

TÉZISFÜZET

Barnóczki Anita

*A hátrányos helyzetű cigány gyermekek
általános iskolai hittanoktatásának
meghatározói*

című hittudományi doktori értekezéséhez

Tárgykör: gyakorlati teológia

Témavezető: dr. Bodó Sára
egyetemi docens

Debreceni Református Hittudományi Egyetem
Doktori Iskola

2016

A megközelítésről és választott módszerekről

A hátrányos helyzetű cigány gyermekek hittanoktatásával kapcsolatban a lelkipásztorok és hittanoktatók legtöbbször panaszokat vagy kérdéseket fogalmaznak meg, és leginkább az itt-és-most órai helyzetek megoldását keresik. Jelen dolgozat a gyakorlati kérdések háttere megvilágításának és a válaszok elméleti megalapozásának feladatát tűzte ki célul, mivel meggyőződésünk, hogy a „hogyan?” kérdéseire csak a „mit?” és „miért?” kérdések átgondolásával találunk a technikai megoldások szintjén túlmutató, az esetlegesség hibáját elkerülő valós válaszokat.

Iskolai hittanoktatásunk legfőbb nehézségét – és nem csupán hátrányos helyzetű cigány gyermekek között – az a kettősség adja, mely a katechézis célkitűzéseit az iskolai hittanoktatás külső elvárásrendszereihez hajlítja, és a hit átadásával kapcsolatban megfogalmazott feladatait az oktatás eszközeivel próbálja megvalósítani: egy az órákon megvalósuló oktatásnál szélesebb missziói feladathoz a misszió eszköztárának jelentősen szűkített körét használva. Az iskolai keretek nem csak a módot és formát határozzák meg, hanem akaratlanul is befolyásolják oktatói énképünket, sikerfelfogásunkat és kudarcélményeinket. Éppígy örökítik – kimondva és kimondatlanul – a hátrányos helyzetű cigány gyermekekhez való, oktatásukat problémaként és nem feladatként tekintő hozzáállást is. A *cigány* etnikus fogalom ebben a keretrendszerben és értelmezési módban – leginkább a megélés, vagyis az érzelmek által meghatározottan – egyet jelent a hátrányos helyzettel, a viselkedési- és képességzavarokkal, a gyenge intellektussal, végső soron az oktathatatlansággal és nevelhetetlenséggel, a fogalmakat nem csupán egymáshoz kötve, de köztük ok-okozati összefüggést sejtetve. A megoldások pedig a gyakorlatban a különböző formájú elkülönítések felé mutatnak.

A dilemmát tovább mélyíti, hogy a pedagógia szemszögéből ugyanazt a kettősséget találjuk, amelyet a teológia nyelvén is megfogalmazunk. A pedagógia az oktatás és nevelés kettősségét írja le feszültségként, melyben a legnagyobb paradoxon épp a kettő elválaszthatatlansága, és amelyben leginkább meghatározó, hogy a tanulás nem pusztán befogadás, hanem konstrukciós folyamat is egyben. Ahogyan ebből a szempontból a tanítás szocializációs tevékenység, úgy a hittanoktatás egyfajta vallási szocializációnak is tekinthető.

A nehézségeink megoldását mégsem pusztán a pedagógia eszközeivel kell megtennünk. Valós kapaszkodót hittanoktatási tevékenységünk mi-

benlétének megfogalmazása és tágabb kontextusba helyezése adhat. Ebben a kérdésben jelen dolgozat a hittanoktatást az általános keresztyén küldetésteljesítés, vagyis a misszió sajátos formájának, keretének, lehetőségének és módjának tekinti, éppen ezért az elvi alapvetést a hittanoktatás átfogó meghatározóinak vizsgálatával valósítja meg. Ennek az öt tényezőnek a vizsgálata együttesen adja a hatodik fejezet kérdéseinek, problémaértelmezésének és útkeresésének alapját. Módszertani szempontból tehát nem a klasszikus módon egymásra épülő fejezetek megoldását választottuk, hanem témaköröket kapcsoltunk a következőkben ismertetett sajátos szemléletmód és elvrendszer szerint egymáshoz, és öt témakör együttes tanulságaira építettük fel zárófejezetünket, mely sokkal inkább a korábbiakból következő kérdések, semmint a konkrétan applikált tanulságok összefoglalója. Ez utóbbi megállapításból következik annak az igénynek a megfogalmazása, hogy a későbbiekben szükséges minden elvi megállapítások alkalmazott, a hittanoktatás nyelvére lefordított, az itt-és-most helyzetek kérdéseire konkrétabb választ kínáló, részletezően applikált kifejtése, mely az elvi alapvetés után gyakorlati útmutatóként szolgálhat.

