanem a tietekben is. Azért kezdtem el ezt az iskolát és azért dolgozok mellette, hogy terólad is gondoskodjak, meg az iskolát is tudjam végezni, hogy jobb légkört biztosítsak a családomnak. Ezt nagy nehezen megértette, elfogadta, mert akkor kiesik nekem heti 8 óra munkám. Tehát, ezt egy kicsit nem akarta elfogadni, de megegyeztünk végül abban, hogy nekem szükséges az, hogy elvégezzem ezt az iskolát.”

Az osztályból nagyon sokan kimaradtak már, aminek oka, hogy nem kitartóak, a legkisebb akadálnál feladják, vagy egyszerűen megunják, hogy négy éven át heti két-három estét az iskolában töltsenek, sőt még otthon is tanuljanak. Sokukat vonzotta a beígért ösztöndíj, pedig az csak második osztálytól jár jó tanulmányi eredmény után. Ezért pedig már nem voltak hajlandóak küzdeni. A tanulásért juttatott 5-8000 Ft-ért cserébe is rendszeresen kellett volna iskolába járni.

„És ezért ők azt mondták, hogy nem is fognak jönni.”

A többieket, akik jóval fiatalabbak, mint ő állandóan biztatja, hogy jöjjenek, ne adják fel.

Zoltán számára a matematika a legnehezebb tantárgy a gimnáziumban talán azért, mert gyorsan kell haladni a tananyaggal. Ettől függetlenül elégedett a tanárok szakmai és emberi hozzáállásával.

Vallás

Felnőttként találkozott a vallással. Korábban élte a környezetében megszokott életet. Szórakozóhelyekre járt, ünnepeken sokat ivott, a barátai, testvérei között sokan voltak, akik naponta ittak. Ha valahol konfliktus volt, akkor ő is közbeavatkozott, sőt hívták is segíteni a testi ereje miatt. Az ereje, és a győzni akarása miatt ment el egy önvédelmi sportot megtanulni. A bátyja családi élete hangos vitákkal volt tele, teljesen szétesett, elköltözött otthonról és közelített a lejtő aljához, amikor egy keresztény gyülekezet képviselői keresték fel. Sokat beszélgettek vele, majd a házaspárral is közösen. Lassan helyre jött a család élete, a bátyja pedig olyan, mint akit teljesen kicseréltek.

Zoltán ezen gondolkodott el, majd a bátyja hívására ő is elment a közösségbe. Azóta alkalmanként sem iszik, otthagya a sportot, és igyekszik másokra nagyon odafigyelni.

„Tehát, az én életemben is látszik, mert én nem ittam folyamatosan, de így ünnep alkalmával kicsit többet ittam, de cigarettáztam, elég rossz, agresszív ember voltam. És a kickboxot is ezért hagytam abba, mert a vallásos alapján, és helyesen döntöttem úgy gondolom, mert volt olyan, hogy kárt tettünk egymásban, mert olyan sportba jártam.”

Hat éve tagja a Pünkösdi Közösségnek. Terve, hogy elvégzi a teológiát, mert a jövőben a hitélettel szeretne foglalkozni. Hiszi, hogy a cigányok kapaszkodója a vallás lehet, mert az megmutatná, hogy életvitelükben mi a rossz, hogyan tehetik jobbá a kapcsolataikat. Édesanyja halála előtt tért meg, bár ő is, és nagyszülei is hívők voltak maguk módján.

„A nagyapám tudom, hogy az mindig. Járt a templomba, imádkozott mindig. De olyan túl sokat nem beszélte nekünk. Inkább arról, hogy a háborúban mi volt.”

A valláson keresztül tanulta meg, hogy kérni és követelni csak akkor lehet, és érdemes, ha példát is mutatunk a cselekedetre.

„Mert ugye olyan élményeket lát az ember a papoktól, hogy igazából nem lett volna ... magától igazából követni kellene az ő tanácsait, mivel ők sem teszik azt, amit tenni kellene nekik. ... És ez a példa mutatja azt nekik, hogy valóban el is várjuk tőle. Hiszen az ember egy vezetőtől elvárja azt, hogy amit ő kér, azt ő mutassa meg először, hogy azt ő meg is csinálja. Mert hiába mondjuk azt, hogy követeltek egy embertől 60 m² vakolást, ha én nem tudom megcsinálni. Olyat kérek a másik embertől, amit nem tudok megcsinálni.”

Ma már a helyi gyülekezet vezetője, feladata a bajban lévők felkeresése, a lekigondozás.