A témakörökről és eredményekről

A dolgozat *első témaköre* a téma és módszer meghatározásából következően azt vizsgálja, hogyan viszonyulhatunk saját küldetésünkhöz: nem a ránk bízott cigány gyermekek, hanem a küldetésteljesítők szempontjából vizsgál viszonyulási kényszereket, lehetőségeket és modelleket. Isten népe kiválasztását a kiválasztás céljától elválaszthatatlannak tételezzük, a küldetés teljesítése szempontjából pedig az öncélú kiválasztottság kísértését állítjuk középpontba. Isten népe és a más népek viszonya alapvetően a bizonyágtétel és felelősség, valamint az inkluzivitás és exkluzivitás fogalom párok mentén értelmezhető az eszkatonra mutatva. A Fiú testet öltésével, halálával és feltámadásával minden megváltozik, kivéve az eredeti célt: az élet és áldás növekedését. Az új „Isten népe” immár nem etnikai entitás (vagyis a hit fogalma kerül az inkluzivitás és exkluzivitás közötti határvonalra), és kultúrák közötti állapotban létezik, melyben a feladat úgy meghirdetni az üzenetet, hogy a görög göröggént hallhassa, a zsidó zsidóként, a tartalom azonban ugyanaz maradjon. Az első fejezet témánk

szempontjából megfogalmazott tanulsága: feladatunk a teremtés és eszkaton által keretezett küldetés teljesítésének itt-és-most megvalósítása.

A kultúráköziség állapotának továbbgondolását tűzi ki célul a *második fejezet*. Ebben egy sajátos kultúra-definíció mentén tárgyaljuk az inkulturáció témakörét, mely missziói, vagyis küldetés-teljesítési viszonyulásunk tükré lehet. Ezek után közelebbről is megvizsgáljuk, hogyan vonatkoztatható ez ránk, magyar reformátusokra és a cigányság körében végzett misszióinkra, melynek sajátos modellszerűsége akkor látható leginkább, ha összehasonlítjuk a karizmatikus mozgalmak etnikus identitásukhoz való teljesen eltérő viszonyulásával. A második fejezet tanulsága témánk szempontjából, hogy kultúrák találkozásában végezzük küldetés-teljesítő tevékenységünket, és ezt nagyban meghatározza a mindkét elemében fenyegetettként jellemezhető vallási (református) és nemzeti (magyar) identitásunk. Kérdéssé kell e fejezet alapján tennünk, hogy célunk mennyire önmagunkra irányul, vagyis mennyire merül ki a cigányságnak a mi kultúránkhoz való illesztése igényében, és mennyire az evangélium átadása és megélhetővé tétele.

A *harmadik fejezet* a vallásosság és kultúráteremtés cigány módját vizsgálja, hogy érthetővé váljon, kikhez próbálunk közeledni. A fejezet a cigányság kultúráját az átmenetiség kultúrájaként jellemzi, mely alapvető értékrendszerében (felhalmozáshoz, időhöz, tevékenységekhez, közösséghez való viszonyaiban) eltér a körülvevő magyar – és általában az európai – kultúráktól, és sajátossága, hogy felhasználva teremtő, teremtve felhasználó kultúra. Miközben főként szubsztancialista módon jellemezzük a cigányság kultúráját, felvetjük a határkijelölő kultúraértelmezés kérdéseit, melyek gyakorlati, hétköznapi viszonyainkban meghatározzák, mit gondolunk magyarként és cigányként egymásról és önmagunkról egymást a „mátság” megállapíthatóságára használva. A fejezet alapállítása, hogy miközben egymáshoz viszonyítva értelmezzünk önmagunkat, meg kell ismernünk a cigányokra általános jellemzőként leírható kulturális vonásokat, mégpedig nem csak a megértés miatt, hanem azért, hogy a másik „mátságát” ne alacsonyabb rendűségként értelmezzük.

A *negyedik fejezet* az iskola világába vezet bennünket, amelyben olyan viszonyulást meghatározó tényezőkkel szembesülünk, melyek sztereotípiaképzésünkre hatva befolyásolják nézeteinket. A történetileg örökölt „gyógypedagógiai elkülönítések” a jelenben is léteznek a cigány gyermekek oktatásában mindig változó címszóval, de mindig ugyanazt sugallva: a cigány, hátrányos helyzetű, sajátos nevelési igényű, enyhe értelmi fogyá-

tékos praktikusan keverhető kategóriák. A fejezet éppen ezért tárgyalja a hátrányos helyzet fogalmát, hogy segítse a hétköznapi fogalomhasználat-tól való elrugaskodást, bemutatva, hogy a hátrány a középosztálybeli gyermekekre megalkotott iskolarendszerhez képest értelmezhető, illetve hogy nem tulajdonság, hanem állapot. A fejezet tanulsága számunkra az *ab ovo* „oktathatatlan” és „nevelhetetlen” kategóriák elutasítása, és a „ki a hibás?” kérdés elvetése, mert ezek a megoldások és választalálások leg-főbb akadályai bennünk, saját viszonyulásunkban.

Az *ötödik fejezet* éppen ezért már a hittanoktató, lelkipásztor személyére koncentrál, és olyan elvárás-rendszereket mutat be, melyek rejtetten határozzák meg oktatói szerepünkhöz való viszonyulásainkat. Első renden az előítélet általános kategóriáit mutatja be, de nem mint „legfőbb bűnt”, hanem mint egy minden emberre jellemző gondolkodási struktúrát, amelynek kezelése azonban tudatosságot és ön-reflektivitást igényel. Ugyanígy meghatároz bennünket, hogy mennyire tudunk az ideálisnak, a külső vagy belső elvárásoknak megfelelni, és ebben a siker iránti vágyakozásban mennyire ítéljük kudarcnak oktatói tevékenységünket – amely ismét a „helyzetünk” hibáztatásához vezethet. Az általános iskolai tanárokkal szemben támasztott általános elvárások mellett a fejezet ismerteti azokat az elvárásokat, melyek hittanoktatóként érnek bennünket, miközben megvizsgálja vonatkozó törvényeinket és a Református Pedagógiai Intézet által kibocsátott hivatalos segédanyagokat. A fejezet tanulsága, hogy tisztáznunk kell a hittanoktatás fogalmát, az iskolai hittanóra és a gyülekezetek viszonyát, hogy az így megfogalmazott elvárások tükrében értelmezhesük sikerességünket vagy kudarcainkat.

Ezek után érkezünk meg a *hatodik fejezetben* oda, ahonnan kiindultunk: a halmozottan hátrányos helyzetű cigány gyermekek hittanoktatásában meghatározó viszonyrendszereinket ismét az első fejezetben taglalt átfogó kozmikus tervről nyert képünk mérlegére tesszük. Értelmező összefoglalásként átgondoljuk, milyen gyakorlati következményekkel jár a hittanoktatásban az, ahogyan a hit fogalmáról, és a hittanoktatásról gondolkodunk, végül pedig – mivel a hittanoktatást a küldetésteljesítésünk egy lehetőségének, keretének, formájának és módjának tekintjük – megfogalmazunk néhány gyakorlati változtatás iránti vagy továbblépési igényt.

Tézisek

1) A hittanoktatás a kiválasztottság elidegeníthetetlen részeként létező küldetés sajátos formájú teljesítése, mely kultúraközi állapotban valósul meg. Ebből fakadóan meghatározza az inkulturációhoz való egyoldalú vagy másokra is vonatkoztatni képes nyílt viszonyulásunk, mely vagy a kizárólagosság alapja, vagy a kizárólagosság elkerülésének lehetősége. Nehézségét magyar reformátusként vallási és nemzeti identitásunk komplex összefonódása adja, mely erős nyomást fejt ki abban az irányban, hogy küldetésünket kettős irányban végezzük: kulturális (magyar) és keresztyén (református) misszióként.