Jövőbeni tervek

Zoltán azt tervezi, hogy az érettségi után marad a szakmájában, amíg lehet. A főnöke megígérte, hogy a gimnázium után brigádvezetővé lépteti elő. A munkatársai örülnek neki, azt mondják, hogy Zoltán sokat fog követelni, de csak annyit, amennyit meg is lehet csinálni, mert ő is velük fog dolgozni, így lehetetlent nem fog követelni. Szeretne a hit vonalán továbbtanulni. El akarja végezni a teológiát, hogy megfelelően szolgálhassa az Istent, s változtatni tudjon mások életén.

Ha újrakezdehetné az életét, akkor sokkal elszántabban tanulna, kiharcolná magának a lehetőséget a tanulásra.

Identitás

Zoltán szerint egyre több lehetőség adódik a cigányoknak, hogy változtassanak a helyzetükön, de csak kevesen akarnak ténylegesen tenni, így nem is élnek a lehetőségekkel.

„... amiket igenis ki kellene használni. Ez a tanulás is. Én nagyon sajnálom azt, hogy tehát a h-iak közül alig vagyunk.”

Pedig a lehetőségek megragadása a cigányok esetében még kevésnek is bizonyul, mert a nekik bizonyítani is kell.

„Cigánynak többet kell bizonyítani, mert várnak tőle bizonyítani való dolgokat. A cigánykisebbségnél az az egy probléma van, hogy nagyon hamar férjhez mennek, és nagyon hamar megnősülnek, és gyereket nemzeneznek, és aztán már arra van rákényszerülve, hogy gyerek keresse meg amiből megélnék”.

Már sokat gondolkodott azon, hogy a vegyes osztályban tanuló cigány diákok miért jobb tanulók, mint a cigány osztályba járók. A magyarázatot nem tudja, de a végeredmény miatt hiszi, hogy csakis vegyes osztályokat lenne szabad szervezni. A tanulmányi eredményen túl a személyiségfejlődésére gyakorolt hatás is ezt a véleményét erősíti.

„... hogyha eleve úgy nő fel az iskolában, hogy ki van rekesztve egy külön iskolába, akkor az negatív élményeket fog benne ébreszteni. Nem tudom. Talán, talán nem is nagyon tudnak úgy odafigyelni. Talán jobb kedvvel csinálják, hogyha vegyes iskolában tanulnak.”

Nem látja értelmét a cigány nyelv oktatásnak semmilyen formában sem. Ő maga nem beszél cigányul, nem is ismer olyat, akinek valóban anyanyelve lenne a cigány. Hallott egy rendőrtisztról, aki nem cigányként a cigány nyelvet tanulja, de nem érti, hogy miért haszna lesz ebből a tisztnek. Amikor a gimnáziumban választani kellett az angol és cigány közül, akkor egyértelmű volt, hogy a világnyelvet választja, mert azt hasznosnak tartja.

„Lehet, hogyha megtanítottak volna (a cigány nyelvre), akkor más lenne a véleményem róla.”

Annál hasznosabbnak és érdekesebbnek tartaná a cigány történelem és a művészetek oktatását, és nem csak a cigány tanulóknak, hanem a minden magyar iskolásnak. Zoltán sajnálja, hogy saját népéről semmit nem tud, csak azt tanulta és tudja, ami a többségről szól.

A cigány és roma kifejezés számára ugyanazt jelenti, a használatában nem érez különbséget, talán csak hangzásban.

„Hát, igazából mind a kettő ugyanazt jelenti. Hát, nem tudom pontosan. Szerintem, mind a kettő ugyanaz. A roma meg a cigány. Talán a C betű nagyon kihangsúlyozott. Cö. Cigány. ... Egy kicsit keményebb. ... Igen. Szerintem igen.

**Jobb a roma kifejezés?*

- Inkább roma. Igen. Jobb. De természetesen ugyanazt jelenti. Én nem is szégyellem.

Ezután Zoltán elmondta, hogy nem szégyelli, sőt büszke a származására, ami abból fakad, ahogyan és amire a szülei tanították.

„Én nem szégyellem, hogy cigánynak születtem. Én büszke vagyok rá, mert engem úgy neveltek fel, hogy nekem igenis én cigányszármazású vagyok. És úgy tanítottak, hogy ne válogassak az emberek között, mert mindenki ugyanolyan ember, mint én. Hát, ezek ilyen színekülönbségek csak. Nekem ebből sosem volt problémám.”

Mottó:

„Tehát, azokat az elvárásokat, amit Isten elvár, én azt szeretném teljesíteni. Ugyan sokszor elbukok benne, de megpróbálok, igyekszek.”