2) Saját kultúránkhoz és magyar református identitásunkhoz, valamint a kultúra-köziség által támasztott kihívásokhoz való viszonyulásunk meghatározza a másik, számunkra idegen csoport kultúrájának elismerését, megismerését, alacsonyabb rendűnek tartását és elutasítását. A hátrányos helyzetű cigány gyermekek hittanoktatása lehetetlenné válik kultúrájuk, az „átmenetiség kultúrája” megismerése és elismerése nélkül. Az „átmenetiség” ebben az esetben az alkalmazkodás életformává tett kultúra-meghatározó mivoltát jelenti. Az alkalmazkodásban a cigány kultúra mindent átmenetivé tesz, miközben épp ebben az átmenetiségben őrzi identitását, integritását a mindenkori többséghez való teljes integráció és asszimiláció nélkül.

3) A cigány gyermekek otthonról hozott kultúrájának leértékelése felé fejt ki nyomást az iskolai hagyomány, mely a gyógypedagógiai vagy egyéb kategóriák mentén megvalósított elkülönítés gyakorlata. Ez a gyakorlat egymáshoz köti a cigány, enyhe fokban értelmi fogyatékos, hátrányos helyzetű, sajátos nevelési igényű, magatartászavaros kategóriákat, oksági viszonyokat feltételezve és lehetetlenné téve a valós nevelési és oktatási megoldások megtalálását. Ebben segíthet a hátrányos helyzet árnyalt értelmezése. A cigány gyermekek hátrányos helyzete komplex szociokulturális másságot jelent: a hátrányos helyzetű gyermekeket éppúgy meghatározza etnikus kultúrájuk, mint a mélyszegénység, valamint a családoknak az iskola által átadni kívánt értékekhez való sajátos viszonya. A hátrányt legtöbbször a gyermek jellemzőjeként értelmezik, holott leginkább csupán az iskolarendszer elvárásaihoz képest értelmezhető.

4) A hittanoktatás iskolai keretek közti végzése kettős elvárás-rendszer keresztüztüzebe helyezi a hittanoktatót: egyszerre kell megfelelnie az oktatási rendszer és az egyház elvárásainak. Mindkét szempontból hátrányba kerül az a hittanoktató, aki hátrányos helyzetű cigány gyermekek között végzi szolgálatát. Az iskola mérési-teljesítési elvárásainak kevésbé tud megfelelni, aki az iskolarendszer által megkívánttól eltérő szociokulturális közegből érkezik – vagyis oktatója sem lehet sikeres –, az egyház szempontjából pedig a konfirmáció és egyházi betagolódás hiányának képe sugall kevesebb-értékűséget.

5) Az iskolai hittanoktatás elsődlegesen egy sajátos keretek között zajló missziói tevékenység. Ha ugyanis keresztyének által folytatott, a küldetés-teljesítéshez tartozó tanítói szolgálat, akkor nem lehet más, mint bizonyoságtétel. Ha olyanok közt valósul meg a bizonyoságtétel Krisztus felmutatásában, akik még nem ismerik őt, akkor nem lehet más, mint misszió. Ha a misszió úgy valósul meg, hogy gyermekekkel és fiatalokkal ismeretet rendszerezve közöl nevelő hatásokra építve, az egyházi/vallásos szocializáció szándékával, akkor az hittanoktatás. A hittanoktatás tehát Isten népe küldetés-teljesítésének módja, formája, eszköze, lehetősége, kerete. Ebből fakadnak technikai megoldásai, ehhez kapcsolódnak választott eszközei: többek között a témaválasztás sajátosságai, vagy a célkitűzésekben megjelenő hangsúlyeltolódás a visszaismételtől a kapcsolati jellegű közlések és megnyilvánulások felé.

Determinants of the Religious Education of Disadvantaged Gypsy Children in Primary Schools

In some parts of Hungary, more and more church ministers and religious education teachers face the particular challenge of religious education of disadvantaged Gypsy children. A constant question is how to carry out effectively religious education among children whose socio-cultural backgrounds are completely different from the usual. Most often experiences of failures are reported. Both church ministers and teachers of religious education feel they cannot pass on the knowledge they want to; they have no means to discipline, to raise or maintain attention; a common language of knowledge transfer is lacking. The Gypsy children actually disturb their classes, and the teachers' greatest kindness and efforts are unable to accomplish almost anything. In addition, few of the Gypsy children make their confirmation (public confession) and their teachers have no real hope that at some point they will integrate in the churches.

Raising the questions of "how", we arrive mainly at techniques, teaching methods, which provide only fragmentary handholds in teaching. There are too many techniques, known as remedies and too few results as experience has shown. This thesis paper therefore does not look for answers to "how to" questions. It places the questions of "what" and "why" at the centre and examines what defines religious education. It does so with the hope that understanding and explaining the crisis in the religious education of disadvantaged Gypsy children may be helpful in today's religious education in general.

The *first topic* of the thesis, following from defining the subject and the method, examines how we can relate to our mission / call. We assume that the election of God's people cannot be separated from the purpose of election, and in terms of carrying out this mission we place the temptation of election as having an end in itself at the centre. The relation of God's people to other peoples can essentially be interpreted along the couple concepts of testimony and responsibility, of inclusiveness and exclusiveness. By the incarnation, death and resurrection of the Son of God, everything changes, except for the original purpose: the growing of life and blessing. The new "people of God" is no longer an ethnic identity (namely, the concept of faith becomes the boundary line between inclusiveness and exclusiveness), and exists in an intercultural status, in which the task is to proclaim the message in a way that the Greek can

hear it as Greeks, the Jew as Jews, the content however, remains the same. Regarding our theme, the conclusion of the first chapter is formulated like this: our task is the here and now implementation of our mission framed by creation and the eschaton.

The further development of the thought of our intercultural status is the aim of the *second chapter*. In it, the theme of inculturation is discussed along a particular definition of culture, which can be missionary, that is, can be reflecting our approach to mission-implementation. After that, we take a closer look at how it may apply to us as Hungarian Reformed people and our mission among the Gypsies. The specific model-likeness of this mission is most visible when comparing it to the completely different attitudes of charismatic movements to ethnic identities. Regarding our theme, the conclusion of the second chapter is that we carry out our missionary task in the meeting of cultures, and this is largely determined by our identity characterized by feeling threatened in both its religious (Reformed) and national (Hungarian) elements. On the basis of this chapter we must formulate the question, to what extent our mission aims at ourselves, that is, whether it goes beyond the desire to fit the Gypsies to our culture by passing on and making the Gospel liveable.

The *third chapter* examines the Gypsy modes of religiosity and culture-creation in order to make it understandable whom we are trying to approach. The chapter characterizes the culture of the Gypsies as a culture of transition, which in its core value system (its relation to accumulation, time, activities, and community relations of) is different from the surrounding Hungarian, and in general European, cultures. Its peculiarity is that it is a culture that creates by utilizing, and utilizes by creating. While mainly characterizing the culture of the Gypsies in a substantialist way, we raise the questions of boundary designating cultural interpretation that define in our practical, everyday relations what we think as Hungarians and as Gypsies about ourselves and about each other, making use of each other to define “otherness”. The basic claim of the chapter is that while we interpret ourselves by comparing ourselves to one another, we must recognize the cultural features which can be used as general characteristics to describe the Gypsies, not only in order to understand, but in order to interpret “otherness” not as inferiority.

The *fourth chapter* takes us into the world of school, in which we are faced with such determinants of our attitudes that affecting our stereotype formation influence our views. The historically inherited “handi-

capped or special needs separations” exist at present as well in the education of Gypsy children with an ever-changing title but always suggesting the same: Gypsy, disadvantaged, handicapped, one with special needs or mild intellectual disabilities are functionally interchangeable categories. That is why the chapter discusses the concept of deprivation or disadvantage to help move away from the everyday usage of the concept, showing that the disadvantage is interpreted relative to the middle-class children in the school system, and that it is not a quality but a state. The conclusion of the chapter for us is to reject the *ab ovo* “impossible to teach” or “impossible to educate” categories and to refuse the “who is to blame?” question, since these solutions and answers are the main obstacles within us and in our attitudes.

The *fifth chapter* therefore focuses on the person of the teacher of religion and the church minister, and presents such expectation systems that in a hidden way determine our attitude to our role as instructors. First it presents the general categories of prejudice, but not as a “major crime”, but as a structure of thinking characteristic of every human being, but the treatment of which requires awareness and self-reflectivity. Similarly we are determined by how much we can meet the ideal external or internal expectations, and in this desire for success how much we doom our teaching activities to be failures, which might again lead to blaming “our situation”. In addition to the general requirements for primary school teachers, the chapter describes those expectations which our teachers of religious education are faced with. The chapter also examines the relevant church laws and the official teaching aids issued by the Reformed Pedagogical Institute. The conclusion of the chapter is that we need to clarify the concept of religious education, the relationship of religious education in schools and in churches, so that in the light of the requirements laid down we may interpret our success or failures.

After this in the *sixth chapter* we arrive where we started: once again we put our determining systems of attitudes in the religious education of multiply disadvantaged Gypsy children on the balance of the picture retained from discussing the overall cosmic plan in the first chapter. As an interpretative summary we reflect on what the practical consequences of religious education depend on what we think of the concept of faith and religious education itself. Finally, since we consider religious education as a possibility, framework, form and way of implementing our mission, we formulate some demands for practical changes or moving forward.

Theses

1) Religious education is a specific form of fulfilling our mission as an inalienable part of our chosenness, realized in a cross-cultural state. Consequently, it is determined by our open attitude to inculturation, being unilateral or being able to relate others, which forms either the basis of exclusivity or becomes the possibility to avoid exclusivity. Its difficulties arise from a complex interweaving of our religious and national identities as Hungarian Reformed people, exerting strong pressure in the direction that our mission is to be carried out in two directions: cultural (Hungarian) and Christian (Reformed) mission.

2) Our relation to our own culture and to our Hungarian Reformed identity and to the challenges arising from this cross-cultural state determines our recognizing, understanding, grading down or rejecting the culture of a group foreign to us. The religious education of disadvantaged Gypsy children becomes impossible without understanding and recognizing their culture as a “culture of transition”. The term “transitional” in this case means adaptation as a way of life with the nature of determining culture. In this adaptation Gypsy culture makes everything transient, just as it is precisely in this transition that it preserves its identity and integrity, without being fully integrated and assimilated to the respective majority.

3) School tradition, which is a practice of separation realized along the lines of special needs education or other categories, exerts pressure in the direction of devaluing the culture of Gypsy children brought from home. This practice binds together categories of the Gypsies, the disadvantaged, the handicapped, the ones with special needs or mild intellectual disabilities or behavioural disorders, assuming causal relationships and making it impossible to find real solutions for education and training. A more subtle interpretation of the disadvantaged situation may be helpful here. The disadvantaged situation of the Gypsy children means complex socio-cultural otherness: disadvantaged children are determined by their ethnic cultures as much as by their extreme poverty, as well as by the special relation of the families to the values communicated by the school. Most of the time, disadvantage is understood the child’s feature, although it can be meaningful only in relation to the expectations of the school system.

4) Religious education done within school settings places the teacher of religion in the crossfire of double standards: s/he must meet the expectations of the education system and those of the Church. That teacher of religion who carries out his/her ministry among disadvantaged Gypsy children is at disadvantage in both terms. A child arriving from a socio-cultural background different from what is desired by the school system will meet the assessment and performance expectations of the school to a lesser extent – that is his/her teacher cannot be successful. And from the church's point of view the notion of the lack of confirmation and integration suggests less worthiness.

5) Religious education in schools is primarily a mission activity taking place within a special framework. If it is a teaching ministry carried out by Christians and as part of fulfilling their mission, it cannot be other than testimony. If the testimony is realized by proclaiming Christ among those who do not know him, it cannot be other than mission. If the mission is realized by systematically communicating knowledge / information to the children and the youth with the purpose of church / religious socialization, it is religious education. Consequently, religious education is a way, a form, means, a possibility and a framework for God' people to fulfil their mission. It is from this that the technical solutions may arise and the choice of means may be connected to, including the specific features of the choice of subject, or the different emphasis on the objectives, from the teaching material to be repeated to the contact-type communications and manifestations.

A szerző témával kapcsolatos publikációi

Tanulmány

Az inkulturáció jelenségéről, *Sárospataki Füzetek* 16. évf., 2012/1-2, 39-57.

Az átmenetiség kultúrája: a cigányságra jellemző vallásosság, normarendszerek és látszólagos hiánykultúra, *Sárospataki Füzetek*, 17. évf., 2013/1, 63-81.

Különítés, különülés, különállás – az előítélet és identitásképzés egyes kérdéseinek megjelenése a cigány gyermekek hitoktatásában, *Sárospataki Füzetek*, 17. évf., 2013/4, 57-87.